

TESIS DOCTORAL

EDUCACIÓN VIRTUAL: DEL DISCURSO TEÓRICO A LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

JULIO ERNESTO ROJAS MESA

Licenciado en Antropología

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

MADRID 2013

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN VIRTUAL: DEL DISCURSO TEÓRICO A LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

JULIO ERNESTO ROJAS MESA

Licenciado en Antropología

MARTA RUIZ CORBELLA

Directora

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no habría llegado a su presentación actual si no hubiese contado con la participación de diferentes amigos, colegas y especialistas en diferentes grados y momentos de su elaboración. De todos ellos estoy altamente agradecido.

Mis agradecimientos con la Doctora. Marta Ruiz Corbella, mi directora de tesis, quien durante todo este tiempo, siempre tuvo voces de ánimo y orientación profesional para poder llegar al resultado que presento en este documento.

También estoy muy agradecido con el Doctor Carlos Julio Flórez, director del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás. La comprensión que tuvo para con la dedicación que debía invertir en mi tesis doctoral fue fundamental para su desarrollo y finalización. Él supo entender que era necesario un tiempo para este tema, más allá de las urgencias de la vida laboral que tenía como docente en dicha universidad.

Agradezco de manera especial a la Profesora Edith Bernal, por su amistad y apoyo, por compartir todo el material trabajado en su tesis sobre el tutor virtual en la Universidad Javeriana donde realizó su tesis doctoral. Por compartir su proceso de formación doctoral y por sus ánimos.

No podría dejar pasar esta hoja de agradecimientos sin mencionar al profesor Carlos Bernal. Con él compartimos la primera parte de este arduo viaje que consistió en diseñar el proyecto de tesis doctoral. Fue un gran apoyo y compañía en este difícil proceso de pensar una tesis.

A mi hermano Jesús, un sociólogo de cuerpo y corazón, con quien mantuvimos largas jornadas de reflexión y pensamiento teórico y metodológico sobre la relación

virtualidad, educación y TIC.

A mi esposa Linda, mi amorosa, comprensiva y leal compañera. Fue todo en este proceso.

A Camilo Manoa, mi hijo, quien se convirtió en la más grande motivación para terminar la tesis. A sus cinco años, se convirtió en un divertido compañero que indagaba periódicamente por mis avances y resultados.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
ÍNDICE DE TABLAS	12
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	14
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	15
1.1. Introducción	15
1.2. Necesidad y pertinencia de la investigación	16
1.3. Finalidad de la investigación.....	17
1.4. Objetivos de la investigación	18
1.4.1. Objetivo general	18
1.4.2. Objetivos específicos	18
1.5. Supuestos de la investigación	19
1.5.1. Supuesto general	19
1.5.2. Supuestos específicos.....	19
1.6. Metodología	20
1.6.1. Variables de estudio.....	21
1.6.2. Población y muestra.....	21
1.6.3. Técnicas de recolección de información.....	22
1.6.4. Acopio de datos.....	22
1.6.5. Análisis y tratamiento cualitativo de los datos	22

1.7.	Procedimiento de la investigación.....	23
1.8.	Estructura del trabajo.....	24
2.	ESCENARIOS TEÓRICOS PARA ENTENDER LA ANTROPOLOGÍA APLICADA EN AMBIENTES DIGITALES	33
2.1.	Introducción	33
2.2.	Educación virtual: Elementos teóricos para su contextualización	34
2.2.1.	Visión general del tema.....	34
2.2.2.	Contexto y conceptualización de la educación virtual.....	36
2.2.2.1.	Autonomía y construcción de relaciones locales/globales a escala	37
2.2.2.2.	Educación, mercado y política.....	40
2.2.2.3.	Experiencias de implementación	44
2.2.2.4.	Brecha social / Brecha digital	47
2.2.2.5.	Finalmente	51
2.3.	Escenarios teóricos para entender la Antropología en ambientes digitales	53
2.3.1.	Antecedentes del contexto etnográfico de la investigación.....	53
2.3.2.	Pierre Levy y su postulación de lo virtual como un problema.....	58
2.3.3.	Lo virtual y el hombre mismo: Un escenario problemático.....	60
2.3.4.	Etnografía aplicada en ambientes digitales	63
2.3.5.	Lo virtual desde la cultura: análisis desde la categoría de sistemas culturales....	69
2.3.6.	Mito, rito y territorio: vectores de virtualización en la cultura.....	75
2.3.6.1.	El mito como un vector/dispositivo de virtualización de la cultura	76
2.3.6.2.	El rito como un vector/dispositivo de virtualización de la cultura.....	88
2.3.6.3.	El territorio como un vector/dispositivo de virtualización de la cultura....	93
3.	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	97
3.1.	Introducción	97

3.2.	Sistema educativo colombiano	98
3.3.	Educación virtual en Colombia.....	99
3.3.1.	Política pública en la virtualización de la educación	104
3.4.	Implementación de las TIC en la educación colombiana	105
3.4.1.	Infraestructura y conectividad.....	105
3.4.1.1.	Índices de medición de TIC en los cuales está suscrito Colombia	109
3.4.2.	Política pública de implementación de TIC en educación superior	114
3.4.2.1.	Fortalecimiento de la capacidad de uso y apropiación de TIC.....	116
3.4.2.2.	Acceso a infraestructura tecnológica.....	116
3.4.2.3.	Acceso a contenidos de calidad	117
3.4.3.	Redes y TIC.....	121
3.5.	Universidades.....	122
3.5.1.	Universidad Pedagógica Nacional UPN.....	122
3.5.1.1.	Contexto histórico de la UPN.....	122
3.5.1.2.	Sedes de la UPN	125
3.5.1.3.	Elementos centrales del Proyecto Educativo Institucional PEI de la UPN	129
3.5.1.4.	Líneas de planeación relacionadas con las TIC en la UPN	131
3.5.1.5.	Estadísticas de la UPN.....	132
3.5.1.6.	Organigrama de la UPN	133
3.5.2.	Universidad Santo Tomás USTA.....	133
3.5.2.1.	Contexto histórico de la USTA	133
3.5.2.2.	Sedes de la USTA.....	136
3.5.2.3.	Elementos centrales del proyecto educativo institucional PEI de la USTA	137

3.5.2.4.	Estadísticas de la USTA	139
3.5.2.5.	Organigrama de la USTA.....	144
3.5.3.	Universidad Nacional de Educación Abierta y a Distancia UNAD	144
3.5.3.1.	Contexto histórico de la UNAD	144
3.5.3.2.	Sedes de la UNAD.....	146
3.5.3.3.	Elementos centrales del Proyecto Académico Pedagógico PAP de la UNAD	147
3.5.3.4.	Estadísticas de la UNAD	150
3.5.3.5.	Articulación de las TIC en los procesos educativos de la UNAD.....	151
3.5.3.6.	Infraestructura tecnológica de la UNAD	152
3.5.3.7.	Organigrama de la UNAD.....	154
3.5.3.8.	Aspectos de relación entre las tres instituciones	155
4.	METODOLOGÍA. DE FLUJOS Y LUGARES: UNA ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TRES SISTEMAS CULTURALES UNIVERSITARIOS.....	161
4.1.	Introducción	161
4.2.	Contexto teórico/ metodológico de la investigación.....	162
4.2.1.	Etnografía.....	162
4.2.2.	Arqueología.....	164
4.3.	Metodología para identificación del estado de arte y delimitación del objeto de estudio 168	
4.4.	Diseño metodológico del estudio	171
4.4.1.	Supuesto general	172
4.4.2.	Supuestos específicos.....	172
4.4.3.	Variables de estudio.....	173
4.4.4.	Población y muestra.....	173

4.4.5.	Tratamiento cualitativo de la información.....	178
4.4.6.	Diseño del modelo explicativo.....	186
4.4.6.1.	Regularidades discursivas.....	186
4.4.6.2.	Acontecimientos y formaciones discursivas en la identificación de regularidades.....	190
4.4.6.3.	La función enunciativa y la constitución del archivo.....	194
5.	AMBIENTES DIGITALES.....	199
5.1.	Introducción.....	199
5.2.	Ambientes educativos, identidades y sujetos.....	199
5.3.	Ambientes educativos desescolarizados.....	201
5.4.	Presencia y distancia en los ambientes de educación superior.....	202
5.5.	Ambientes educativos semipresenciales.....	218
5.6.	Ambientes Digitales.....	226
5.6.1.	Discursos de ambientes educativos tradicionales en respuesta.....	231
5.7.	Un B-learning en potencia.....	238
5.8.	Lo virtual en la definición de ambientes digitales.....	244
5.9.	Algunas conclusiones.....	253
6.	CIBERCULTURA E IDENTIDADES DIGITALES.....	255
6.1.	Identidad y tradición en la relación TIC y Educación Superior.....	256
6.2.	Identidad y multiplicidad.....	272
6.3.	Redes, comunidades y culturas académicas.....	278
6.3.1.	Tensiones en las prácticas de comunidades y redes virtuales.....	285
6.4.	Cibercultura y cultura digital.....	291
6.4.1.	Tensiones en las prácticas en ambientes digitales.....	304
6.5.	¿Nuevas construcciones de lo humano?.....	313

7.	TENDENCIAS PEDAGÓGICAS	322
7.1.	Introducción	322
7.2.	Educación superior y TIC: orígenes y definiciones	323
7.3.	Aprendizaje: una doble condición, presencia/distancia.....	337
7.3.1.	Ruta uno: Aprendizaje autónomo; la enseñanza no existe.....	340
7.3.2.	Ruta dos: El aprendizaje existe como subordinación a los procesos de enseñanza 348	
7.3.3.	Ruta tres: Aprendizaje y enseñanza son dos caras de una misma moneda.....	351
7.4.	La docencia: narrativas de nuevos orígenes y nuevos discursos	362
7.4.1.	Narrativas de interacción en la unidad docente/aprendiz.....	363
7.4.2.	Narrativas de interactividad: hacia un sistema altamente tecnológico de medios y mediaciones	373
8.	CONCLUSIONES	390
9.	BIBLIOGRAFIA.....	408

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3—1 Estrategias para introducir el uso y manejo de TIC en el sector educativo en la agenda de conectividad, 1999	105
Tabla 3—2 Conexiones a internet por 1000 habitantes, 1999	106
Tabla 3—3 Resumen de suscriptores a internet durante el período de 2004-2009	108
Tabla 3—4 Evolución del ranking de Colombia en el GCI entre el 2006 y el 2009	111
Tabla 3—5 Evolución del puesto de Colombia en el E-readiness entre el 2001 y el 2010	113
Tabla 3—6 Objetivos para implementación y uso de TIC en el sector educativo. Plan estratégico 2000-2002. Ministerio de Educación Nacional	115
Tabla 3—7 Indicadores sobre formación, docente en educación virtual. Plan estratégico 2006-2012	120
Tabla 3—8 Indicadores sobre incorporación de TIC en las IES, durante el 2006-2010	121
Tabla 3—9 Transformaciones históricas en la conformación de la Universidad Pedagógica Nacional	123
Tabla 3—10 Líneas de formación del PEI/UPN. Programa: utilización de TIC en el desarrollo de procesos académicos	131
Tabla 3—11 Programas de pregrado en la UPN	132
Tabla 3—12 Grupos de investigación de la UPN registrados en la base de datos SCIENTI de Colciencias, 2007, por programa nacional de ciencia y tecnología	133
Tabla 3—13 Misiones de la Universidad Santo Tomas entre los siglos XVI y XIX	135
Tabla 3—14. Cuadro de Centros de Atención Universitaria USTA	137

