



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Pacheco Méndez, T. (2015).
La enseñanza universitaria frente al conocimiento. Viejos y nuevos
problemas por resolver.
Educere. Revista Venezolana de Educación, 19(62), 35-42.

Este documento fue tomado directamente de la fuente e indizado en este repositorio con el
permiso del autor.
Educere. Revista Venezolana de Educación es una publicación de La Universidad de Los Andes
(ISSN: 1316-4910)

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

La enseñanza universitaria frente al conocimiento. Viejos y nuevos problemas por resolver

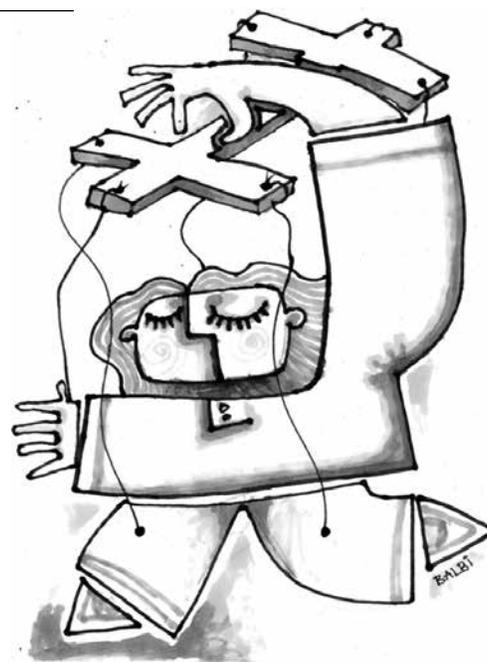
Artículos
arbitrados

University education towards knowledge.
Old and new problems to solve

Teresa Pacheco Méndez
kat_tpm@yahoo.es

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de investigaciones
sobre la universidad y la educación
Ciudad Universitaria, Coyoacán
Ciudad de México, Distrito Federal. México

Artículo recibido: 29/09/2014
Aceptado para publicación: 15/11/2014



Resumen

La enseñanza universitaria es abordada desde un enfoque epistemológico. Consideramos que tanto el aprendizaje social como el escolar involucran un componente cognitivo de suma importancia, ya que en él encuentran respaldo los procesos de producción y desarrollo del conocimiento. Diferimos de la idea de entender el conocimiento aprendido como la simple acumulación de contenidos objetivados, cuya transmisión y socialización corre a cargo de la institución escolar. Nos referimos más bien a un conocimiento que, aún respaldado por la institución escolar y legitimado por académicos y docentes como objeto de la enseñanza, se enfrenta al escrutinio de una realidad que exige un cambio de plataformas cognitivas y tecnológicas en cuanto a lenguajes, formas de pensamiento y de interacción en los procesos formativos.

Palabras clave: conocimiento social, epistemología, quehacer docente, aprendizaje social y escolar.

Abstract

Higher education outlines an epistemological approach. We consider that both social and school learning play an important role as a cognitive component because it supports production processes and knowledge development. We differ from the idea of understanding learnt-knowledge as a simple accumulation of objectified contents, whose transmission is provided by educational institutions. We rather refer to a knowledge that, even supported and legitimized by the educational institution, academicians and professors as the object of teaching, faces a reality that requires a change in cognitive and technological platforms in terms of languages, thought forms and interaction of formative processes.

Keywords: social knowledge, epistemology, teaching tasks, social and school learning.

Introducción

El momento histórico que vivimos está definido por la caída de los grandes mitos. Es ya un lugar común decir que estamos viviendo un período de transformaciones profundas, fundamentalmente culturales, por lo que se le ha considerado como una etapa de gran ruptura. Vivimos un período complejo en el que se han generado tensiones importantes entre libertad individual y compromiso social, entre conservar un capital cultural heredado y el derecho a definir un estilo de vida propio, entre el resguardo de la tradición y la apertura hacia la modernidad.

El paso de la tradición a la modernidad es habitualmente definido por aspectos sociales, como lo fue la preponderancia de la ciencia sobre la religión y como lo es en la actualidad, el desarrollo tecnológico. Hay quien piensa que esta transición se llevó a cabo de manera abrupta, pero para otros la tradición no feneció sino que se entremezcla con la modernidad, por lo que la modernidad no acaba con la tradición, sino que se basa en ella para su desarrollo: la modernidad incluye a la tradición. Es así que estructuras, comportamientos y prácticas institucionales presentan serias dificultades para flexibilizar y remover sus habituales mecanismos de funcionamiento, desarrollan una resistencia al cambio institucional que se convierte entonces en el principal obstáculo para la transformación social, política y cultural de la sociedad.

