

En torno a las ideas de Manuel Castells:

discusiones en la
era de la información

Marcelo Casarin
(coordinador)

Editorial CEA / Colección Posdoc N° 4



cea
centro de estudios
avanzados



facultad de ciencias
sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



Índice

Presentación Marcelo Casarin	9
Y venimos a cuestionar. Una introducción al pensamiento sociológico de Manuel Castells Fernando Calderón	11
Las brechas digitales de género en la Era de la Información Paola Bonavitta	17
Identidad y movimientos sociales en la Argentina: una lectura a partir de la teoría social de Manuel Castells Iván Gustavo Baggini	33
Formación de redes docentes en el itinerario de la reforma educativa paraguaya (1990-2008). Intencionalidades y aprendizajes en comunidades educativas vistos a la luz de las categorías de Manuel Castells Félix Caballero Alarcón	47
Sobre arte y poder en la sociedad-red: haciendo cruzar la teoría de Manuel Castells Fernando Fraenza	61

Los cibermedios argentinos como elementos de la autocomunicación de masas: un estudio descriptivo de la situación actual Luis Ignacio García Sigman	77
Lógicas de inclusión/exclusión en la sociedad red: las tecnologías como ampliación del espacio público en la educación superior contemporánea Griselda Guarnieri	95
Democracia (de calidad) y comunicación. Algunas líneas para su problematización Víctor Humberto Guzmán	115
Economía informacional: impacto sobre el crecimiento, desarrollo tecnológico y la competitividad en América Latina Efraín Molina	131
De lo global y lo local en las prácticas montajísticas y alegóricas del arte contemporáneo Alejandra Perié	151
Jóvenes y conocimiento en torno a las ideas de Manuel Castells Eva Da Porta	169
Acerca de los autores	185

Jóvenes y conocimiento: en torno a las ideas de Manuel Castells

Eva Da Porta

La prolífica y multifacética producción intelectual de Manuel Castells (1995, 1999a, 1999b, 1999c, 2001, 2006, 2009a, 2009b), abre infinidad de claves de interrogación sobre el presente. Quizás como ningún otro sociólogo contemporáneo, enuncia hipótesis comprensivas que rápidamente se adhieren a la informe y difusa realidad en que vivimos devolviéndonos un conocimiento del presente cierto aire de familiaridad. Hay algo de mimesis, de correlación entre sus categorías sobre la sociedad y la experiencia contemporánea. Esa capacidad configurativa de la obra de Castells, ese efecto performativo de su teoría sobre el presente o del presente sobre su teoría, es un estímulo para intentar comprender algunas lógicas sociales que vinculan algunos fenómenos o prácticas peculiares que aparecen como emergentes y quizás como marginales o intersticiales.

En ese sentido es que vamos a contemplar algunos de los aportes de su obra para analizar un conjunto de prácticas, que denominamos provisoriamente para-académicas y que creemos son un analizador significativo de las tensiones y transformaciones que hoy caracterizan la educación universitaria. Estas prácticas son realizadas por jóvenes estudiantes en el marco de su vida universitaria y en torno a los procesos de apropiación del conocimiento. El rasgo que las caracteriza es su estrecho vínculo con las tecnologías de la información y la comunicación y la autonomía y marginalidad que presentan respecto de las prácticas institucionalizadas y previstas por el propio dispositivo pedagógico.

El relevamiento de estas prácticas es parte de un proyecto de investigación en curso que se propone recuperar la producción cultural alternativa realizada por colectivos juveniles vinculadas a las tecnologías de la comunicación a partir del trabajo colaborativo¹. Nos interesa

detenernos en este conjunto de prácticas universitarias que hemos recuperado a partir de trabajo de observación, entrevistas grupales y análisis de documentos con estudiantes de carreras del campo de la comunicación y la producción audiovisual de la Universidad de Córdoba entre el año 2015 y 2016. El interés radica en que la obra de Castells nos permite interrogar esos datos, esos corpus de análisis con algunas preguntas que consideramos nos dejarán aventurar algunas hipótesis y marcos de comprensión más complejos acerca del modo en que se están transformando los procesos educativos y los modos de apropiación, circulación y producción del conocimiento en los campus universitarios. A su vez, vamos a considerar también algunos aportes de Fernando Calderón que, en consonancia relativa con algunos planteos de Castells propone un marco comprensivo desde América Latina, brindándonos una perspectiva estimulante para pensar nuestro problema.