Tabla 3—15 Programas de pregrado de la Universidad Santo Tomás USTA	138
Tabla 3—16. Programas en las modalidades presencial y a distancia en la USTA	139
Tabla 3—17. Estudiantes matriculados por nivel académico y año	140
Tabla 3—18. Componentes y estrategias para la implementación de TIC en la USTA, 2010	141
Tabla 3—19. Temáticas para los procesos de perfeccionamiento docente en la USTA ...	143
Tabla 3—20 Presencia educativa de la UNAD en el ámbito nacional e internacional.....	146
Tabla 3—21 Principios, fines y objetivos trazados en su quehacer por parte de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	149
Tabla 3—22. Comparativo de los componentes centrales en las tres universidades estudiadas.....	155
Tabla 4—1. Organización de las fuentes documentales según las líneas temáticas identificadas.....	169
Tabla 4—2. Clasificación general de las universidades objeto de la investigación	174
Tabla 4—3. Clasificación de la población muestra entrevistada por universidad.....	175
Tabla 4—4. Descripción fuentes documentales identificadas en las tres universidades objeto del estudio	180
Tabla 4—5. Categorías utilizadas para la elaboración de los instrumentos de las entrevistas, de las imágenes y de los audiovisuales	185
Tabla 4—6. Número de citas textuales de las fuentes primarias en las cuales se identificaron las regularidades discursivas	189
Tabla 4—7. Delimitación del objeto en los acontecimientos discursivos	194
Tabla 4—8. Agrupación resultados de definición del estatuto del hablante	194
Tabla 7—1 Estadísticas de estudiantes matriculados en el corte 2000-2008. Universidades en estudio.....	330

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1—1. Mapa del procedimiento de desarrollo de la investigación.....	25
Ilustración 2—1 Esquema de triangulación del sistema cultural desde la perspectiva antropológica planteada.....	75
Ilustración 3—1 Web sede UPN “Valle de Tenza”, Boyacá.	125
Ilustración 3—2 Mapa nacional de lugares donde interviene directamente la UPN.	126
Ilustración 3—3 Web centro regional UPN “La Chorrera”, Amazonas.	127
Ilustración 3—4 Web centro regional UPN “Guapi”, Cauca.....	127
Ilustración 3—5 Web centro regional UPN “Puerto Asís”, Putumayo.	128
Ilustración 3—6 Plan de desarrollo institucional UPN.....	130
Ilustración 3—7 Organigrama Universidad Pedagógica Nacional UPN.	133
Ilustración 3—8 Mapa de las sedes de la Universidad Santo Tomás USTA.	136
Ilustración 3—9. Mapa y cuadro de CAU en el territorio nacional.....	137
Ilustración 3—10 Mapa de sedes nacionales e internacionales / UNAD.....	150
Ilustración 3—11 Organigrama de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.	154
Ilustración 4—1. Mapa del proceso de tratamiento de la información.....	187
Ilustración 4—2. Mapa del diseño del modelo explicativo del estudio	197
Ilustración 6—1 Número de Estudiantes en aula virtual Bitácora de Observación participante. Agosto de 2010.	283
Ilustración 6—2 Adjudicación de 11 aulas virtuales a la profesora Martha Barragán VUAD. Para completar el cupo de 600 estudiantes por tiempo completo Bitácora de Observación participante. Febrero de 2011	284

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1. Introducción

La articulación de discursos, prácticas y ambientes virtuales y digitales, y en general los aspectos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no ha sido fácil para las Instituciones de Educación Superior de Colombia. La explicación más recurrente ofrecida a este fenómeno termina por circunscribirlo en el esquema de la confrontación de contrarios, en la que una de las partes en contienda es acusada de ser obsoleta o de estar equivocada (tecnófobos/tecnófilos, nativos/migrantes digitales). Sin embargo, el tiempo transcurre y el modelo explicativo ha servido más bien para generar señalamientos y exclusión de aquellos que disienten de los esquemas impuestos sin reflexión colectiva, ni consulta o participación académica.

Estas experiencias se han expresado y desarrollado en el mundo educativo sobre dos corrientes fundamentalmente. Por un lado, la educación a distancia virtual, y por el otro, la educación virtual entendida como informática educativa, adscripta como escenario de apoyo didáctico y administrativo en la tradicional educación presencial. Junto a estas corrientes, la semipresencialidad, aprendizaje combinado o B-learning, ha habitado de manera directa en algunos casos y tangencial en otros, generando un escenario fronterizo que ha abierto discusiones y debates sobre temas relevantes de la educación contemporánea: la distancia y la presencia, el claustro y la desescolarización, lo físico y lo digital, el sentido general de lo virtual, etc. Indudablemente el problema está ahí para ser estudiado y analizado desde diferentes perspectivas, en particular, las de carácter interdisciplinario.

Sin duda, todo ello hace parte de la novedad del proceso; del aprendizaje por la experimentación en lo teórico, lo metodológico y lo didáctico; y de la articulación del mundo pedagógico con los ambientes tecnológicos, en particular con los de la información y la comunicación. Sin embargo, es necesario multiplicar las perspectivas de análisis, de tal manera que actualizar los estados teóricos y metodológicos sea un motivo para encontrar más puntos de comprensión en el acercamiento, cada vez más evidente, de los artefactos tecnológicos a los procesos de aprendizaje en diferentes comunidades. La Antropología y su método: La Etnografía, es una oportunidad para ampliar tales perspectivas.

1.2. Necesidad y pertinencia de la investigación

La presente investigación surge de la necesidad de aportar nuevas lecturas y alternativas a los estudios realizados en torno a la relación entre la educación superior y las TIC. El énfasis del trabajo se ha centrado en el análisis de la manera como surgen los discursos, las prácticas y los ambientes de la educación virtual en tres instituciones de educación superior en Colombia.

Para lograr este propósito, el estudio propone un análisis interdisciplinar sustentado en una perspectiva etnográfica central, que se articula y nutre de cuatro perspectivas de apoyo, como son: la filosófica, la tecnológica, la comunicativa y la pedagógica. Esta elección obedece, en parte, a que los estudios de etnografía aplicada en ambientes digitales han demostrado su pertinencia y aporte en el análisis de las sociedades contemporáneas. A lo largo de este trabajo se detalla el tipo de estudios empleados y los aportes por ellos realizados, así como su articulación con aportes teóricos y metodológicos de otros campos de conocimiento, como es el caso del método arqueológico trabajado desde la perspectiva filosófica de Michel Foucault.

Por otra parte, se deben resaltar los siguientes elementos que, de manera específica, justifican la pertinencia y la necesidad del conjunto de la investigación. En primer lugar, es necesario subrayar que la Etnografía permite analizar la relación entre la educación superior y las TIC como un conjunto de acontecimientos integrados y múltiples, existentes en desarrollos históricos específicos; es decir, como dispositivos de prácticas discursivas y de tensiones interdisciplinarias, interinstitucionales, transculturales y transterritoriales. En segundo lugar, este trabajo vincula una visión etnográfica al problema investigado, desde la perspectiva de los sistemas culturales, aspirando con ello complementar los estudios que se han realizado, con una perspectiva netamente educativa, sobre la relación entre la educación y las TIC. En tercer lugar, el análisis de esta relación, a partir de la integración de perspectivas filosóficas, comunicativas, tecnológicas, pedagógicas y antropológicas, permite comprender de manera integral la gran transformación que se viene presentando en las sociedades y en sus procesos educativos.

1.3. Finalidad de la investigación

La investigación pretende adelantar un análisis de la relación entre la educación superior y las técnicas de la información y la comunicación TIC a través del estudio etnográfico de los discursos, las prácticas y los ambientes de la educación virtual en tres instituciones de educación superior en Colombia. De igual manera, procura aportar un análisis etnográfico del tema, con apoyo interdisciplinar, específicamente desde perspectivas filosóficas, comunicativas, pedagógicas y tecnológicas. En este sentido, el análisis de los discursos, las prácticas y los ambientes en las instituciones educativas de educación superior en Colombia, desde una perspectiva etnográfica, es un propósito de este estudio.

1.4. Objetivos de la investigación

En concordancia con la finalidad del estudio, se plantearon los siguientes objetivos para el desarrollo de la investigación.

1.4.1. Objetivo general

Realizar un estudio etnográfico en tres instituciones de educación superior de Colombia que permita establecer la relación entre los discursos, las prácticas y los ambientes asociados con la educación virtual.

1.4.2. Objetivos específicos

- Realizar un análisis etnográfico de tres instituciones de educación superior de Colombia de tal manera que se puedan comprender desde la perspectiva teórica de los sistemas culturales.
- Entablar un dialogo interdisciplinar que vincule las vertientes antropológicas, filosóficas, pedagógicas, comunicativas, tecnológicas y políticas en los discursos y prácticas pedagógicas en 3 instituciones de educación superior colombiana.
- Analizar los discursos, las prácticas y los ambientes como dispositivos de construcción y deconstrucción de los sistemas culturales universitarios.
- Establecer las formaciones y las prácticas discursivas de la relación entre educación y TIC como flujos que conectan múltiples sistemas culturales a escala local y global.

1.5. Supuestos de la investigación

Los supuestos que guiaron el desarrollo de la investigación fueron formulados para orientar el análisis de la información cualitativa obtenida en el trabajo de campo y para regir la búsqueda de una interpretación del objeto de estudio.

1.5.1. Supuesto general

Analizar los discursos, las prácticas y los ambientes de la educación virtual en las instituciones de educación superior en Colombia, bajo la perspectiva teórica de los sistemas culturales y con base en la metodológica etnografía, permite identificar las tensiones que se generan por las múltiples relaciones existentes entre educación superior y TIC, y facilita, de igual manera, la comprensión de algunos fenómenos interinstitucionales que se presentan en torno al desarrollo de la docencia y de la investigación dentro del fortalecimiento de las sociedades del conocimiento.

1.5.2. Supuestos específicos

- Analizar las instituciones de educación superior en Colombia, entendidas como sistemas culturales, posibilita estudiar su existencia como una realidad cultural y no solamente como una realidad institucional.
- Abordar el análisis del discurso y de las prácticas de la educación virtual en las instituciones de educación superior en Colombia, a partir de entender la etnografía como un campo de conocimiento fronterizo, facilita afrontar la discusión sobre problemas de interdisciplinariedad y, a su vez, explicar el lugar que ocupan en la vida de los seres humanos los artefactos; entre ellos los tecnológicos.

- Analizar la relación entre educación superior y técnicas de la información y la comunicación TIC desde una perspectiva interdisciplinar, en este caso antropológica, filosófica, comunicativa, pedagógica y tecnológica, permite desbordar la lectura instrumental y visibilizar múltiples formaciones discursivas teóricas y prácticas que se dan en torno a ella.
- El examen de los discursos, las prácticas y los ambientes que se presentan en la educación virtual permite identificar los flujos y las relaciones intra, inter o transinstitucionales de las formaciones y las prácticas discursivas relacionadas con la misma.