En un mundo de intensas mutaciones se requiere una preparación para hacer frente a las consecuencias no previstas originadas por la modernización. Asistimos a la consolidación de lo que hace ya algunos años, Beck (1996) anunciaba como la sociedad del riesgo¹, una sociedad donde “el saber, la información y la capacidad de manejarla se transforman hoy en armas poderosas para la realización personal y el desarrollo social” (Mella, 2003, pp. 112-113). Las nuevas tecnologías han llegado a modificar conceptos bá-

sicos como los de tiempo y espacio, así como también la noción misma de realidad, ante la posibilidad de construcción de realidades “virtuales” (Tedesco, 2000, sp.). Este es un efecto que no sólo influye a las instituciones sino que las trasciende afectando incluso las formas de interacción entre los individuos. “A diferencia de las sociedades tradicionales donde el tiempo estaba estrechamente conectado con el espacio, la modernidad paulatinamente separará el espacio del lugar, de la localidad, tratando de fomentar las relaciones entre sujetos a distancia” (Alfie & Méndez, 2000, p. 178).

En este contexto, el conocimiento adquiere especial importancia por su incidencia no sólo en la radical modificación de los procesos de aprendizaje, propios de todas las actividades sociales sino fundamentalmente, por su capacidad para trascender el ámbito institucional al que tradicionalmente había sido confinado: la institución educativa. Es así que el papel y lugar desempeñados por la institución escolar y en especial la universitaria, también sufren transformaciones pasando esta última a formar parte de un conjunto más amplio y heterogéneo de entidades productoras de un saber, cuyos principales rasgos ahora son la diversidad y la abierta competencia de contenidos. Por su nexos con el conocimiento y con los procesos que le dan origen y trascendencia, la docencia universitaria se perfila en una sola dirección: explorar la posibilidad de distanciamiento de profesores y alumnos, con respecto a las limitaciones que presentan las tradicionales prácticas de enseñanza-aprendizaje, prácticas donde la acumulación de información predomina sobre el ánimo de promover una verdadera capacidad de pensar.

Con el propósito de reflexionar sobre la articulación que hoy en día existe entre sociedad, conocimiento, aprendizaje social y escolar, enseñanza universitaria y recursos tecnológicos, abordamos -en un primer apartado- la condición socio-histórica del conocimiento y del aprendizaje en su doble acepción: como productos objetivados y como realidades potenciales. Tal distinción es considerada -en el segundo apartado- para estimar el alcance del aprendizaje escolar y su distancia con respecto a trascendencia que en la actualidad representa el aprendizaje social. Por último, situamos a la enseñanza universitaria como un espacio idóneo para remover obstáculos institucionales y cognitivos, un espacio que por su arraigo al conocimiento, al desarrollo del pensamiento y al potencial de los actuales recursos tecnológicos, no puede sustraerse de la necesidad de efectuar grandes cambios para que la sociedad toda, esté en condiciones de asimilar y enfrentar las exigencias de la modernidad.

¹ Para el sociólogo U. Beck (1997) “la sociedad del riesgo se origina allí donde los sistemas de normas sociales fracasan en relación a la seguridad prometida ante los peligros desatados por la toma de decisiones. La sociedad de riesgo es así definida por el autor como la fase de desarrollo de la sociedad moderna donde los riesgos sociales, políticos, económicos e industriales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial” (p.18).

El conocimiento de lo social

Los cambios culturales acontecidos en la sociedad actual se encuentran íntimamente vinculados con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información en la vida cotidiana. Además de la incertidumbre característica -y consecuencia no elegida- de la modernidad, se ha originado una gran preocupación por contender con la gran afluencia de información proveniente de los actuales medios electrónicos; sin embargo, en el campo educativo aún no se ha logrado asegurar una mirada crítica que medie en la selección, análisis y evaluación dicho caudal informativo con el fin de garantizar su transformación en conocimiento.