En ese sentido recuperamos una de las dos premisas epistemológicas que plantea Castells, con la certeza de que en una próxima etapa podremos avanzar con la segunda. La primera premisa plantea la articulación entre teoría y datos, tanto para cuestionar los datos con categorías teóricas como así también para contestar la teoría con la práctica de la investigación. La segunda, que esperamos desarrollar luego de consolidar esta exploración, apunta a investigar distintos contextos sociales e institucionales para ver cómo la diversidad cultural incide en el conocimiento producido.

Universidad, tecnologías y producción de conocimiento

Son numerosas las deudas y desafíos de nuestras universidades públicas en la actualidad si, como plantea Fernando Calderón (2010: 143), pretenden recuperar un rol activo en el análisis y propuesta de renovadas gestiones políticas en la región que apunten a un desarrollo humano informacional incluyente (Calderón, 2016). En la sociedad actual, la universidad se convierte, según este autor, en un actor estratégico global y crucial por lo que debe articular la investigación científica y tecnológica al desarrollo económico y a la organización social de cada país y de la región “de acuerdo con patrones y potencialidades socioeconómicas y culturales internas” (Calderón en Pizarro Contador, 2012: 48).

En épocas de lo que algunos llaman *sociedad del conocimiento*, es bastante recurrente la interpelación a que la universidad como una institución de la modernidad cargada de burocracia y cierto desfasaje con el sistema productivo se adapte a los nuevos tiempos, se actualice y deje que la lógica empresarial penetre en sus estructuras para generar dinamismo, eficiencia y mayor rendimiento. Por lo contrario, la perspectiva de Calderón, a pesar de marcar ese desacople con el desarrollo y la sociedad, recupera la memoria institucional de las universidades latinoamericanas y destaca su “papel transformador” como un actor social significativo y no como un mero subsistema que debe acoplarse a la lógica imperante que, en estos momentos, es la neoliberal.

El vínculo con las tecnologías es, desde esta perspectiva, mucho más complejo porque no se orienta solo a dejar entrar las tecnologías a las aulas universitarias, sino a reconocer que la sociedad (la economía informacional, el trabajo, la cultura) está atravesada por las tecnologías, lo que le plantea a las universidades públicas numerosos desafíos a la hora de investigar, producir conocimiento y enseñar. Ya que, como dice Castells, en la era de la información las universidades como productoras de conocimiento son actores centrales en el descubrimiento científico y la innovación tecnológica sobre los que se basan el conjunto de los procesos constitutivos de nuestras sociedades (Castells, en Pizarro Contador, 2012: 37). Junto a estos desafíos, el autor señala uno más que consideramos central, al menos para las universidades públicas de América Latina y es la de constituirse como motor de la movilidad social y la igualación de oportunidades. Y este aspecto es sustantivo si lo analizamos particularmente desde su vínculo con las tecnologías y los entornos digitales generalizados, pues allí hay un desafío que involucra directamente a uno de sus actores principales, los estudiantes. Para Calderón, con quien acordamos, los jóvenes junto al Estado y las elites, son un actor social estratégico para las universidades latinoamericanas en tanto intervienen en la definición de sus límites y potencialidades y pueden ser los mejores recursos culturales para orientar el cambio universitario (en Pizarro Contador, 2012: 50). En ese punto es donde queremos situar nuestro análisis porque es donde creemos se anuda una problemática que requiere ser explorada.

De modo que al ubicar el vínculo de las universidades con las tecnologías en ese marco contextual excluíamos cualquier perspectiva *eficientista* o *modernizadora* que solo repite el

imperativo de tecnlogizar las aulas a como dé lugar, abriendo la puerta a experiencias educativas que más que elevar la calidad educativa dejan grandes ganancias y posibilidades de buenos negocios para algunos.

Al poner el vínculo en clave sociopolítica las perspectivas tecnoutópicas y las profecías quedan excluidas puesto que las tecnologías no pueden ser entendidas ni como causas ni como fines de lo social. Como dice Castells “(...) las sociedades dan forma a dichas tecnologías seleccionando sus modelos de difusión, modificando sus usos y orientando sus funciones” (1995: 15). Por ello, se hace necesario atender a los complejos procesos donde la universidad, como una institución canónica de producción del conocimiento entra en relación con los dispositivos y las redes tecnológicas de procesamiento de la información y la comunicación e investigar en cada situación las características que ese vínculo adquiere.