1.6. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon dos enfoques metodológicos complementarios: uno para la construcción del fundamento teórico y para la delimitación del contexto del objeto de estudio, y otro para abordar el ejercicio empírico de la indagación. La elaboración del marco teórico y contextual se basó en la revisión de la literatura conceptual, teórica y metodológica que existe sobre el tema. Al respecto es pertinente resaltar que la revisión de la literatura o el marco teórico de una investigación comporta la presentación de los antecedentes conceptuales, teóricos y epistemológicos que se consideran adecuados como soporte al estudio que se pretende adelantar (Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Lucio, P., 2006).

Para el ejercicio empírico, por su parte, se diseñó una metodología que combina dos métodos complementarios entre sí: el método etnográfico, construido a partir de la nueva Etnografía, y el método arqueológico, propuesto por Michael Foucault. La articulación de estos métodos fue posible en razón a su condición de registro; a que sirven para hacer análisis de relaciones fronterizas en campos disciplinares, y por la conjunción de supuestos epistemológicos y metodológicos entre ambos.

1.6.1. Variables de estudio

El estudio etnográfico realizado permitió identificar y establecer tres variables de análisis o formaciones discursivas, que agrupan el discurso de la virtualización de la educación en los tres sistemas culturales universitarios estudiados y las formas en que emerge y se relaciona, a saber: ambientes digitales, cibercultura e identidades digitales, y tendencias pedagógicas. El análisis de las relaciones de estas formaciones discursivas permitió perfilar y comparar las prácticas discursivas de lo virtual en las tres universidades estudiadas.

Las variables se establecieron mediante el trabajo de agrupación de 65 códigos o categorías primarias de análisis, que fueron organizadas de acuerdo con las construcciones y las prácticas de sentido existentes en los enunciados discursivos analizados, lo cual permitió decantar construcciones de significado y descartar categorías y códigos irrelevantes en la construcción de las prácticas discursivas analizadas. Las tres familias temáticas –en la denominación original del software Atlas-ti– se han denominado formaciones discursivas, en razón al objetivo y al método de estudio empleado. Estas variables resultaron del análisis de las fuentes primarias de las tres universidades objeto de la investigación (análisis de documentos, observación etnográfica y entrevistas a miembros de las universidades).

1.6.2. Población y muestra

Se trabajó con población docente de tres instituciones de educación superior en Colombia que ofrecen educación virtual o emplean informática educativa. Como criterio fundamental para la selección de la muestra se tuvo en cuenta el principio de la aleatoriedad, por tanto, se eligieron docentes de diferentes áreas del conocimiento que trabajarán con ambientes digitales en cada una de las universidades objeto de estudio.

1.6.3. Técnicas de recolección de información

Para obtener la información que da soporte a la presente investigación se emplearon como técnicas de recolección de información: el análisis documental, la observación participante, el diario de campo y la entrevista a profundidad.

1.6.4. Acopio de datos

Los documentos y los productos educativos y pedagógicos relativos a los discursos, las prácticas y los ambientes de la educación virtual fueron clasificados, de acuerdo a su diversidad y variedad en cuanto a características, origen, fin y sujetos de producción, en tres grandes tipos, a saber: normativos, directivos, teóricos, investigativos y testimoniales (entrevistas).

Para recoger la información se elaboraron tres instrumentos diseñados a partir de las tres dimensiones que sustentan el análisis etnográfico del estudio: los discursos, las prácticas y los ambientes, a las cuales se vincularon, de manera individual, dos enfoques: el filosófico-pedagógico y el tecnológico-comunicativo. Los instrumentos así obtenidos se validaron con expertos en ambientes digitales. Las entrevistas, por su parte, fueron vinculadas al análisis como fuentes primarias, contaron con 65 preguntas y fueron aplicadas a los docentes y directivos de las tres universidades.

1.6.5. Análisis y tratamiento cualitativo de los datos

Para el análisis de la información se contó con la ayuda del software de investigación cualitativa Atlas ti 5.0. El programa permitió el manejo de todos los documentos, su lectura y comentario, y la identificación de las relaciones entre los enunciados, las formaciones y las prácticas

discursivas. La estructura del presente escrito da cuenta, en los capítulos 5, 6 y 7, de los resultados de las relaciones y flujos encontrados en la interacción inter y transcultural de las tres formaciones discursivas trabajadas.

1.7. Procedimiento de la investigación

Una vez adelantado el estado de arte de la educación virtual se diseñó el procedimiento para abordar el desarrollo empírico de la investigación. A principios de 2007 se realizaron los contactos con las universidades objeto de estudio: Universidad Santo Tomás (USTA), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y se identificaron los espacios de observación en las aulas digitales y los posibles sujetos a los que se podrían aplicar las entrevistas personales estructuradas.

A mediados de 2007 se inició la observación etnográfica y con ella la recolección de los materiales considerados como fuentes primarias, es decir, todos aquellos documentos susceptibles de convertirse en objetos testimoniales de las prácticas discursivas realizadas por los actores sociales de los sistemas culturales universitarios.

A finales de 2007 se terminó la recolección inicial de fuentes, se identificó la población muestra y se diseñaron las entrevistas para iniciar su aplicación. La población objeto de las entrevistas fue el personal docente de las tres universidades elegidas para la investigación. Los entrevistados se escogieron aleatoriamente; el único criterio de delimitación de la muestra fue el que los elegibles fueran conscientes del uso de las TIC en procesos educativos.

Por otra parte, se diseñaron tres instrumentos de recolección de información, cada uno con 23 preguntas. Las tres dimensiones con las que se estructuraron los instrumentos de recolección estuvieron íntimamente ligadas con el modelo conceptual de la investigación conformado por: los discursos, las prácticas y los ambientes; cada una de ellas subdivididas en

dos enfoques: el filosófico/pedagógico y el tecnológico/comunicativo, para dar interdisciplinariedad al instrumento. El instrumento general conformado por las tres dimensiones cada una con sus dos enfoques, arrojó en total 64 preguntas.

Para aplicar el instrumento se tuvo en cuenta el consenso con los entrevistados. En algunos casos se aplicó la totalidad de las preguntas en una sola sesión y en otros se aplicó por dimensiones en diferentes sesiones concertadas. En el caso de los entrevistados que vivían fuera de la ciudad se utilizó la aplicación de Skype, a través del modelo de audio conferencia.

El ejercicio del trabajo de campo duró entre principios de 2007 y finales de 2008, fecha a partir de la cual se inició el proceso de sistematización. Durante el 2008 se realizó la transcripción de las entrevistas y se diseñó la unidad hermenéutica para la sistematización y manejo de la información recogida. Este procedimiento tuvo como apoyo central al software Atlas-ti.

A comienzos del 2009 se empezó a aplicar el modelo explicativo mediante la articulación de los métodos etnográfico y arqueológico. En este período se identificaron las regularidades discursivas y los enunciados, y se constituyó el archivo. En el 2010 se generan los primeros análisis finales de los discursos, las prácticas y los ambientes en torno a la educación virtual. A finales del 2010 se entregó el primer borrador a la directora para su revisión.

1.8. Estructura del trabajo

El trabajo se estructuró en dos partes, que contienen el desarrollo de la investigación. La primera denominada el contexto de la investigación, está compuesta por cuatro capítulos, que describen el contexto introductorio, el marco teórico, el marco contextual y el contexto metodológico. La segunda conformada por los capítulos restantes contiene los resultados obtenidos; en ella se describen las tres formaciones/prácticas discursivas identificadas en el proceso de análisis y adicionalmente se presentan las conclusiones que resultaron.

En el **segundo capítulo** intitulado “Escenarios teóricos para entender la educación virtual desde una perspectiva etnográfica” se presenta la formulación teórica del estudio. El capítulo aborda las relaciones que se dan entre tres temas de crucial importancia para el estudio: la educación virtual y sus expresiones en el universo de la educación superior latinoamericana y colombiana; la Etnografía y sus investigaciones en las construcciones culturales contemporáneas; y las discusiones desde la Antropología sobre ambientes virtuales, comprendidos como escenarios constituidos por ambientes físicos y digitales.

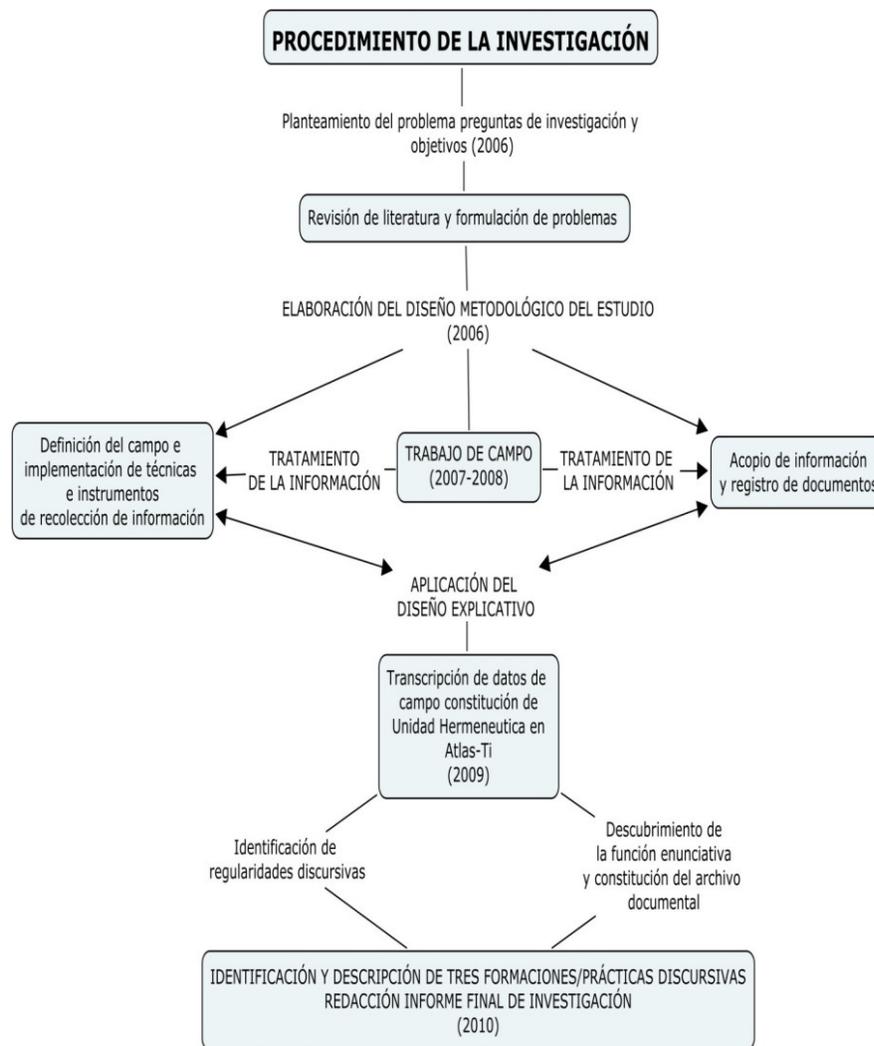


Ilustración 1—1. Mapa del procedimiento de desarrollo de la investigación

Por su importancia en el trabajo empírico de la investigación, el capítulo da mayor relevancia al tercer tema, que es abordado desde el enfoque de los sistemas culturales. Esta perspectiva etnográfica analiza la cultura como conglomerados múltiples y particulares de sujetos inscritos en tramas dinámicas y abiertas de significado, en interacción permanente con otras redes de significación; un escenario de alteridad que transforma continuamente los sujetos y sus entornos de relación. Esta noción de sistema cultural toma fuerza a partir de la crisis etnográfica de finales del siglo XX, redirigiendo su atención sobre una triple experiencia de cultura: la alteridad, la multiplicidad y la pluridentidad.