Por su parte, naturaleza social y cultural del conocimiento ha sido uno de los temas más estudiados por parte de autores provenientes de la filosofía, de la historia y también de la sociología de la cultura y del conocimiento; la diversidad puntos de partida epistemológicos que yacen en sus respectivas plataformas, varía tanto como concepciones de “conocimiento” sean formuladas desde su muy particular propósito cognitivo. A juicio de Barnes, el carácter socio-histórico del conocimiento debe ante todo ser definido como “algo esencialmente social, como parte de la cultura que se transmite de generación en generación, y como algo que se desarrolla y modifica activamente en respuesta a contingencias prácticas. (...) El conocimiento no lo producen individuos que perciben pasivamente, sino grupos sociales interactuantes embarcados en actividades particulares” (1985, p. 55).

En la misma perspectiva expuesta por Barnes, para Berger y Luckmann el conocimiento representa un conjunto de significados compartidos acerca de la realidad; el conocimiento es el fundamento de la vida cotidiana, tal como se define objetivamente y como se percibe subjetivamente. El conocimiento permite que los individuos integren el orden institucional y se ubiquen a sí mismos dentro de él, es decir, se inserten en su espacio social. “El conocimiento relativo a la sociedad es pues “realización” en el doble sentido de la palabra: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esta realidad” (1995, pp. 89-90).

Zemelman por su parte coincide con la postura de Berger y Luckman al hacer hincapié en el hecho que el conocimiento se encuentra segmentado por las fronteras entre los distintos dominios disciplinarios, condición que históricamente ha influido de manera significativa en la configuración de currículos y campos de especialidad en las formaciones universitarias. Esto ha propiciando la generación de comu-

nidades —como lo son los docentes, los estudiantes, los investigadores— cuyo quehacer académico gira en torno a reglas precisas tanto de tipo gnoseológico como ideológico. Al mismo tiempo que tales fronteras disciplinarias han dado estructura a las formaciones universitarias, también han fijado formas particularizadas para enfrentar y razonar el fragmento de realidad estudiado por cada disciplina; es aquí donde la intervención del docente en los procesos de aprendizaje suele correr el riesgo de limitarse a los márgenes de acción concedidos y reconocidos por tales compartimientos de conocimiento (cf. Zemelman, 1992, p. 31).

En los siguientes apartados se aborda la problemática a la que se enfrenta la enseñanza universitaria en cuanto a sus posibilidades para solventar los viejos obstáculos frente al conocimiento, así como las perspectivas para poder establecer un vínculo entre aprendizaje escolar y aprendizaje social. Este último entendido como dispositivo para impulsar la capacidad reflexiva de docentes y alumnos en un contexto donde los alcances heurísticos del conocimiento producido y aprehendido se encuentran mediados, tanto por los recursos tecnológicos, como por una sociedad y unas instituciones confrontadas con sus propios límites.

La institución educativa y el docente. Entre el aprendizaje social y el escolar

Un mundo en constante cambio se requiere una preparación amplia y flexible para estar en condiciones de enfrentar los efectos de los cambios económicos, sociales y culturales. En este contexto, el aprendizaje ha llegado a representar el proceso a través del cual se adquieren las nuevas metodologías, destrezas, actitudes indispensables para optimizar el conocimiento disponible e identificar aquéllos ámbitos a los que el esfuerzo cognitivo no puede sustraerse y así, actualizarse. El aprendizaje sigue desempeñándose como una de las actividades básicas de la vida, ya que cumple con un papel vital como agente de la cultura, y ocupa un lugar estratégico como mecanismo de supervivencia.

Si se piensa que dentro y fuera de la escuela, el individuo debe ser preparado para la vida, no como es sino cómo podría ser, habrá que preocuparse ante todo por la potencialidad del sujeto, debiendo estimular entonces su espíritu inquisitivo largamente amilanado por la escolarización.

Una capacidad creativa que se fundamente en la disposición al descubrimiento, en “la posibilidad de ver

algo más de lo que está allí al término de los conocimientos acumulados” (Zemelman, 1987, p. 13).

Ya en el espacio institucional de la escuela, la formación del estudiante tiene como principal tarea el desarrollo de esa reflexión crítica con respecto a los contenidos del aprendizaje y su trascendencia social y cultural; ello supone no sólo el conocimiento de los supuestos y puntos de partida desde los cuales se funda la comprensión de la propia práctica escolarizada sino también, la constante confrontación de los mismos, con base en el análisis de los efectos que la modernización ha infringido en ella.