Antes que proponer políticas de incorporación tecnológica se hace necesario investigar, conocer los procesos desde adentro reconociendo las articulaciones, tensiones, ausencias y contradicciones en los modos de producción, trasmisión y apropiación del conocimiento que se dan en el encuentro entre esas dos lógicas simbólicas y culturales. Castells (en Pizarro Contador, 2012: 41) señala que las universidades son hoy híbridos, porque todas ya tienen un enorme componente de uso de esas tecnologías. Podemos afirmar que la virtualidad ya ha ingresado, de distintas formas, a los claustros universitarios, a través de procesos y programas institucionales, de prácticas docentes que se proponen como innovadoras, de aulas virtuales de apoyo a la presencialidad pero también a través de procesos informales, marginales y no programados.

Son justamente esos procesos los que queremos analizar, pues su comprensión nos permitirá quizás acercarnos a los profundos cambios que se están dando en la relación de los estudiantes con el conocimiento, cambios que la propia academia no reconoce y que operan encabalgados desde sus propias lógicas de funcionamiento.

Revisar los procesos por dentro

Estos procesos de mediatización o tecnologización no han sido registrados reflexivamente

por las instituciones, los cambios son tan rápidos y tan urgentes sus implementaciones, que carecemos de verdaderos estudios sistemáticos que puedan evaluar los procesos y desde ahí diseñar los horizontes del cambio.

La cuestión central no es evaluar cuáles son las mejores tecnologías para incorporar a los procesos educativos ya institucionalizados, intentando *domesticar* o *academizar* las tecnologías a lo dado, sino asumir que este nuevo entorno sociocultural plantea formas de aprendizaje y de vínculo con el conocimiento al menos *novedosas*, que la universidad, con su modo escolástico, unidireccional y ciertamente enciclopédico ignora, no contempla y muchas veces rechaza y sanciona.

Parece necesario revisar al interior de los procesos educativos para renovar los modos de enseñanza, las formas de plantear a los estudiantes el vínculo con el conocimiento, las capacidades que se enseñan, los modos de evaluar los aprendizajes y dejar buscar aquellas metodologías que mejorarían la enseñanza tradicional porque incorporan novedosas tecnologías. En esta última perspectiva se filtran modelos privatizadores (Gentili, 1996) que tras las promesas de calidad educativa de dispositivos tecnológicos y softwares para la educación terminan imponiendo la lógica tecnomercantil en el seno de los procesos educativos². Como precisa Castells: “Sin una renovación interna la universidad irá siendo desmantelada por el mercado y por las ‘pirañas’ que abundan especialmente en América Latina” (en Pizarro Contador, 2012: 36).

Castells plantea con cierto dramatismo esta situación y llama a revisar el modelo pedagógico, a cambiar los modos de enseñar para que la propuesta no esté orientada a *saber más* a acumular contenido sino, parafraseando a Jerome Bruner (1978), a *aprender a aprender*. Señala que, frente a un dispositivo como internet que concentra la mayor cantidad de información, hoy lo que “realmente se necesita es la habilidad para decidir qué queremos buscar, cómo obtenerlo, cómo procesarlo y cómo utilizarlo para la tarea que incitó la búsqueda de dicha información en primer lugar” (Castells, 2001: 287).

En lo que sigue nos detendremos en analizar a partir de algunas articulaciones teóricas trabajadas por Castells estos procesos de aprendizaje que desarrollan los jóvenes estudiantes de forma paralela a su rol institucional y que expresan una riqueza y complejidad cultural que creemos pueden orientar a las transformaciones por venir como dice Fernando Calderón (2010).

Los jóvenes, la cultura juvenil y la universidad

En nuestro trabajo de campo hemos encontrado un profundo desfasaje entre las formas en que el dispositivo pedagógico universitario interpela a los estudiantes a través de modelos subjetivos ciertamente rígidos y normalizados, y las formas dinámicas de la subjetividad que habitan cotidianamente en los mismos entornos educativos. Esa brecha no es solo tecnológica, porque en algunos casos la propuesta de enseñanza no logra suturar la distancia entre modelo identitario propuesto y subjetividad estudiantil, aunque suponga modelos suplementarios (Twigg, 2003) que impliquen dispositivos técnicos complejos como cuestionarios digitales, uso de aulas virtuales o visionado de películas. Consideramos que la brecha más significativa quizás no es del orden de lo tecnológico, aunque en algunos casos se presenta un cierto desequilibrio entre la propuesta docente y los saberes de los estudiantes. Ya sea porque el profesor presupone una alfabetización virtual que no todos los estudiantes poseen o porque en algunas situaciones de aprendizaje los estudiantes están más capacitados que sus docentes en el uso de estos dispositivos y se producen desacoples cognitivos importantes. Sin embargo ese no es el problema más complejo.