Adicionalmente, como aporte conceptual del presente trabajo, se plantea que la dinamización de los sistemas culturales se da por la vinculación de un múltiple dispositivo de interacción, materializado en los mitos/discursos, los ritos/prácticas y los territorios/ambientes. Se propone, asimismo, que el análisis de la transformación etnográfica puede ser completado teóricamente desde las discusiones adelantadas por algunas corrientes contemporáneas de la filosofía.

En el tercer capítulo se presenta el contexto de la investigación, describiendo la situación general del sistema educativo colombiano, el sentido y la dirección de las políticas de TIC que impactan los procesos educativos, especialmente las agenciadas por tres organismos gubernamentales: el Ministerio de TIC, el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión de Regulación en Comunicaciones CRC. Para cerrar el capítulo se hace una descripción de algunos elementos importantes de las tres universidades objeto de la investigación (historia, proyecto educativo, estadísticas y articulación de TIC en procesos educativos).

El **cuarto capítulo** aborda la descripción de la propuesta metodológica de la investigación. En primer lugar se elabora una breve discusión teórica y metodológica del estudio, donde se aclara el porqué se emplean los enfoques etnográfico y arqueológico en relación con las categorías metodológicas utilizadas en el estudio. Posteriormente, se plantean los supuestos de la

investigación, se formulan las variables y su manejo, y se presenta la población objeto de estudio y las formas de muestreo. En segundo lugar se presenta el diseño metodológico empleado, que fue estructurado en dos partes, a saber: el tratamiento de la información y el diseño explicativo de la misma. En el tratamiento de la información se explica la manera como se relacionaron los métodos etnográfico y arqueológico en la investigación. También se describe, en primer lugar, el papel de la observación etnográfica y del trabajo de campo en el tratamiento la información; la noción de “campo”; las técnicas de recolección de información: observación etnográfica, análisis documental y entrevistas personales estructuradas; y la identificación de las categorías de análisis y, en segundo lugar, el proceso de acopio de la información y el registro de los documentos; los criterios etnográficos y arqueológicos para la recolección de los documentos, los escenarios de delimitación de los saberes construidos; y la clasificación de las fuentes documentales. Asimismo, se explica la manera como se diseñaron y aplicaron los instrumentos de recolección de información.

En relación con el diseño explicativo de la información se explicita la manera como se definieron sus dos fases: la identificación de regularidades discursivas y la función enunciativa y la constitución del archivo. Asimismo, se describe el sentido y el resultado del ejercicio de análisis que se ve expresado en la identificación de formaciones/prácticas discursivas, las cuales se desarrollan en la segunda parte de la investigación. Adicionalmente, se presentan dos mapas conceptuales que buscan generar una visión gráfica y general del diseño metodológico del estudio.

La segunda parte de la investigación está destinada a describir los resultados del trabajo realizado en las tres universidades objeto de estudio. El análisis de la información recopilada permitió establecer tres categorías o formaciones/prácticas discursivas, denominadas: ambientes digitales, cibercultura e identidades digitales, y tendencias pedagógicas, las cuales se abordan en los capítulos 5, 6 y 7 del presente escrito.

En el **quinto capítulo**, denominado “Ambientes digitales”, se describe la manera como se instauró en el ambiente educativo distintas formaciones discursivas, desde diferentes perspectivas, que fueron alimentando la idea de multiplicidad en el mismo, ejemplos de esto son la educación desescolarizada, la educación abierta y a distancia y la educación semipresencial. Este reconocimiento permitió establecer, que el mismo principio de multiplicidad se presenta en la categoría de ambientes educativos digitales, evidenciado en expresiones como E-learning, B-learning y M-learning, así como en las relaciones que han surgido entre ellos y que han constituido prácticas discursivas específicas en las tres universidades estudiadas, que atienden a discursos globales dentro de sus desarrollos locales específicos. Por otro lado, en este capítulo también se recoge la discusión entre la presencialidad y la distancia en los ambientes de educación superior.

En este contexto, los ambientes digitales surgen, entonces, como acontecimientos que atraviesan la frontera de un sistema cultural universitario específico, desplazan antiguas cartografías y empoderan nuevos orígenes del discurso y de la práctica pedagógica. Los sistemas culturales universitarios van develando, en parte por la diversidad y la pluralidad como son comprendidos, las intensas luchas de poder que se dan sobre el saber que acompaña las prácticas y los discursos en la instauración de nuevos ambientes educativos, en este caso desde lo digital. El cuestionamiento surgido en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD frente al desplazamiento hacia ambientes exclusivamente digitales, expresados en la categoría del E-learning, es directo y se constituye en un ejemplo de ello: ¿Podemos hablar de un ciberespacio totalitario en la propuesta unadista que borre de tajo la atención protagónica sostenida hasta ahora sobre la diversidad geográfica cultural y social interactuada físicamente? Lo anterior pone en evidencia el riesgo que se corre al relativizar el ambiente físico en beneficio exclusivo de representaciones cognitivas digitales que filtran el sentido de realidad según intereses específicos y que para este caso pretenden enmarcarse cada vez más en retóricas económicas competitivas.

De otra parte, surge el cuestionamiento sobre la negación de la naturaleza del ambiente digital, como ocurre en la Universidad Pedagógica Nacional UPN y en la Universidad Santo Tomás USTA, centrado en el riesgo de reducir éste a la exclusividad del ambiente educativo local. ¿Se puede filtrar de manera arbitraria la realidad global, so pretexto de intereses igualmente particulares? En ambos casos ocurre la deslocalización de diferentes tipos de realidades y la relativización del acontecimiento, con contextos y con sujetos específicos, bien sea en espacios locales o globales.

Aunque pareciera que los discursos sobre los ambientes digitales son marginales y periféricos por su excentricidad e innovación, lo cierto es que sus formaciones y prácticas discursivas, y los ambientes pedagógicos y las subjetividades académicas conformadas en torno a ellos desbordan por completo al control específico de un determinado sistema cultural universitario local. Su carácter fronterizo los hace permanecer aparentemente inmóviles o con una dinámica excesivamente lenta en algunos sistemas, como es el caso de la UPN o de la USTA, mientras que en otros sistemas, como en la UNAD, cuentan con una intensa actividad. A pesar de sus diferencias en el ritmo, existen de una manera específica en las tres universidades objeto de estudio. Este capítulo describe dichas dinámicas de existencia expresadas en prácticas discursivas.

El **sexto capítulo**, denominado “Cibercultura e identidades digitales”, describe la diversidad de expresiones que constituyen prácticas asentadas dentro de las universidades objeto de estudio y que generan discursos en razón a su hacer. Asimismo, se registran las formaciones discursivas que afuera del sistema cultural universitario específico concuerdan con dichas prácticas discursivas. El primer elemento abordado en esta temática es la discusión existente en torno a las nociones de cultura e identidad en la educación superior. Al interior de la cultura organizacional de los sistemas culturales universitarios estudiados se identifica la tensión entre dos discursos: por un lado, el discurso basado en el modelo de la planeación institucional

tradicional y, por el otro, el modelo de gestión organizacional, que surgió a raíz de la intervención cada vez más íntima de las TIC en los diferentes aspectos sociales y culturales de las comunidades académicas, proveniente de una nueva representación realizada sobre los procesos de gestión de conocimiento.

En la misma temática fue importante descubrir otra tensión que está íntimamente relacionada con la manera como se ha entendido la cultura y la confrontación con sus transformaciones contemporáneas: el discurso de la tradición, planteado como un referente fundamental para la conservación del control. Las formaciones identitarias no están exentas de poder, cada concepto, cada enunciado está puesto allí para mantener el control de un ordenamiento del mundo delimitado por intereses específicos y hegemónicos del sistema cultural universitario y en conexión con formaciones discursivas exógenas, insertadas en el flujo de estos intereses. Dichos intereses han globalizado históricamente sentidos culturales al punto de generar fenómenos mundiales de discriminación y exclusión o de uniformización de una postura específica impuesta sobre la diversidad social y cultural.

Junto a los discursos globales de identidad y de cultura digital aparece un mundo de inaccesibilidad gradual y compleja en los ambientes digitales con repercusión inmediata y de alto impacto en ambientes físicos. Surgen interrogantes como el de la posibilidad que tiene el sujeto de acceder a la mayor cantidad de circuitos simbólicos que habitan en la red y que se hacen distantes por distintos filtros como el idioma, la habilidad en el uso de recursos, la experticia y saber en determinados campos de conocimiento, la infraestructura de hardware y software para su interacción en la red, el manejo y almacenamiento de información, la calidad de su conexión, la triangulación zonal que muchas empresas de internet tienen para ofrecer sus servicios en web, etc. Al discurso institucional de conexión permanente en todos los lugares, le antecede una situación de brecha digital y social amplia y diversamente compleja. Este capítulo se dedica, entonces, a describir las tensiones en la construcción de identidad y cultura. Se intenta llevar el

análisis un poco más allá del tradicional esquema de oposición: infóricos/infopobres; tecnófobos/tecnófilos o nativos/migrantes digitales.

El **séptimo capítulo**, denominado “Tendencias pedagógicas”, describe las formas en que se está desarrollando el proceso de construcción discursiva en torno a la relación pedagogía y TIC. La tecnología, más que estar asociada al artefacto y a los procedimientos específicos, opera como una cosmovisión que trasciende el mundo de la cotidianidad humana y la empodera, imponiéndole dinámicas y formas propias de construcción del mundo. Su presencia en el mundo académico y del conocimiento en general ha permitido que emerjan con mayor rapidez los procesos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

La manera de entender el mundo, planteada por las TIC a la educación, rompe con un discurso tradicional de relación combinada entre las modalidades educativas de EAD y presencial relativizándolas profundamente. El nuevo escenario pedagógico presenta un proceso constituido por nuevos lenguajes, atravesados por un alto protagonismo tecnológico en todos los aspectos de la práctica educativa.

Por otra parte, el aprendizaje es un concepto cada vez más fuerte en los discursos educativos globales. Sin embargo, existe una variedad en la materialización y aplicación de los enfoques de las prácticas discursivas que definen las nociones de aprendizaje en los sistemas culturales universitarios locales. Este capítulo se enfoca en describir este tema.

Paralelamente, la noción de aprendizaje trae ligada la noción de acompañamiento, que se traduce en la reinterpretación de las tradicionales figuras del docente y del tutor. En especial, la figura del docente ha entrado en crisis y se ha venido transformando debido a las nuevas gramáticas educativas. En este capítulo se describen y analizan, en los discursos de los sistemas culturales universitarios estudiados, dos formaciones discursivas identificadas en relación a la manera como se ha constituido el sujeto docente. En la primera perspectiva, de formación discursiva, el docente transforma su expresión y su práctica pedagógica pero continúa siendo el

mediador central del proceso educativo; las TIC son recursos y ambientes digitales integrados en la práctica educativa organizada por el docente. En la segunda formación discursiva, el sujeto docente se disuelve en un sistema de medios y mediaciones con alta convergencia tecnológica y comunicativa; se origina, entonces, la categoría de tutor a partir de un nuevo ambiente de aprendizaje autónomo.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación, que en esencia tiene como propósito mostrar en qué medida se cumplieron los objetivos y se validaron las hipótesis y, a su vez, señalar el aporte del estudio al campo que se está analizando.