El aprendizaje escolar y el social han sido tradicional y erróneamente concebidos por la institución educativa como entidades separadas donde los fines formativos del primero aseguran y son precondition para el logro del segundo. Ha sido la modernidad, el desarrollo de las tecnologías de la información, y los insistentes planteamientos provenientes de la interpretación sociológica del conocimiento, los que han hecho patente dentro y fuera de la institución educativa, la relación indisoluble entre ambos aprendizajes. Son ellos los que han permitido que “la educación salga de las instituciones, que el aprendizaje no formal adquiera mayor relevancia o que este aprendizaje pueda estar apoyado con nuevos contenidos y distintas plataformas a las habituales” (Peña-López, 2010, sp.).

Las formas bajo las cuales hemos aprendido históricamente a relacionarnos con el mundo que nos rodea, a adecuarnos e innovar frente a los cambios y transformaciones, y a modificar de manera permanente las bases sobre las cuales fundamos nuestra identidad social son todas ellas, procesos ampliamente estudiados por la sociología del conocimiento. Para autores como Berger y Luckmann (1983), ha sido a través de procesos de habituación, tipificación recíproca e internalización, que los individuos nos hemos apropiando del mundo que nos rodea, objetivándolo de generación en generación, e institucionalizándolo en función de acuerdos que, muy a pesar de dar cuenta de una realidad reducida y simplificada, han ido a lo largo del tiempo convirtiéndose en conocimientos objetivados e incuestionables. Es este conocimiento en el que respaldará la institución escolar para cumplir con su tarea socializadora.

Así como hemos aprendido a objetivar el mundo que nos rodea, en el medio institucional de la enseñanza también han sido objetivadas formas de acercarse a los conceptos y las teorías, a las finalidades del conocimiento y a su papel en los procesos de enseñanza; todas ellas tareas asimiladas y reproducidas por unos,

pero cuestionadas en mayor o menor medida por otros. A un ritmo lento pero firme, “los guardianes de la tradición son sustituidos por el conocimiento experto desarraigador, que no está vinculado a verdades incuestionables, sino a la duda permanente del conocimiento” (Alfie & Méndez, 2000, p. 180).

A lo largo de la trayectoria escolar e incluso de toda su existencia, el docente y el alumno se enfrentan a dos tipos fundamentales de aprendizaje: por un lado, el tradicional aprendizaje de mantenimiento que permite hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes, a la resolución de problemas en planos restringidos y procedimientos previamente convenidos y, por otro, el aprendizaje innovador que permite el cambio, la reestructuración y reformulación de los contenidos de aprendizaje. La evaluación del primero se limita a dar cuenta de la capacidad del alumno para adaptarse, en tanto que la evaluación del segundo, valora sus posibilidades de anticipación y flexibilidad para enfrentar nuevas situaciones y contenidos. La línea de demarcación que separa a ambos tipos de aprendizaje, está dada por el énfasis consiente sobre la trascendencia y del papel socio-histórico que representa el conocimiento apprehendido.

El aprendizaje innovador está dispuesto a cuestionar en todo momento los fines establecidos y objetivos básicos de cualquier sistema o estructura social establecida, con el propósito de identificar y tomar conciencia de los límites cognitivos que obstaculizan la comprensión del movimiento y del cambio. El aprendizaje de mantenimiento da por supuestos los fines y objetivos inherentes a las estructuras que trata de preservar.

Botkin, Elmandjra y Malitza (1992) retomando a Berger y Luckmann, podríamos pensar en el aprendizaje innovador como aquél que cuestiona lo habitualizado, institucionalizado y legitimado, en tanto que el aprendizaje de mantenimiento simplemente lo acepta.

Son dos los rasgos que caracterizan al aprendizaje innovador: uno, la capacidad de comprender el significado de lo empírico y lo cognitivo y, por otro, el compromiso contraído por la interacción de ambos. La comprensión del significado es lo que nos permite descifrar un problema y su importancia para entonces, estar en condiciones de dilucidar posibles soluciones, evitando así la sistematización mecánica y a-crítica de aquella información obtenida a través de criterios segmentados de selección de la misma. En algunos campos de conocimiento se ha considerado como fin último del aprendizaje la resolución de problemas, sin embargo, éste resulta ser a fin de cuentas

una visión restrictiva, ya que el aprendizaje innovador lleva implícito un complejo proceso que va desde la percepción de la información y su contexto de origen, hasta su asimilación en términos de un conocimiento susceptible de ser aplicado en circunstancias distintas de las que fue producido.