La distancia entre modos de enseñanza y las formas de aprender es del orden de lo cultural, lo cognitivo y lo comunicacional. Hay unos modos en que los jóvenes participan de la cultura, procesan la información disponible, desarrollan procesos cognitivos y se vinculan con los entornos comunicacionales que no tienen lugar en las prácticas de vinculación con el conocimiento que les propone la universidad. Esos saberes, sensibilidades, intereses y capacidades no cuentan en las actividades de aprendizaje propuestas por la mayoría de las cátedras que continúan con un régimen comunicacional y cognitivo lineal, escasamente personalizado, acumulativo, enciclopedista o conductista. Sin embargo, hemos podido registrar un conjunto de prácticas para-académicas que los estudiantes desarrollan de manera autogestionada, informal y muchas veces en los márgenes, que son altamente significativas para ellos pues les ayudan a desempeñarse mejor como estudiantes universitarios. El rasgo en común que tienen entre sí es que son prácticas comunicacionales en un sentido amplio y que solo son posibles por las tecnologías y los medios, pero no se reducen a los usos tradicionales de esos disposi-

tivos. A su vez, esas prácticas de tipo comunicacional generan un conjunto de prácticas asociadas cuya primera característica parece ser la de apoyar a las experiencias académicas tradicionales, hacer de soporte y de herramientas facilitadoras. Sin embargo, su sentido va más allá de la intención utilitaria o instrumental de apoyo a los aprendizajes, son formas de auto-organización a través de las cuales los jóvenes elaboran cultural y comunicacionalmente las distancias y malestares con un dispositivo institucional que paradójicamente los tiene como destinatarios pero que los termina excluyendo. Nos referimos a un conjunto de prácticas emergentes y autónomas (Castells, 2009b: 181) desarrolladas por los estudiantes universitarios que van desde la conformación de comunidades virtuales cerradas a partir de aplicaciones como *Facebook* o grupos cerrados de *Whatsapp* en donde van posteando preguntas, respuestas, informaciones, archivos, resúmenes de estudio, material de apoyo, rumores, chistes, datos sobre exámenes de los más variados, desde fechas, estilos de exámenes, personalidades de los docentes al momento de evaluar, hasta fotografías de las hojas de las evaluaciones, entre otras informaciones. Las características de estas formas de interacción son la *espontaneidad*, la familiaridad en el trato, la complicidad entre pares, el humor, la práctica del compartir y la solidaridad. Los grupos de *Facebook* y los grupos de *Whatsapp* son espacios ampliamente valorados por los estudiantes por variadas razones.

- Les *traducen* en un lenguaje propio, información oficial que por diversas razones les cuesta comprender o encontrar en la presencialidad o la virtualidad institucional (como fechas y lugares de examen, modalidades, bibliografía, condiciones de regularidad, consignas de trabajo). En todos los grupos hay siempre algún integrante que asume la iniciativa de traducir el lenguaje institucional en lenguaje propio. A modo de ejemplo:

-Hola, estoy retomando después de dos años la materia X y no entiendo nada de los prácticos ja! alguien me explica.

-Fijate más arriba alguien explicó lo de los horarios

-No lo encuentro

-Ahí va... son de 2 a 4 y son obligatorios. En el aula 9 con el profe X.

- a pleno gracias!

En ese punto es notable el quiebre entre el estilo comunicacional académico-burocrático y los modos en que los jóvenes se apropian de esas informaciones de tipo procedimental.

- Pero las redes y aplicaciones de telefonía móvil gratuitas también les permiten *intercambiar y compartir* materiales de estudio, lo que amplía y transforma no solo los contenidos que las cátedras proponen sino también la modalidad de apropiación y aprendizaje. Los estudiantes comparten resúmenes de las materias, ese es el contenido con mayor intercambio. Resúmenes hechos por otros estudiantes cuyos nombres no siempre aparecen en el texto y que se conforman con variadas técnicas de estudio como gráficos, esquemas, mapas conceptuales, diagramas, fotos, dibujos, anotaciones al margen.