2. ESCENARIOS TEÓRICOS PARA ENTENDER LA ANTROPOLOGÍA APLICADA EN AMBIENTES DIGITALES

2.1. Introducción

Este capítulo presenta un acercamiento conceptual de carácter general a la reflexión sobre los discursos, las prácticas y los ambientes en sistemas culturales universitarios.

El punto de partida de este capítulo se centra en la discusión sobre el concepto de educación virtual y en sus antecedentes, tanto en el ámbito latinoamericano como en el colombiano. En el análisis que se hace del contexto se insinúa como se va transformando el objeto de investigación por la relación que se da entre TIC y educación superior, de tal suerte que se evidencia que gran parte de las reflexiones e investigaciones que sobre el tema se han adelantado se iniciaron con el propósito de identificar y definir la educación virtual, delimitar su campo de acción y su impacto, y establecer su proyección dentro de las comunidades académicas en donde se implementaban. Al final, se percibe un giro en la manera como se está abordando el objeto de investigación, en la medida en que se ha trascendido de la angustia por lograr “una definición” de la educación virtual y se avanza en la tendencia que indaga sobre los procesos de virtualización de la educación superior, enmarcados en una lógica de pluralidad y multiplicidad, que se manifiesta en la interdisciplinariedad con la que se asumen los estudios contemporáneos.

El contexto sobre las políticas de TIC se reconstruyó a partir de los lineamientos oficiales promulgados en la década del noventa y que sirvieron como insumo para orientar la inversión y la política local (políticas de aplicación de TIC en los sistemas universitarios). Con esto se

pretende resaltar, de igual manera, la relación e interacción surgida entre el ministerio de TIC (antiguo Mincomunicaciones), el cual se proyecta desde el paradigma de las sociedades de la información para implementar las TIC, y el Ministerio de Comunicación, que proyecta su política de TIC especialmente desde el paradigma de sociedades del conocimiento. Estos conceptos, si bien no son distantes si tienen diferencias acentuadas en el sentido adjudicado a la tecnología dentro las representaciones culturales contemporáneas.

Finalmente, y como marco teórico más amplio, se realizó una reflexión en torno a elementos filosóficos, antropológicos, comunicativos, pedagógicos y tecnológicos de la relación entre virtualidad, cultura y educación. Este ejercicio permitió aventurar una propuesta teórica de análisis que asume a las universidades como sistemas culturales específicos, inmersos dentro de sistemas culturales más amplios y que los atraviesan de manera directa o tangencial de acuerdo a las circunstancias en las que se encuentre el sistema universitario. Este modelo de interpretación se configuró a partir de un esquema que está integrado por tres principios fundamentales: la alteridad, la multiplicidad y las identidades plurales, y que a su vez son dinamizados por tres dispositivos, a saber: los mitos/discursos, los ritos/prácticas y los territorios/ambientes.

Las discusiones teóricas planteadas en este capítulo se han complementado con discusiones específicas en cada uno de los tres últimos capítulos de análisis de las relaciones que se dan en los tres sistemas culturales universitarios objeto de esta investigación.

2.2. Educación virtual: Elementos teóricos para su contextualización

2.2.1. Visión general del tema

En Colombia, la reflexión sobre la relación entre educación y técnicas de la información y la comunicación TIC surge en la década de los ochenta. Desde su primera etapa, delimitada hasta

mediados de los noventa, el trabajo sobre TIC y educación se conoció bajo dos categorías: la informática educativa y la educación a distancia virtual (Facundo Á., 2004; Parra, 2010).

Diversos desarrollos en educación y TIC han ocurrido desde esa época. Distintos estudios han documentado esta transformación (Maldonado & Maldonado, 2000; Salcedo, 2002; Rojas, 2003). Estas primeras iniciativas cumplieron el papel de motivar a instituciones e investigadores universitarios para contextualizar, fortalecer y formar diferentes corrientes de pensamiento sobre el tema (Maldonado L., 2010)

A inicios del 2000, se comienzan a pensar políticas de TIC a partir de la formulación de la “agenda de conectividad” (MC & DNP, 2000), estableciendo un ordenamiento global-nacional en torno a la vinculación de las TIC en diferentes sectores de inversión social, entre los cuales se encontraba la educación (Domínguez D., 2007; García, Ruiz, & Domínguez, 2007; Facundo A, 2008).

En el mundo universitario colombiano la relación educación-TIC ha tenido una tendencia a desarrollar más experiencias de corte investigativo que docente. Muchas de ellas se han orientado a entender, desde diferentes perspectivas, la relación entre educación y TIC (Rueda & Quintana, 2004; Rueda, 2008). Ya no se discute la pertinencia de las TIC en el mundo educativo sino más bien cuál debe ser su papel allí. Recientemente, esta relación ha tratado de abarcar los procesos de gestión de conocimiento con el fin de construir escenarios triple hélice en la relación Universidad-Empresa-Estado (Maldonado, Correa, & Alcócer, 2010).

Existen numerosas preocupaciones expresadas en la investigación sobre educación-TIC: la ausencia de una legislación más consistente sobre la educación virtual (Facundo A., 2008); la prevalencia de una tendencia instrumental en los discursos, las prácticas y los ambientes que rodean la intervención de las TIC en el mundo educativo (Rozo C., 2010) y, la escasa sensibilización y capacitación de comunidades educativas frente a la brecha digital (Uribe, 2010) cuya conexión con la brecha social resalta de manera significativa.

No obstante, en casos especializados como el universitario, la brecha digital tiene que ver adicionalmente con barreras de idioma, acceso a bases de datos y repositorios de trabajos científicos, integración en redes de investigación, sistemas de indexación y otros escenarios altamente especializados, que van creando como consecuencia una organización piramidal excluyente de universidades y de países con respecto al conocimiento.

El contexto que se reconstruye a continuación permite la sistematización de muchas de esas experiencias investigativas y describe, a partir de sus resultados, algunas tendencias identificadas en torno al tema.

2.2.2. Contexto y conceptualización de la educación virtual

El contexto de la educación superior y de las TIC, que aquí se discute, se sustenta en una reflexión sobre el sentido amplio de las sociedades del conocimiento y de la información y en su necesaria interacción en escenarios locales y globales.

Existe un enfoque monopólico en el mundo digital; el sujeto se transforma en nodo de la red, su prioridad es el aprendizaje permanente y la gestión personal de un conocimiento, que debe diferenciar de la información (Rama, 2009). Finalmente, debe proyectarse como un producto auto gestionado en el mercado digital (Castells M., 2008; Bauman, 2010).

En el mundo universitario, este panorama es interrogado. ¿El sujeto es libre y autónomo en la red, tal y como lo enuncian estas teorías del *prosumer*?, ¿Cómo se debe pensar este fenómeno en el sistema educativo?

Se puede afirmar que lo político define en sí mismo el conjunto de tensiones construidas como confluencia de múltiples intereses. El poder es entendido como las acciones que enfrentan acciones e intereses de otros para consensuar una idea de mundo, de sociedad, de conocimiento, de cultura, de derecho. Lo político no es el conjunto de leyes instauradas en una determinada sociedad, sino la jurisprudencia que deviene sobre la aplicación de dichas leyes, los

acontecimientos que crea (Deleuze G., 1996; Restrepo, 2008). Presumiblemente, las formas de ejercer autonomía, en el sentido educativo, están asociadas con una tendencia que alude a relaciones entre sujeto-saber-poder y a la manera como éstas se agencian en los diferentes sistemas culturales de las sociedades humanas (Sánchez, 2010; Londoño & Frias, 2011).

Las interacciones locales y globales a escala, de las sociedades y sus múltiples microsistemas, se soportan cada vez más en estructuras de redes informáticas y telecomunicativas. Estas narrativas atraviesan permanentemente los sistemas culturales universitarios al punto de que muchos de sus desarrollos e implementaciones son pensadas, cada vez, con más articulación y vinculación a los ambientes digitales (Adel & Ludovick, 2008). De estas y otras experiencias de orden local y global se ocupan los trabajos aquí revisados y analizados.

2.2.2.1. Autonomía y construcción de relaciones locales/globales a escala

Los trabajos registrados en este ítem expresan algunas de las contradicciones, tensiones, dificultades y posibilidades que acontecen en torno a la comprensión de la relación entre lo local y lo global, con su consecuente impacto en el mundo de la educación superior.

Los estudios regionales –como parte de los trabajos que componen este apartado– confirman el valor estratégico de la educación en cuanto motor de cambio social e impulsor del desarrollo. Asociada con la incorporación de las TIC –a través de políticas, programas y proyectos– la educación se erige como alternativa de transformación social, política, económica y cultural.

Dos de las investigaciones referidas a Latinoamérica evidencian la irrupción de instancias distintas a los Ministerios de Educación para alcanzar estos propósitos. Es así como se registran cambios en el modo de gestión gubernamental de la educación y en los procesos de

digitalización de la educación, caracterizados por la intervención de nuevas agencias de gobierno, así como de otros actores sociales, económicos y tecnológicos que antes no hacían parte de la comunidad educativa (Artopoulos & Kozak, 2011).

Adicionalmente, en cada país las condiciones socio técnicas inciden en el modelaje pedagógico organizacional de las experiencias de incorporación de TIC en el aula. Sobre el particular señala Melo (2008) que los investigadores e investigadoras de la región tienen el convencimiento de que con sus trabajos pueden contribuir a resolver problemas sociales y que en términos de fragmentación y glo-calización es indispensable “colocarnos al lado de una globalización alternativa y no de una globalización homogenizadora” (pág. 118).

La investigación sobre la comunidad Iberoamericana y Europea revisa las implicaciones de la globalización en la educación y señala la importancia de profundizar los vínculos y programas compartidos en materia de educación, para promover los procesos de integración regional, consolidar las relaciones entre los miembros de la Comunidad Iberoamericana y fortalecer sus conexiones con la Unión Europea (Belen, 2011). Hasta el momento, dicha relación fluye entre una baja participación del grueso de las universidades de América Latina con respecto al diseño de procesos sobre la internacionalización de la educación superior y la escasa respuesta regional latinoamericana. Para Rama (2009) las condiciones tecno-económicas y geopolíticas de América Latina requieren que se piense el tema sobre un nuevo concepto: “el bien público internacional”.

Al respecto, Moutsios (2010) elabora un análisis global sobre lo político en la relación globalización económica y política transnacional de la educación. Asimismo, argumenta que el poder no se queda exclusivamente en los que producen el discurso educativo dominante ni tampoco en su reproducción dentro de las legislaciones nacionales, las políticas locales y las prácticas pedagógicas, sino que además, se proyecta con el fortalecimiento de una percepción específica y local de aquello que la educación debe ser, que para la época actual parece haberse

centrado exclusivamente en el incremento de la competitividad económica, el crecimiento económico, y finalmente en un desarrollo afianzado por muchos y entendido por muy pocos.