Otro rasgo fundamental del aprendizaje innovador es la participación comprometida del docente, definida como una actitud caracterizada por la cooperación, el diálogo y la empatía, rasgo que ha sido relegado a segundo plano de importancia en una sociedad que ante todo, promueve el principio de la competitividad (Botkin & Elmandjra & Malitza, 1992).

Una participación creadora es aquella donde el docente pone en juego su capital cognitivo y pedagógico, a fin de potenciar tanto la capacidad de comprensión del alumno, como la de construir estrategias innovadoras de aprendizaje que permitan al alumno platearse horizontes de conocimiento por explorar.

Aunque de manera gradual y pausada, la modernización en la enseñanza universitaria va abriéndose la opción de revertir la dinámica firmemente arraigada a la tradición escolar, un camino que promete favorecer una acción pedagógica renovada capaz de revertir el estado actual de las cosas. Esta dinámica se presenta en dos niveles implicativos, uno epistemológico y otro cultural, en ambos el desempeño del docente resulta determinante.

1. En nivel epistemológico queda proyectada la posibilidad de restituir la vigencia histórica al conocimiento del que en alguna medida es portador el docente; un conocimiento que si bien no puede ser separado de la acción social y educativa que le da sentido, si es posible que sea el docente quien identifique cuál es el lugar e impacto que dicho conocimiento tiene en el contexto de la realidad multidimensionada a la que hace referencia; aquí radica una de las cualidades del pensamiento crítico del docente aplicado a la enseñanza universitaria.
2. El nivel cultural plantea la necesidad de dar sentido pedagógico al uso de los nuevos recursos tecnológicos que hoy en día irrumpen en la escena escolar. Con la introducción de tales recursos, presenciamos un importante cambio cultural que no constituye en sí mismo una mejora, sino que corre el riesgo de convertirse en un estado “natural” para los individuos donde toda renovación cognitiva corre el riesgo de quedar imposibilitada. El uso generalizado y desigual de los actuales enseres tecnológicos -particularmente de la Internet- ha multiplicado y diversificado acerca-

mientos e intercambios con el conocimiento, obteniendo resultados que apuntan en muy distintas direcciones. Bajo estas circunstancias, el docente habilitado de un pensamiento crítico y reflexivo es capaz ocupar una posición privilegiada para hacer evolucionar los modelos y las prácticas educativas en una dirección común: “identificar las demandas sociales capaces de estimular el desarrollo de las tecnologías en función del reforzamiento de los vínculos sociales y no de su ruptura. Así, la tarea fundamental del docente... es guiar al alumno a través de la explicitación de las operaciones que se realizan en el proceso de aprendizaje” (Tedesco, 2000, sp.).

La enseñanza universitaria y las tradicionales figuras de docente y alumno se enfrentan a una sociedad caracterizada “por la inseguridad que otorga el desdibujamiento cada vez más profundo de las intervenciones humanas y las relaciones causa efecto en los sistemas de producción”. Una sociedad donde “el saber, la información y la capacidad de manejarla se transforman hoy en armas poderosas para la realización personal y el desarrollo social” (Mella, 2003, pp. 111-113). Un contexto en el que el aprendizaje escolar se enfrenta al aprendizaje social, movilizándolo sus respectivas bases epistemológicas y culturales.

La enseñanza universitaria y las tecnologías de la información. Un espacio para el cambio

La enseñanza universitaria es fundamentalmente una práctica social y cultural construida históricamente, objetivándose y heredándose como una actividad institucionalmente reconocida. En ella se encuentran involucrados: un cuerpo de conocimientos, un conjunto de individuos que dan lugar a la consolidación de determinadas prácticas, formas de organización y de aprehensión del conocimiento, así como sistemas de relación y de interacción social específicos. Es la forma en la que estos elementos son afectados por la modernidad y por las nuevas tecnologías, lo que propiciará o no, condiciones para el logro de un aprendizaje social e innovador.