En entrevistas con los estudiantes este material de estudio es ampliamente valorado y en numerosos casos la única fuente consultada para rendir una materia de manera exitosa.

Hay materias que se pueden rendir solo estudiando de resúmenes, la verdad que yo aprendo mucho más, me queda mucho más lo que estudio en un resumen que si tengo que agarrar los libros. Los profes siempre te ponen miles de pedazos de libro que son difíciles de entender, aburridos. En cambio en el resumen tenés toda la materia relacionada y mucho más simple, con cuadros (entrevista estudiante de Cine).

En una página de Facebook se puede leer el siguiente diálogo:

-che pintó rendir X, me puedo inscribir alguien me pasa los resúmenes?

-Hola bro, andan dando vuelta unos del 2014 en el otro grupo fb pero sirven igual. Buscalos se llaman algo así como Resumen 1 - 2 de teoría (fragmento de Facebook).

A su vez, los estudiantes comparten también materiales audiovisuales no propuestos por las asignaturas, como sustitutos o complemento de la bibliografía que las cátedras proponen. Es así que *estudian* de videos de una amplia variedad genérica que va de documentales históricos, biográficos, antropológicos, científicos de divulgación, *educativos* o de *infotainment*, *animaciones*, *comics*, películas de ficción o videos experimentales. A su vez son consumidores y productores de instructivos y tutoriales de los más diversos temas que suben y buscan en

Youtube, en *Vimeo* o en foros específicos. Estos formatos son ampliamente valorados porque vinculan los contenidos con la práctica, en el hacer.

Te muestran paso a paso cómo se hace algo o como lograr un buen resultado y vos podés ir y venir todas las veces que necesites. Eso es mucho mejor para mí que un apunte con dibujos o fotos o el profe explicándote en clase. Si lo ves en la realidad lo entendés mucho mejor. Y además lo podés hacer vos (estudiante de Arquitectura).

También asumen roles de productores realizando tutoriales para los estudiantes de los años inferiores sobre contenidos procedimentales que les resultaron muy difíciles de comprender de la bibliografía que las cátedras proponen, generando así un conjunto de materiales audiovisuales de apoyo que circulan en los múltiples canales informales de las redes estudiantiles y que son muy apreciados por las nuevas cohortes.

A su vez en las entrevistas cuando se les interroga acerca de ¿cómo estudian? valoran particularmente el lenguaje audiovisual como una forma de expresión más cercana a sus capacidades de comprensión y a sus gustos. Tanto para estudiar contenidos procesuales, como conceptuales. Particularmente se destaca el valor del lenguaje audiovisual para el estudio de la historia, no solo para comprender los procesos y transformaciones sino en su valor testimonial y epocal.

Es mucho más interesante ver a Perón hablar, te llega mucho más y no te olvidas de lo que dijo y pensaba. Eso es mucho mejor que leer a alguno que te diga qué cosas dijo Perón (estudiante de Comunicación).

Asimismo se aprecia particularmente el dispositivo de enunciación televisivo como una modalidad expositiva muy cercana a sus modos de comprender la realidad. En ese sentido se valora:

- La figura del conductor que interpela a través del eje ojo-en-los ojos al espectador (Verón, 1983: 81), “porque no es lo mismo que alguien te hable a vos, te diga a la cara cómo fueron las cosas, qué pasó que leerlas como de lejos en un libro” (estudiante de Comunicación).
- El formato de entrevista. “Cuando ves a un autor que tenés que estudiar o un director

hablando y diciendo lo que piensa o cómo hizo una película es mucho más interesante que leerlo. Siempre te vas a acordar más” (estudiante de Comunicación).

Asimismo son muy valorados como materiales de estudio las simulaciones, las experiencias de realidad aumentada, los *time-laps* y las numerosas aplicaciones como gráficos animados, líneas de tiempo que visualizan la información y que están disponibles en páginas especializadas que los estudiantes buscan y comparten con sus compañeros.