Los trabajos reseñados para Francia (Crossley, Packer, & Bray, 2009) y Brasil (Coelho, 2010) permiten observar como el desplazamiento de políticas particulares en materia de educación, de inclusión digital y de tecnologías hacia el diseño de estrategias globales están articulados a fenómenos de competitividad económica en el plano educativo. Lo anteriormente referido, hace indispensable pensar sobre los conceptos de ciudadanía y de cohesión social.

El trabajo de Andrade & Campo-Redondo (2007), en Venezuela, plantea que la educación se mantiene anclada en un ambiente ideológico endogámico que la ha ido elitizando y enfatizando las relaciones jerárquicas y de desigualdad. Adicional a esto, las TIC han enfatizado un determinismo tecnológico que provoca desconfianza sobre el uso asignado a ellas en políticas nacionales y locales.

En Colombia, los trabajos de Facundo (2008; 2009) identifican una doble condición en el desarrollo de la política de TIC. En primer lugar, el cambio hacia las modalidades educativas con mediación tecnológica fue rápido y brusco (desde el sistema postal hasta el virtual), hecho que no permitió un manejo teórico/metodológico adecuado de las mismas, y en segundo lugar, el desarrollo normativo sobre el tema ha avanzado bruscamente y con muchas rupturas, impidiendo que se consolide una política coherente en los desarrollos educativos con mediación tecnológica. De igual manera, resalta la importancia de los sistemas de información digital ya que han permitido reescribir diversos mitos. Uno de ellos, es la presunción (desmentida en las estadísticas) de una alta deserción adjudicada a los sistemas educativos con alta mediación tecnológica en comparación con los presenciales.

Rojas (2012) describe el proceso que ha realizado el gobierno colombiano para integrarse en los índices y rankings internacionales para la medición de las TIC. Revela que la última década fue funesta para la aplicación de TIC en educación. El diseño e implementación de políticas para la integración y manejo de TIC fue casi nulo y el país terminó perdiendo puestos

en los rankings internacionales. No obstante, el desarrollo en dotación de infraestructura y acceso general a internet ha sido rápido y expansivo a una gran parte del territorio nacional. Según Uribe (2010) el gobierno colombiano ha enfocado todos sus esfuerzos en la infraestructura pero no en la alfabetización ni en la formación de competencias informacionales.

Romeu & Guitert (2009) proponen pensar una universidad que responda a la cultura digital emergente y que trascienda los esquemas educativos habituados a la repetición. Según estos autores, se debe generar innovación basada en procesos y competencias, desde perspectivas interdisciplinarias de educación expandida. Por otra parte, es necesario considerar la alfabetización digital y sus consecuentes formas de representación de conocimiento apoyadas en los recursos de internet social. En esencia, formulan alternativas que contribuyan a integrar los procesos educativos en los esquemas socio-tecno-comunicativos propios de los entornos digitales. Finalmente, Akyeampong (2009) advierte que en Ghana-África la reforma para introducir nuevas TIC exige cambios curriculares en la formación docente ya que la ausencia de relación entre política y práctica educativa desarticula a las instituciones de educación superior IES del contexto, con las consecuencias que ello implica en las ofertas educativas.

2.2.2.2. Educación, mercado y política

Las investigaciones agrupadas en esta categoría evidencian una fuerte tendencia entre educación superior y mercado. En consecuencia, describen el contexto de intereses, políticas, estrategias e impactos, producto de la orientación de la educación superior en términos de mercado. Así, por ejemplo, criterios de reducción de costos, formación en serie, gestión de calidad, franquicias educativas, internacionalización de la educación, educación transnacional y transfronteriza, eficiencia, competencia, modelos triple hélice de articulación entre Empresa-Universidad-Estado, competitividad y eficacia se consolidan como objetos del discurso del nuevo ordenamiento educativo.

Los estudios de Rama (2007) y Hermo & Pittelli (2008), en Argentina, y Tamayo (2009), en Colombia, advierten sobre el enfoque economicista de las reformas educativas y las políticas trazadas desde organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo BID, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. Su materialización se presenta en acuerdos como el AGCS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, o en inglés General Agreement on Trade in Services GATS) y en otros acuerdos de libre comercio, bi o multilaterales que redefinen la educación superior como un servicio económico que puede permitir el lucro de quienes intervienen en su producción y/o gestión.

El modelo empresarial emplaza al sistema educativo. Dicha alineación de lo educativo bajo el prisma empresarial origina reformas e innovaciones educativas en todas las esferas de la vida económica, política, cultural y social (Tamayo, 2009).

Esta configuración propicia el surgimiento de un mercado educativo transnacional que responde a la consolidación cada vez más evidente y cotidiana de una pequeña aldea-mercado constituida, no por sujetos de derecho, sino por usuarios de servicios (Rama, 2009). Este autor describe esta situación como "...una nueva modalidad educativa, que tiene escalas diferenciadas, que no tiene fronteras, que permite un fraccionamiento de los procesos educativos localizando en un país las tutorías, en otro los *softwares* o *hardwares*, en otros los alumnos o los profesores, en una lógica que permite una educación supranacional" (Rama, 2007, p. 33). En consecuencia, las universidades pequeñas, en ámbitos locales, se ven obligadas a generar mecanismos para su reestructuración con miras a crear alianzas de acceso al mercado educativo global y a diseñar planes de negocios para mantenerse en el mercado educativo local.

Sin embargo, surgen otros enfoques que abogan por una combinación de los paradigmas mencionados. Gacel-Ávila (2007) sostiene que se puede transformar el paradigma educativo transnacional por uno de educación internacional y humanista, y agrega que en los ámbitos locales y nacionales de América Latina una educación humanista no riñe con presupuestos de

sostenibilidad. Finalmente, considera que una práctica educativa cuyo objeto sea el fomento de la diversidad cultural, el respeto a la identidad y a la diferencia, con un escenario de apoyo en educación y en TIC, es altamente benéfica para el desarrollo de estos países.

De otro lado, los estudios mencionados se complementan con análisis de segmentos más específicos, como el de la docencia. Existen numerosas investigaciones preocupadas por el papel del docente. En algunas de ellas, éste se identifica como estratégico, en otras, se estudian los diseños e implementaciones de programas internacionales y nacionales que promueven su formación en materia de TIC.

Algunos de los trabajos realizados en Colombia (Rozo C., 2010; Rueda, 2008) describen la necesidad de analizar con más detenimiento problemas fundamentales como la identidad, la subjetividad, las interacciones y su relación con el conocimiento, la información y el poder, debido a que son aspectos que se imbrican cada vez más en una continuidad entre los ambientes físicos y digitales; “de este modo se alejan de la idea que confronta y antagoniza estos dos entornos” (Rozo C., 2010, p. 41).

Las investigaciones registradas en Brasil sobre el tema (Goulart, 2008; Goulart & Leher, 2008; Luck, 2009) refieren una vinculación entre formación docente, educación a distancia y TIC, desde donde se reconoce la dimensión política e ideológica en la inserción de las tecnologías en educación y se produce un cambio significativo en los roles asignados a quienes participan en esta relación. De este modo, el tutor –desprovisto de su carácter docente– reemplaza al profesor y es contratado en condiciones más desfavorables; los materiales y quienes participan de su diseño y producción se posicionan de manera significativa en esta relación. Adicionalmente, emergen otras figuras encargadas de la administración y gerencia del servicio.

Los resultados de las investigaciones en Chile y en España ratifican la importancia de la formación de profesores y advierten que los discursos optimistas descuidan otros componentes del sistema, tales como: la necesidad de efectuar reformas curriculares (Sancho, Ornellas,

Sánchez, Alonso, & Bosco, 2008) y la posibilidad de contar con observatorios para la gestión del conocimiento en educación (Careaga, Avendaño, & Quiroga, 2009). Para estos últimos autores, el funcionamiento del observatorio virtual se encuentra soportado en redes de contactos y colaboración, que surge como una perspectiva distinta e innovadora en el campo de la formación docente y que permite abordar los estudios sobre la comunidad académica en perspectiva de sistemas culturales. Finalmente, subrayan que el observatorio tiene una inmensa posibilidad de transformar capital intelectual en capital social.

Una de las líneas estratégicas que presenta relaciones más fuertes entre educación y mercado es la educación mediada digitalmente (E-learning, B-learning, M-learning, educación a distancia virtual). Estos esquemas representan un riesgo en el manejo de la proporción del número de estudiantes por curso. Usualmente algunas instituciones han caído en él (Facundo, 2009).

Por otro lado, la serie de dispositivos a través de los cuales se “moderniza” y amplía el portafolio digital de la institución educativa (objetos virtuales, ambientes virtuales soportados en redes sociales, tableros inteligentes en general, industria de contenidos y dispositivos) ubica al estudiante en el centro del proceso. Con ello, muchas de esas propuestas pretenden impulsar modelos de gestión de conocimiento local (Maldonado, Uribe, Lizcano, Sequeda, & Pineda, 2008; Maldonado & Serrano, 2008; Maldonado & Leal, 2009; Esteve, 2009), estiman la importancia del conocimiento en una sociedad que enuncia estar basada en él (Correa, Matos, Cruz, & Oliveira, 2010), aprecian las posibilidades de la convergencia tecnológica para disponer ambientes educativos enriquecidos (Barajas & Gannaway, 2007; Maldonado & Leal, 2009) y promueven el diseño de materiales como oportunidad nacional e internacional para ser capitalizada dentro de procesos de producción de ambientes y contenidos (Leal, 2008).

En este sentido, la investigación realizada en la Universidad de Helsinki – Finlandia reconoce el valor de la planeación estratégica en los procesos de implementación de TIC, y refiere como son utilizadas para la enseñanza en todas las Facultades e Institutos, pero no se informa sobre mejoras en la calidad, lo que implica desafíos importantes para la pedagogía (Erika & Nevgi, 2007). El estudio efectuado en Irlanda, Nueva Zelanda y Chile mostró que las políticas de inserción de TIC en esos países disponen de órganos administrativos para tal efecto. Desde allí se promueven los planes, programas y estrategias que orientan estos propósitos, y vía los coordinadores tecnológicos se procura el éxito de las mismas (Quiroga, 2008). Las experiencias adelantadas en Colombia, permitió inicialmente evidenciar un potencial para la construcción de objetos de aprendizaje para ambientes digitales y proyectar una línea de mercado internacional sobre el tema (Leal, 2008; Castillo Cortes, 2009)

Finalmente, en este conjunto se identificaron tres investigaciones que indagan por aspectos epistemológicos y filosóficos que se dan en las relaciones entre educación y tecnología. Así, el trabajo de Oxford que explora la e-research y su implicación en la realización de trabajos interdisciplinarios, indaga por el uso de la red en perspectiva filosófica. Para ello, define cuatro expectativas teóricas: investigación por cohortes, políticas metodológicas, certeza – consumo de verdad, y experiencias tecnológicas (Meyer & Dutton, 2009). El estudio en Nigeria, África, indaga por las actitudes de los universitarios frente al uso de las TIC en procesos de docencia e investigación y sugiere tener en cuenta las particularidades de la cultura institucional de cada universidad. También sugiere tener en cuenta la perspectiva de género en los procesos de sensibilización. (Agbonlahor, 2008) Y, el trabajo de Peña en Colombia (Peña, 2010), indaga por la condición filosófica de la virtualidad en los procesos de educación superior.