Un componente fundamental de la enseñanza universitaria son los procesos de formación y de evaluación de la formación de profesionales y de posgraduados en ciencias sociales, donde la reflexión sobre los métodos de razonamiento empleados en los procesos de aprendizaje, cumple un papel decisivo en el terreno de la innovación. Muy a pesar de la enorme cantidad de publicaciones disponibles en el mercado, cuyo propósito ha sido “orientar” y “guiar” a los actores de la formación en esta ardua tarea, el acercamiento

por ellas efectuado con respecto a los aspectos fundamentales que garanticen el desarrollo de una conciencia crítico-histórica, sigue siendo insuficiente.

La enseñanza en el nivel superior —particularmente en licenciatura y posgrado—, a diferencia de la que se realiza en otros espacios y niveles institucionales de formación, guarda la peculiaridad de fundar su práctica en la estrecha relación que se establece entre: por un lado, la experiencia pedagógica materializada en la relación docente-alumno, y por otro, la problemática del conocimiento y de la teoría del conocimiento que en ella se encuentra involucrada. Es así que el quehacer pedagógico en la enseñanza, tiene la cualidad de poder amalgamarse con los sistemas de razonamiento que yacen en la experiencia histórica por la que han transitado la mayor parte de las disciplinas sociales; estructuras de conocimiento desde las cuales los procesos de enseñanza han ocupado un papel importante no sólo como objetos de estudio, sino también como potenciales promotores de acción y de transformación social.

Es en esta perspectiva que la enseñanza universitaria tiene el reto de redimensionar su naturaleza a fin de impulsar la movilización del conocimiento por medio de un aprendizaje que, instrumentado por la institución escolar, atienda las necesidades de una formación que habilite al individuo para anticiparse a las exigencias planteadas por los actuales cambios sociales, culturales y tecnológicos. Un proceso cuya viabilidad dependerá de la instauración de nuevas formas de pensar, de acceder de manera crítica y reflexiva al conocimiento disponible, de innovar a partir de la información —ahora depositada en grandes volúmenes— para transformarla en conocimiento.

La enseñanza universitaria además de verse sujeta a las disposiciones culturales y a propias de los dominios disciplinarios, enfrenta una nueva mutación en el conocimiento, este último cada vez está menos en posición de ser reflexionado como tal, y más para ser engranado en las memorias informacionales introducidas por las nuevas tecnologías. Ante esta demanda, los puntos de conexión entre información y conocimiento se desdibujan alejándose de la posibilidad de dar sentido y una dirección innovadora a la enseñanza. Es en esta distinción donde radica el desafío actual de la enseñanza. “La información se refiere a noticias, hechos, estadísticas, reportes, reglamentos de impuestos, resoluciones y cosas por el estilo... El conocimiento se refiere a la interpretación en un contexto, la exégesis, la relación y la conceptualización: lo que forma una argumentación. Del conocimiento resultan las teorías: esfuerzos por establecer relacio-

nes o conexiones especialmente pertinentes entre los hechos, los datos y el resto de la información en una forma coherente, y por explicar las razones de tales generalizaciones” (Bell, 1986, p. 23).

En este procesamiento de la información, que hoy en día se encuentra contenida en grandes volúmenes de muy heterogénea manufactura cognitiva, se convierte a los ojos de los actores universitarios en un factor determinante que los obliga a ajustar y re-adeclar de manera apresurada, su práctica social y educativa y muchas veces sin contar con una dirección precisa. Frente a esta dinámica, el escenario y las prácticas tradicionales de la enseñanza pierden progresivamente el sentido al cual estaban habituadas, sin que éste haya sido remplazado por otro u otros que no sean los que los actores van construyendo en su experiencia cotidiana y actual. “La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Frente al maestro que sabe recitar muy bien su lección hoy se sienta un alumno que por ósmosis con el medioambiente comunicativo se halla “empapado” de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad” (Martin-Barbero, 2002, sp.).

A esta necesidad de ajuste de lo social y lo educativo, habrá que sumar el efecto —en la sociedad y en la cultura— de los saberes priorizados por las nuevas formas de vida, ya que estos han ido acentuado el fenómeno de la desigualdad. Asistimos a una nueva faceta de la desigualdad social que se ve reflejada en la división de la población en sectores, de acuerdo con su respectivo capital tecnológico y cultural institucionalizado. En el sector privilegiado se encuentran aquellos que poseen un alto dominio de los saberes tecnológicos, y que en la actualidad son los priorizados; son ellos quienes tienen el poder simbólico de decidir cuál es la cultura que tiene valor en ese marco social y educativo. Los otros sectores, poseedores de una menor preparación y de un limitado acceso a la “cultura de la información”, son considerados como consumidores pasivos sin participación decisiva en la toma de decisiones (Flecha, 1997).