Otros aspecto que pudimos reconocer en las prácticas relevadas es el amplio desarrollo del *trabajo colaborativo y de la cultura del compartir*. A través de los dispositivos tecnológicos, fundamentalmente sus teléfonos celulares, pueden resolver actividades grupales previstas por las cátedras de forma asincrónica y no presencial. Esto genera en no pocas ocasiones un efecto *collage* y de fragmentación en los trabajos escritos que entregan. A su vez, estos usos les permiten desarrollar notables formas de co-aprendizaje y coproducción del conocimiento al margen de las actividades académicas formales. De este modo comparten numerosa información vinculada a sus estudios a través de los grupos de *Whatsapp*, *Facebook* y *Twitter* con el propósito de socializar bibliografía, documentos, archivos, materiales periodísticos, sitios especializados, eventos de formación, convocatorias académicas, visitas de especialistas, actividades de extensión universitaria y producciones propias y de otras redes afines.

Asimismo, es posible reconocer otra funcionalidad más de estas redes convergentes que los estudiantes van trazando a partir de la creación de comunidades de intereses paraacadémicos que podríamos denominar como *comunidad de sentimiento* parafraseando a Raymond Williams. La participación en estos espacios virtuales, que se articula con los encuentros presenciales, también les permite contar con un espacio para la expresión de la emocionalidad vinculada a su rol de estudiante universitario. De este modo expresan y comparten temores, preocupaciones, deseos y miradas subjetivas sobre el estudio y sus pormenores cotidianos que no son contemplados en los espacios formales donde predomina la interpelación cognitiva tanto por parte de los docentes como de todo el dispositivo institucional-burocrático. El poner en común la intimidad en espacios públicos pero limitados a una comunidad de intereses abre una activa trama socioafectiva que también opera como soporte de la subjetividad y proceso de creación de una identidad colectiva.

- Ando con ganas de rendir libre X qué me recomiendan?
- Dale, de una
- No me animo es larga falta poco
- Dicen que es fácil yo no la rendí
- Te paso por mensaje unos consejos ja!

Finalmente, y solo a modo de primera cartografía, nos interesa destacar un uso particularmente significativo de las redes y medios y que podríamos denominar como tácticas de autoorganización y gestión de la politicidad. Nos referimos a una amplia gama de actividades comunicacionales que los estudiantes desarrollan a través de estas redes paracadémicas cuyos propósitos son:

- Aglutinar, canalizar y organizar diversas acciones a partir de demandas estudiantiles que van desde malestares académicos específicos, reclamos administrativos, participativos o políticos a los docentes y autoridades universitarias.
- Definir estrategias de organización para la participación política y ciudadana respecto de diversas temáticas convocantes: juicios de lesa humanidad, desastres ambientales, violencia de género o abuso policial.
- Articular voluntades para participar en experiencias de intervención estudiantil territorial a partir de propuestas de trabajo conjunto con la comunidad vinculadas a la planificación urbana, a talleres culturales, periodismo barrial, producciones audiovisuales colectivas, prácticas de alfabetización, jornadas de formación sanitaria y prevención de salud, formación en género, entre otras. Estas actividades, en algunos casos tienen como objeto la comunicación y el uso de las redes como en los numerosos talleres de realización audiovisual que se realizan en el marco de centros vecinales, sedes culturales u organizaciones sociales. Pero el rasgo comunicacional que caracteriza a todas estas formas de autoorganización estudiantil, a estas cuasi *comunidades epistémicas* (Castells, 2009a: 419) que se constituyen desde la universidad, pero muchas veces sin el apoyo institucional o académico de las autoridades o docentes, es la capilaridad que expresan respecto de la trama comunicacional digital que es la que articula y organiza el trabajo y también la forma de visibilizarlo.

Algunas claves de lectura

La obra de Castells ofrece un conjunto de claves de lectura que permiten comprender estas prácticas como modos quizás localizados y particulares de expresión de un conjunto de transformaciones sociales de tipo globalizadas vinculadas a las tecnologías informáticas y a los procesos de comunicación que se desarrollan a partir de la incorporación y apropiación social de estos dispositivos. Si bien consideramos que la clave comunicacional no es la única que permite ingresar a la complejidad de las transformaciones sociales que tensionan los claustros universitarios, es al menos una de las dimensiones más significativas para comprender la índole del cambio social en nuestra época puesto que es el lugar donde se dan las luchas por la producción social de significado (Castells, 2009a). La perspectiva sociológica de Castells permite reconocer quizás como ninguna otra esa *condición de época* donde las redes tecnocomunicacionales parecen estar fuertemente vinculadas a los procesos de cambio social y a las formas en que se van configurando las culturas juveniles, como expresiones de contrapoder y resistencia y otros modos de habitar la cultura y la política. Fernando Calderón señala en relación a los jóvenes como actores universitarios que viven una lógica distinta “construyendo una nueva politicidad otorgando un nuevo sentido a la política en función y a partir de las nuevas tecnologías” (en Pizarro Contador, 2012: 50).