2.2.2.3. Experiencias de implementación

En el análisis inicial de los artículos correspondientes a este ítem se observa que las ideas asociadas a bienestar, inclusión, mejoramiento en la calidad de vida y en educación,

posibilidades de desarrollo y expectativas de producción de conocimiento se mantienen como los ejes sobre los cuales se llevan a cabo procesos de implementación de políticas en materia de TIC y Educación.

En el estudio sobre las experiencias en Serbia es notoria la referencia a mejoras educativas y a la calidad de vida mediante el uso de TIC (Tomic, 2009). El trabajo de Corea sobre alfabetización digital, utilizando diferentes dispositivos tecnológicos, hace énfasis en el progreso de aprendizaje de lenguas no nativas por medio de las mediaciones tecnológicas (Meurant, 2010). En la experiencia Mexicana, por su parte, el éxito en la implementación está dado por las alianzas entre Educación, Sector Productivo y Estado (Zepeda, 2008). En un enfoque más regional, el trabajo de García y Muñoz (2010) se pregunta por el lugar de las regiones en el nuevo ordenamiento económico y social promovido en el escenario global de la sociedad de la información y del conocimiento. Paralelamente, propone una afirmación de principios de solidaridad y colaboración interinstitucional para abordarlo.

Por otro lado, Corona (2011) señala que “...una de las variables centrales de los posibles nuevos caminos es el uso productivo del conocimiento, lo cual comprende un conjunto de interrelaciones institucionales complejas de los conocimientos técnicos, aprendidos con la práctica, los tecnológicos, que se nutren de la ciencia y los científicos” (p. 182).

En el escenario de posibilidades y de desafíos, las políticas de alfabetización digital, de inclusión y de accesibilidad constituyen elementos prioritarios que precisan ser revisados en función de algunos aspectos, tales como lo inadecuadas y complejas que resultan las *alfabetizaciones universalistas* y consecuentemente, el énfasis de las diferencias significativas entre países y regiones. El análisis en Brasil (Saravia, 2009) refiere la importancia de la participación de la comunidad como elemento decisor y ejecutor para minimizar los factores de fracaso en este proceso. El estudio sobre desarrollo de E-competencias para la Unión Europea analiza el impacto de las políticas y programas de alfabetización digital en el aprendizaje de los estudiantes y propone redefinir el concepto de E-competencias en función de la creación de la “fuerza de trabajo competente” (Cobo, 2009).

El trabajo de Antón (2010) aborda el tema de accesibilidad en la universidad española y pone en evidencia la necesidad de generar programas y estrategias específicas de inclusión, tanto a la educación superior, como al mundo laboral, para las personas en condición de discapacidad, en cumplimiento con políticas internacionales y nacionales sobre el tema. En Suecia, por su parte, el interés por vincular a los segmentos de la población excluidos de la educación superior se resuelve vía ofertas educativas mediadas tecnológicamente, para el caso E-learning, y las preguntas que se formulan para dar continuidad a esta política (ley de 2001) se relacionan con la cobertura, la calidad comparada con la formación presencial y la inversión en términos de bienestar (Niklas & Lundberg, 2008).

En las temáticas relativas a E-learning, educación virtual, desarrollo de contenidos y usos de internet, las investigaciones reflejaron diversas inquietudes que giran en torno al grado de conectividad de las instituciones educativas y su proyección en el espacio de la red (Cerpa, Ruiz, Cabrera, Hadweh, & Vergara, 2007), los procesos de producción y evaluación de contenidos digitales (Gómez, Cañadas, Soler, & Restrepo, 2009; Montenegro & Menéndez, 2009) y el estado del crecimiento del mercado para identificar el papel que Colombia podría jugar en ese mercado (Leal, 2008; CINTEL, 2010). Los trabajos analizados trabajan la identificación de condiciones para el trabajo colaborativo On line y la constitución de los contactos en redes sociales como repositorios de información (Valerio & Valenzuela, 2011); el reconocimiento de las transformaciones en el sector educativo generadas por la primera universidad virtual de los Estados Unidos UAA, creada en 1995 (Meyer, 2009); el análisis sobre los retos que enfrenta la educación superior en la sociedad de la información –ofrecer un conocimiento oportuno y práctico, verdaderamente útil a los estudiantes y profesionales–, y cómo el E-learning, el M-learning, el B-learning y el u-learning se convierten en sistemas ventajosos para cumplir este propósito (Martínez, 2011).

En Colombia, se detalla una variabilidad constante en la política de los planes de formación de docentes en TIC (Rueda, 2009), así como grandes dificultades en la consolidación

de trabajos colectivos interinstitucionales o la implementación de redes para este efecto, a pesar de los múltiples intentos por crear dichas redes y escenarios colaborativos (Hung, Arcila, & Nuñez, 2012).

Finalmente, tres investigaciones con enfoques más críticos llaman la atención sobre la necesidad de observar en profundidad los cambios reales que tienen lugar tanto a nivel cognitivo como socio-cultural y económico en los espacios de formación mediados tecnológicamente. El trabajo realizado en el Reino Unido (Selwyn, 2007) muestra como los usos más generalizados de las TIC se construyen en términos limitados, lineales, rígidos y alejados de la creatividad y productividad tan referidas por los tecnólogos de la educación. Frente a esto, los investigadores proponen volver sobre las reflexiones del pensamiento contemporáneo y propender por construcciones que trasciendan los usos periféricos de los instrumentos.

La investigación en Inglaterra (Rebecca, 2008) sobre la incorporación real de las tecnologías en la vida escolar y cotidiana de los usuarios de un “campus virtual” concluyó que el potencial de las TIC para algunos aspectos de enseñanza y aprendizaje se presenta limitado y que no parece estar transformando radicalmente la educación en términos de las expectativas que sobre el tema se refieren. Finalmente, el artículo de Gibbons (2006) que analiza la problemática asociada al desarrollo de políticas de inserción de TIC y las dificultades de su incorporación en las aulas. El autor realiza un análisis crítico del discurso y observa la cultura de la institución escolar, encontrando que las expectativas sobre los educadores, impulsadas por las políticas y por la industria que provee la tecnología, no corresponden a los resultados finales. En respuesta, sugiere la necesidad de desarrollar estrategias e investigaciones que permitan identificar las condiciones reales y complejas de esta relación.

2.2.2.4. Brecha social / Brecha digital

Los trabajos ubicados en esta categoría reflejan las inquietudes de los investigadores en relación con las múltiples y diversas formas de distanciamiento de los sujetos con las TIC (Aguado,

Rogel, Becerril, & Baca, 2009); (CINTEL, 2008); (Goulart & Leher, 2008); (Narváez, 2010); (Ramírez & Gutiérrez, 2010); (Rueda, 2009); (Torres & Infante, 2011); (Uribe, 2010).

En una perspectiva general, la brecha digital tradicional persiste; algunos análisis de los índices de medición muestran que la concentración de riqueza e iniquidad social son causas primordiales para el acceso a las tecnologías (Ramírez & Gutiérrez, 2010). En relación con los imaginarios construidos socialmente, el estudio de Ramírez y Gutiérrez analiza cómo el efecto conjunto de las herramientas metodológicas de la brecha digital determina el comportamiento en el uso y apropiación de las TIC, en tanto, ratifica el papel protagónico de la educación como escenario estratégico a través del cual se proponen políticas, planes y programas para minimizar los factores de exclusión de la sociedad contemporánea. En este sentido, las investigaciones advierten sobre las dificultades reales de los países que no forman parte de las economías dominantes para ingresar en condiciones de equidad al mercado del conocimiento (Narváez, 2010).

El estudio realizado por CINTEL (2008), en Colombia, plantea la urgencia de analizar la “brecha digital” como conjunto y consecuencia de las “brechas sociales” tradicionales, hipótesis que es corroborada por los estudios de Torres e Infante (2011) en las universidades ecuatorianas, en donde encontraron que “...el nivel de ingresos del núcleo familiar del estudiante incide en los usos e intensidad de uso de las herramientas de Internet, por tanto, existe una diferenciación o brecha que se ajusta a la realidad socioeconómica” (p. 87). En Brasil, el trabajo de Goulart y Leher (2008) afirma que la brecha digital está altamente dirigida por los intereses de organismos internacionales como el Banco Mundial. Estos organismos construyen escenarios de nuevas realidades a través del condicionamiento de las políticas en los Estados Nacionales y la creación de neologismos. Los discursos y sus prácticas materializan las nuevas expresiones de sujeto que necesita el mercado global.

En este contexto, adquiere relevancia el trabajo de Rueda (2009), en Colombia, quien se interroga por el sujeto y por el ejercicio de la ciudadanía. Asimismo, se pregunta por las

relaciones de ciudadanía como expresión de las conexiones socio-tecno-culturales surgidas en los espacios digitales. En su análisis, la autora se plantea la necesidad de trascender los dualismos (tecnófobos/tecnófilos) y de enfrentar las políticas que orientan el uso y manejo formal e instruccional de las tecnologías y sus contradicciones, con aquellas que incentivan procesos de creación y producción, y más aún, con su uso como contrapoder a sistemas que intentan hegemonizar al sujeto, y concluye, de acuerdo con Goulart y Leher, que la figura del Estado Nación ha entrado en un proceso de transformación radical.

Por otra parte, en los espacios universitarios ha venido surgiendo un escenario más complejo de la brecha digital, relacionado con la dinámica de funcionamiento e impacto de los ranking mundiales sobre resultados de investigaciones y publicaciones científicas. El trabajo de Aguado y otros (2009), analiza los más importantes de estos rankings, entre los que se encuentran: Shanghai Jiao Tong University Ranking; The Times World University Ranking; y Scimago, en Iberoamérica (ARWU utiliza seis indicadores objetivos para clasificar universidades del mundo, incluyendo el número de alumnos y el personal ganador de Premios Nobel y de Medallas Fields, el número de investigadores altamente citados seleccionados por Thomson Scientific, el número de artículos publicados en revistas como Nature y Science, el número de artículos indexados en Science Citation Index - Ampliado y Social Sciences Citation Index, y el rendimiento per cápita con respecto al tamaño de la institución. Más de 1000 universidades están realmente calificadas por ARWU cada año y las 500 mejores se publican en la web. (Shanghai jiao Tong University, 2012)); y Scimago, en Iberoamérica (Presenta la visibilidad de las revistas de investigación existentes en la base de datos Scopus desde 1996) (Scimago, 2012). Según este trabajo, las nuevas tecnologías favorecen la publicación en línea y la visibilidad inmediata de resultados de investigación; sin embargo, han generado una brecha mayor en tanto el valor de la investigación está determinada por el lugar en dichos rankings: “...No basta con publicar los resultados de los estudios, el movimiento de acceso abierto permite contar con mayor y mejor presencia dentro de la red –además de cumplir con las funciones asignadas a las instituciones de educación superior–, criterio importante en el momento de evaluar a las instituciones en este tipo de rankings...” (p. 14).

Este panorama es complementado por Guedon (2011), quien formula una división entre ciencia principal y ciencia periférica, que sólo es posible fracturar con el movimiento de acceso abierto. Su análisis de la manera en que Brasil ha adelantado un proceso de reducción de barreras de socialización de la producción científica con la creación de la biblioteca electrónica Scielo, le permite concluir que el acceso abierto es un movimiento altamente beneficioso para los países emergentes en la lucha por validar su producción científica.