En las condiciones actuales, promover y evaluar un aprendizaje crítico e innovador, no está atado al acceso y uso de la tecnología y por lo tanto, no se resuelve con la reestructuración de las modalidades de enseñanza basadas en soluciones sólo tecnológicas. En la

enseñanza, “el uso de las tecnologías no es un fin en sí mismo sino una función del desarrollo cognitivo” (Tedesco, 2000, sp.).

Si bien la disponibilidad, uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la información, depende en gran medida de los rasgos y de la tradición cultural de las deferentes regiones del mundo, la enseñanza universitaria está llamada a situar con claridad a las nuevas tecnologías de la información, no como aparatos cognitivos en sí mismos, sino como herramientas con un potencial cognitivo estrechamente dependiente de los usos pedagógicos de los que son objeto (Cros & Poumay & Arbeit de Chalendar & Kasajima, 2010, pp.11-12). Esta distinción atañe no sólo a los actores involucrados en los procesos educativos, sino a toda la organización del sistema educativo –al currículo, a los mecanismos y criterios de evaluación del aprendizaje, a la formación del docente, etc.- y en particular a las políticas diseñadas para este sector.

Las posibilidades de la enseñanza universitaria para mediar entre la información susceptible de convertirse en conocimiento –disponible en la actualidad a través de los diversos medios de información y comunicación- y el aprendizaje social e innovador, se resuelven en su capacidad para: primero, entender de manera crítica las relaciones sociales, culturales e históricas que están en el origen de tal generación de información, y segundo, situar su utilidad en el más amplio conocimiento de la dinámica social y educativa actual.

Conclusiones

El nuevo entorno que hoy en día redimensiona a la institución escolar y a la enseñanza universitaria, plantea a los actores implicados la delimitación de campos de acción y de intervención en términos de anticipación a los cambios y transformaciones en lo cognitivo, social y cultural. Habrá que evaluar, en toda su actual extensión de tiempo y espacio, el conocimiento del que es portadora la enseñanza universitaria, no sólo desde la perspectiva habitualizada como si ésta fuese parte de un contexto invariable y sin cambios, sino más bien, como un recurso para la formación de las futuras generaciones de profesionales capaces de elegir cómo actuar y cómo ser, convirtiendo el estilo de vida “en la conformación a elección de su propia identidad” (Alfil & Méndez, 2000, p. 180).

El camino que se perfila para la enseñanza universitaria inicia entonces, con la elaboración del aprendizaje social por parte del docente y del alumno, un proceso en etapas, cuyos logros al trascender los tradicionales límites del mundo escolarizado, convierten a éste último tanto en el punto de partida como de llegada; una experiencia donde los sujetos se definen en su interacción con el entorno social, cultural y cognitivo, un espacio hoy caracterizado por la incertidumbre, donde potencialmente cobra sentido y vigencia histórica el desarrollo del conocimiento. En este entorno, la institución escolar tiene la “misión de cultivar y potenciar en los sujetos, nuevas competencias que hemos identificado como Tolerancia a la incertidumbre y Administración del riesgo. Ambas se entienden como un conjunto de habilidades y capacidades desarrolladas que le permitan al sujeto anticipar los desequilibrios y cambios que una posible dinámica o intervención personal, social o tecnológica traería consigo en un determinado escenario, controlar la ansiedad que este nuevo panorama le produce dándose el tiempo y el espacio para descubrir o elaborar estrategias de acomodación a partir de las cuales poder tomar las mejores decisiones en esas circunstancias” (Mella, 2003, p. 113).

A ello se suma la tarea de impulsar los cambios estructurales necesarios para que las instituciones y los actores sociales, transiten y den sentido a los efectos que la modernidad ha impuesto en la vida social y escolar, vaciando progresivamente de todo contenido tradicional a la enseñanza y a las formas de aprensión del conocimiento. Habrá que pensar en desarraigar a la evaluación de sus límites curriculares e institucionales para incorporarla a las nuevas plataformas donde la información fluye y dónde la acción pedagógica intervenga de manera decisiva para transformarla en conocimiento. Será necesario flexibilizar el sentido vertical de la evaluación del aprendizaje de modo que el propósito tradicional de “control” quede sustituido por el logro del pensamiento reflexivo por parte de todos los actores involucrados en la enseñanza.