No entraremos aquí en el debate en torno al lugar que Castells le da a estos dispositivos en su analítica puesto que ese debate excede este trabajo y él mismo se encarga de argumentar a favor de una perspectiva relacional señalando que tecnología *es* sociedad y que el cambio social debe entenderse como producto de un *complejo modelo de interacción* entre tecnología, cultura, economía y sociedad (Castells, 1999a: 31). Sin embargo, en su propuesta, la tecnología tiene un valor de sobredeterminación que, en términos analíticos, nos parece potente como hipótesis interpretativa pues permite reconocer un conjunto de cambios de tipo estructural que no han podido ser considerados desde otras perspectivas.

En el caso de las prácticas que nos interesa comprender nos permite considerarlas como expresión local de un conjunto de transformaciones generales y globales vinculadas al poder de la comunicación que afectan a la estructura y de la dinámica social toda (Castells, 2009a:

24) y que en el caso de los jóvenes adquiere singular relevancia en tanto parece un rasgo constitutivo de sus modos de producir cultura, de vincularse con la sociedad y con el conocimiento.

Una de las ideas centrales es que “las relaciones de poder se transforman radicalmente en el nuevo contexto organizativo y tecnológico derivado del auge de las redes digitales de comunicación globales y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamental de nuestra época” (Castells, 2009b: 23). Es ahí donde se ubica el problema analizado en los modos de producción, procesamiento y apropiación de lo simbólico y donde algunas categorías producidas por Castells nos permiten comenzar a enhebrar algunas hipótesis interpretativas acerca de lo que ocurre al interior de las universidades. La primera cuestión es que, en el marco de la sociedad Red (2009a: 24) la universidad no puede quedarse al margen de las múltiples conexiones a diversos niveles en las que entran sus agentes, sus modos de producir y transmitir conocimiento y las culturas que conviven en sus límites. De modo que a pesar de que no haya ninguna política en ese sentido la propia dinámica social en la que está inserta ya está atravesada por el entramado comunicacional y simbólico de las múltiples redes de la sociedad contemporánea. En ese contexto los jóvenes son los actores sociales más vinculados a la sociedad red pues son muy activos no solo en los intentos por incluirse sino también por participar activamente abriendo nuevas redes e impugnando otras. Es cierto que asumir el estrecho vínculo de los jóvenes con las tecnologías no es hoy una novedad pero lo que sí nos permite es reconocer que esos vínculos son constitutivos de sus procesos identitarios. Dice Castells: “las redes informáticas interactivas crecen de modo exponencial, creando nuevas formas y canales de comunicación y dando forma a la vida a la vez que ésta le da forma a ellas” (1999a: 28). Esta doble implicancia de la vida con las tecnologías tiene profundas consecuencias sobre los modos en que se dan los procesos de búsqueda y construcción de identidad ya sea individual o colectiva, en un contexto social de “desestructuración de las organizaciones y deslegitimación de las instituciones” (Castells, 1999a: 28). Las identidades juveniles, ya sean de resistencia o de proyecto (Castells, 1999b: 30) no son el resultado de estos dispositivos, sino de un conjunto de condiciones socioculturales y políticas que hacen que los jóvenes encuentren en esas formas de comunicación interactiva y multimodal mayores posibilidades expresivas y recursos culturales para experimentarse, definirse y posicionarse in-

tersubjetivamente en el marco de instituciones que operan con normas y reglas que no los contemplan y que intentan transformar. De modo que quizás más que las tecnologías, son los procesos de comunicación los que son cruciales “en la formación y mantenimiento de la identidad colectiva de los jóvenes” (Castells, 2007: 230).

Estas *identidades* se dan “cuando los actores sociales basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, y al hacerlo buscan la transformación de toda la estructura social” (Castells, 1999b: 30).

En ese punto, los modos de habitar en los márgenes, de *hacer como si* se aceptaran las reglas institucionales pero desarrollando otras paralelas, son tácticas que se potencian por sus vínculos con las redes y los nuevos lenguajes multimodales y que en un punto dejan de ser marginales para comenzar a disputar desde adentro del control de la propia institución los modos de producción social del sentido. Como dice Castells, la disputa por el poder es una disputa por la comunicación. “Poder es algo más que comunicación, y comunicación es algo más que poder. Pero el poder depende del control de la comunicación, al igual que el contrapoder depende de romper dicho control” (2009a: 24).