Tales cambios estructurales conllevan la formulación de estrategias de aprendizaje y evaluación, entendidas éstas como dispositivos que permitan reconstruir la experiencia de la enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones: científica, social, institucional y pedagógica. Un proyecto que recupere de manera diferenciada y particularizada los distintos tipos de información/conocimiento a que se refieren cada una de tales dimensiones involucradas en la enseñanza.©

Bibliografía

- Alfil Cohen, Miriam & Méndez y Berrueta, Luis Humberto. (2000). Sociedad del riesgo: amenaza y promesa. *Sociológica*. Ciudad de México, México, 15 (43), pp. 173-201.
- Barnes, Barry. (1985). II. El problema del conocimiento. En Olivé León. (Comp.). *La explicación social del conocimiento*. (1a ed.) (pp. 53-99). Ciudad de México, México: UNAM.
- Beck, Ulrich. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En Giddens, Anthony & Bauman, Zygmunt & Luhmann, Niklas & Beck, Ulrich. *Las consecuencias perversas de la modernidad* (1a ed.) (pp. 201-222). Barcelona, España: Anthropos.
- Beck, Ulrich. (1997). La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización. En Beck, Ulrich & Giddens Anthony & Lash, Scott. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (1a ed.) (pp.13-73). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bell, Daniel. (1986). *Gutenberg y la computadora. El futuro del libro, Vuelta (Letras Libres)*, (111), 21-26. Recuperado el 13 de septiembre de 2014 en http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/bell1.htm.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Botkin, James & Elmandjra, Mahdi & Malitza, Mircea. (1992). *Aprender, horizonte sin límites*. (1a ed.). Ciudad de México, México: Santillana.
- Cros, Françoise, Poumay & Marianne, Arbeit de Chalendar Odile & Kasajima Motonobu. (2010). *Bilan critique en matière d'utilisation pédagogique des ntic dans le secteur de l'éducation. Reporte final. Agence française de développement, association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger*, Paris, Francia. Recuperado el 17 de septiembre de 2014 en <http://www.afd.fr/webdav/shared/portails/secteurs/education/pdf/rapport%20afd-tice%20nov%202010.pdf>.
- Flecha, Ramón. (1997). Las nuevas desigualdades educativas. En Castells Manuel & Flecha Ramón & Freire Paulo & Giroux Henry & Macedo Donald & Willis Paul. *Nuevas perspectivas críticas en educación* (1a ed.) (pp.57-82). Barcelona, España: Paidós.
- Martin-Barbero, Jesús. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad, *Pensar Iberoamérica, Revista de Cultura*, (0), Recuperado el 25 de julio de 2013 en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.
- Mella Garay, Elia. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo, *Revista Enfoques Educativos*, (5) 1, 107-114. Recuperado el 04 de agosto de 2014 en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/mella_laeducacionenlasociedaddelconocycelcambio.pdf.
- Peña-López, Ismael. (2010). Evaluación y reconocimiento del aprendizaje en la Sociedad de la Información. Recuperado el 25 agosto de 2014 en <http://ictlogy.net/sociedadred/20101031-evaluacion-y-reconocimiento-del-aprendizaje-en-la-sociedad-de-la-informacion/>.
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). *La educación y las nuevas tecnologías de la información, Ponencia, IV Jornadas de educación a distancia mercosur/sul "Educación a distancia: calidad, equidad y desarrollo"*. Recuperado el 19 agosto de 2014 en <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/tesesco.htm>.
- Zemelman Merino, Hugo. (1987). *Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica, Ponencia presentada en el Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios*, Ciudad de México, México.
- Zemelman Merino, Hugo. (1992). *Los horizontes de la razón, I Dialéctica y apropiación del presente*. (1a ed.) Barcelona, España: Anthropos.

Teresa Pacheco Méndez. Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México. Socióloga con doctorado en Pedagogía. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Autora de diversos libros, capítulos en libros y artículos sobre temas relacionados con el sistema de ciencia, tecnología y educación; la formación profesional, de postgrado y de la investigación universitaria en educación y ciencias sociales, así como sobre los aspectos metodológicos de la investigación social y en educación.