¿Puede el control docente, el control institucional limitar esos modos en que los estudiantes se apropian del conocimiento de formas *no apropiadas* para la lógica académica universitaria? La respuesta es claramente negativa pues esa trama sociocomunicativa, al modo del rizoma se reproduce de distintos modos y por miles de terminales. En ese punto la tecnosocialidad es la condición desde la cual se proyectan hacia las distintas esferas de la subjetividad, el conocimiento, la cultura y la política en una trama que al modo de una red se articula con sus modos de habitar los espacios universitarios.

Dice Castells:

El concepto de tecnosocialidad pone énfasis en las tecnologías de la comunicación, no como herramientas, sino como contextos, condiciones ambientales que hacen posible nuevas maneras de ser, nuevas cadenas de valores y nuevas sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales (2006: 226).

Las culturas juveniles, al menos las universitarias que estamos considerando, disponen de una *sensibilidad tecnosocial* (Castells, 2001: 225) que les permite proyectarse individual y colectivamente a partir del uso y apropiación de las redes de comunicación y de la posibilidad de constituir comunidades colaborativas y creativas (Castells, 2009a, 2009b: 147). Estas comunidades, modos de agrupación de lo juvenil, recrean la cultura y el conocimiento a partir de la remezcla, del reensamblado de lenguajes, de fragmentos resignificados de cultura y de una enorme diversidad de modalidades comunicativas. Ponen en evidencia modelos educativos ciertamente rígidos, verticales y empobrecidos por el intento sistemático de control de los contenidos, de las formas de apropiación cultural y de modelación de las subjetividades. Quizás estas culturas de tipo comunitario, más horizontales, autónomas y participativas, que reivindicaban a su vez, el valor de la subjetividad y la expresividad personal, estén proponiendo nuevos modos de conocimiento y una profunda re-creación de la universidad, de sus formas culturales y comunicacionales y de la cultura toda.

Notas

¹ Este proyecto se desarrolla en la ciudad de Córdoba y se inscribe en el Programa Cultura(s) y Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba (2016-2017).

² Nos referimos a lo que Ball y Youdell (2007) llaman como procesos de endoprivatización para referirse a la intromisión de la lógica empresarial desde adentro del funcionamiento del sistema educativo, ya sea por la aplicación de criterios de mercado para gestionar la educación o por la instalación de servicios brindados por empresas privadas, que desde adentro del sistema comienzan a imponer su lógica de funcionamiento.

Bibliografía

Ball, Stephen y Youdell, Judith (2007). “Privatización encubierta en la educación pública”. [En línea] <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf> [Consulta: 25/02/2016].

Bruner, Jerome (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.

- Calderón, Fernando (2010). *Sociedades en movimiento Entre las reformas estructurales y la inflexión histórica*. La Paz: Plural Editores.
- Calderón, Fernando (2016). *Navegar contra el viento. Latinoamérica en el informacionalismo*. En prensa.
- Castells, Manuel (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbanoregional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel (1999a). *La era de la información. La Sociedad Red*. Vol. I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, Manuel (1999b). *La era de la información. El poder de la Identidad*. Vol. II. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, Manuel (1999c). *La era de la información. El fin del milenio*. Vol. III. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, Manuel (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Castells, Manuel (2006). *Comunicación móvil y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Castells, Manuel; Fernández-Ardèvol, Mireia; Linchuan Qiu, Jack y Sey, Araba (2007). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Castells, Manuel (2009a). *Comunicación y Poder*. España: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel (2009b). “Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (I). Los medios y la política”. Revista *Telos*, N° 74, enero-marzo. España.
- Gentili, Pablo (1996). “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. [En línea] <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf> [Consulta: 25/02/2016].
- Pizarro Contador, Crisóstomo (2012). *La educación en la sociedad de la Información y del Conocimiento. II Foro Internacional Valparaíso*. Barcelona: Ariel.
- Twigg, C.A. (2003). “New models for online learning”. *Educause*, September/October, pp. 28-38.
- Verón, Eliseo (1983). “Il est là, je le vois, il me parle”. *Communications* N° 38. Paris.