Lo anterior ha motivado otra serie de movimientos y estudios, como los trabajos de Miguel y Bongiovani (2012), en Argentina, que plantean una ruta metodológica que recoge las rutas “dorada y verde”, presentadas para alcanzar el acceso abierto en la declaración de la BOAI (Budapest Open Access Initiative, 2001), para generar un esquema que permite comparar resultados entre países y campos temáticos sobre la producción del conocimiento en los ámbitos de acceso abierto. En Colombia, por su parte, el trabajo que viene realizando Uribe (2010) sobre el análisis de políticas de “inclusión y alfabetización informacional”, permite concluir que éstas aún responden exclusivamente a criterios generales de lo que se entiende por “brecha digital”, es decir, infraestructura en conectividad y conexión de redes físicas. De igual manera, en el plano regional el trabajo de Delgado (2011) resalta el impresionante crecimiento que han tenido en las últimas dos décadas las revistas arbitradas de América Latina. El autor realiza una clasificación que arroja resultados sobre la participación de los países de América Latina en repositorios de acceso abierto, registrado una participación avanzada de Colombia, al menos por el número de publicaciones presentes en las bases de datos, a lo cual han contribuido experiencias como el Proyecto de Biblioteca Digital Colombiana BDCOL, creado en el 2007 con la participación inicial de 13 universidades, de las cuales al presente se mantienen 11 (Montoya, Lisowska, & Bedoya, 2011)

Desde una visión más prospectiva, la investigación de Álvarez (2007) observa los procesos de convergencia en la educación en el contexto de la sociedad red, y señala que “...en el futuro próximo, las necesidades de homologación de los aprendizajes planteadas por las exigencias de los mercados darán lugar, con el soporte de plataformas

tecnológicas, a un entramado de redes que favorecerá una convergencia aún mayor de la educación del siglo XXI” (p. 23).

2.2.2.5. Finalmente

La relación entre Educación y TIC se percibía, a primera vista, contextualizada en una noción homogénea de globalización. Sin embargo, a medida que se avanzó en los problemas de la investigación se percibió una tensión diversa y con desarrollos desiguales entre lo local y lo global. Esta diversidad se reflejó en los impactos y en los resultados analizados. Como resultado de lo anterior, se identificaron varios aspectos que caracterizan el desarrollo de la relación Educación Superior y TIC.

El primero tiene que ver con la construcción de sentidos de autonomía, que concuerda con la manera como se construyen las relaciones entre lo local y lo global. Aunque pareciera haber un consenso en la noción de lo local no ocurre lo mismo con la de lo global, que es entendida de diferentes maneras. Algunos de los trabajos analizados presentan lo global como algo exterior a los sistemas locales, relación que se expresa, por ejemplo, en una directa interferencia de organismos internacionales y transnacionales en políticas y orientaciones nacionales y locales, hecho que deja un escaso, por no decir nulo, margen al ejercicio de autonomía en los sistemas locales.

Por el contrario, otras investigaciones entienden lo global como una agrupación a escala particular con proyección general. Los resultados de estos trabajos plantean la emergencia de iniciativas de carácter global, a escala, como respuesta a iniciativas globales, a escala, que manejan una doble condición: están diseñadas en arquitectura, acceso y funcionamiento sobre condiciones locales y específicas, pero, a su vez, sus intereses e impactos se proyectan en términos de una cobertura global y homogeneizante, como es el caso de los rankings en ámbitos especializados de la investigación universitaria.

Frente al establecimiento de monopolios de repositorios digitales, revistas y bases de datos excluyentes han surgido iniciativas también globales como el “acceso abierto” con características incluyentes, amplias y reguladas. Esta alternativa para la socialización de la producción científica es especialmente benéfica para los países emergentes.

Esta tensión deja entrever que lo global es básicamente una agrupación de sistemas locales que se cruzan con sistemas similares. Ninguna de estas agrupaciones es necesariamente totalizante y frente a este discurso universalista surgen alternativas que lo confrontan, como es el caso del movimiento de “Acceso abierto”, que es significativo en esta situación.

El segundo aspecto a resaltar es el que los estudios evidencian una relación cada vez más estrecha entre educación superior, mercado y política, en el que se describe el desplazamiento sistemático de un paradigma de ciudadano con derechos hacia uno de usuario con servicios, así como el protagonismo que tienen las TIC en dicho proceso. El impacto en la educación superior de esta transformación de paradigmas es evidente. Las críticas sobre una intervención económica y de mercado en la universidad, que tradicionalmente se habían centrado en una posibilidad de masificación de la educación a través de plataformas digitales, encuentran más elementos de configuración de este paradigma de mercado y educación.

Los trabajos reseñados registran la crisis de un sistema educativo tradicional territorializado, unificado y administrado nacionalmente. En su lugar, advierten la consolidación de un sistema de educación transnacional, transterritorial e internacional, con un perfil económico global. Con una nueva batería de conceptos, este sistema habla de criterios de eficiencia, eficacia, calidad, desterritorialización, descentralización, tercerización y mercado; todo lo anterior, en busca de un mundo global y de mercado que se sostiene en un principio de competitividad.

La universidad se ve obligada a medirse permanentemente en el contexto global y a presentar indicadores acordes con los criterios mencionados. En todo este panorama, las TIC parecen ser una bisagra central que conecta el pequeño sistema cultural universitario con un mundo global a escala, cuyos bordes deben ser transitados por la universidad a través de procesos de gestión del conocimiento.

2.3. Escenarios teóricos para entender la Antropología en ambientes digitales

2.3.1. Antecedentes del contexto etnográfico de la investigación

El contexto antropológico a partir del cual parte esta reflexión está íntimamente relacionado con las crisis de la antropología: la del objeto, la del método y la de la representación (Velasco & Díaz, 1997). La crisis del objeto se puso en evidencia mediante una creciente falta de credibilidad en la supuesta objetividad de los estudios etnográficos, en particular, porque en ese momento se fue consciente de que en cada postura teórica subyace una posición cultural (Vasco, 1987). Esta situación fue confirmada con la aparición de la corriente de la “nueva etnografía” y con el surgimiento de la visión émica en el trabajo etnográfico -visión del sujeto investigado-. La segunda crisis es descrita de manera acertada por Velasco y Díaz (1997), quienes refieren que:

La crisis de método, planteada desde la corriente de la nueva etnografía, descubrió como exigencia el conocimiento de una cultura para poder formular preguntas significativas a los informantes. Ya no podría decirse que se había logrado el conocimiento de una cultura cuando se supieran de antemano las respuestas de los informantes, sino cuando el investigador fuera capaz de realizar preguntas significativas. La meta de la investigación pasó a ser el estudio de los códigos culturales (p. 74).

La otra gran crisis, la de la representación, se sitúa en el estatuto epistemológico de la disciplina. A partir del siglo XIX se evidencia la transformación de la perspectiva que colocaba al hombre como centro del universo, premisa sostenida durante mucho tiempo por la modernidad y que en los estudios contemporáneos, Foucault (1971) se encargaría de develar de manera sistemática:

Quizá habría que ver el primer esfuerzo por lograr este desarraigo de la Antropología, al que sin duda está consagrado el pensamiento contemporáneo, en la experiencia de Nietzsche: a través de una crítica filológica, a través de cierta forma de biologismo. Nietzsche encontró de

nuevo el punto en el que Dios y el hombre se pertenecen uno a otro, en el que la muerte del segundo es sinónimo de la desaparición del primero y en el que la promesa del superhombre significa primero y antes que nada, la inminencia de la muerte del hombre (p. 31).

Hablar, entonces, del método etnográfico en investigación social significa plantearse la pregunta por la validez y la commensurabilidad del grupo de estudio. Nótese que ha quedado atrás la definición de éste como objeto, la herencia y la validez de la emulación del método científico de las ciencias exactas en la investigación social, y el estatuto epistemológico de la antropología como saber equivalente a la ontología del ser en el mundo, planteado por Kant en la modernidad: “Las tres preguntas críticas: ¿Qué puedo saber?, ¿Qué debo hacer? y ¿Qué me es permitido esperar?, están relacionadas, pues con una cuarta y en cierta forma, dependen de ella ¿Qué es el hombre?” (Foucault, 1971, p. 331).

Tradicionalmente, el método etnográfico ha tenido un lugar ambivalente y relativo en el análisis de las culturas y de las sociedades. Desde muy temprano, la manera como se estudiaban las poblaciones consideradas primitivas, para recoger información que sirviera para entender los procesos sociales de las sociedades autodenominadas “civilizadas”, fue un proceso diverso y heterogéneo. Atkinson y Hammersley (1994) describen algunos de los escenarios y el accionar de este campo de conocimiento:

Así, a lo largo de los numerosos campos en que ha sido propuesta la etnografía, o a veces algo parecido a ella, podemos encontrar diferencias considerables en cuanto a las prescripciones y a la propia práctica. Existe desacuerdo sobre si la característica distintiva de la etnografía es el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980), la investigación detallada de padrones de interacción social (Gumperz, 1981) o el análisis holístico de sociedades (Lutz, 1981). Algunas veces la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981); como contraste, sólo ocasionalmente se pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser & Strauss, 1967; Denzin, 1978) (p. 6).

El trabajo de campo da forma a la etnografía, al ser concebido como un ejercicio de interacción directa y prolongada con los sujetos estudiados. Malinowski marca un hito importante en la historia de la Antropología al establecer el trabajo de campo como una técnica de recolección de información sistemática y enmarcada en un escenario de observación e interpretación, realizado dentro de los grupos estudiados. Con él se superaba la práctica tradicional de los metalenguajes contruidos sobre relatos de comerciantes, funcionarios y otros individuos, método en el que se habían basado los antropólogos que lo antecedieron, como Frazer, por ejemplo. Éste había marcado de manera determinante, desde el ámbito antropológico, todo el universo de las disciplinas sociales. En su crítica sobre Frazer, Malinowski (1984) señala que:

La inclinación de Frazer a considerar los hechos antropológicos como parte integrante de la vida humana en general, dentro del conjunto de la cultura y aún sobre el fondo del paisaje y el ambiente natural, aparece ya, bella y claramente en su comentarios a la traducción de la descripción de Grecia por Pausanias (p. 219).

Como respuesta a esta posición teórica, el contexto se erigió como uno de los conceptos clave en la forma malinowskiana y antropológica de abordar la etnografía: “El punto de vista antropológico implica... La consideración de cada cultura dentro de su ambiente natural” (Malinowski, 1984, p. 29).

Con posterioridad, la recuperación de lo émico dentro del ejercicio etnográfico pasará a ser un elemento fundamental en la idea del yo y del otro a la hora de construir representaciones sobre los grupos humanos. Al interior del enfoque de la “nueva etnografía”, que estaba respaldado en el replanteamiento de los análisis estructuralistas de los sistemas culturales, Kenet Pike y Charles Frake (citado en Harris, 1985) comienzan a defender el punto de vista de los miembros del grupo nativo estudiado. Esto va a ser realmente importante en las construcciones contemporáneas del método etnográfico y en su aplicación a los análisis sociales y culturales de las sociedades actuales, por cuanto:

Una etnografía debería ser una teoría de la conducta cultural en una sociedad dada... La prueba de adecuación descriptiva debe estar referida siempre a la interpretación que el informante hace de los acontecimientos, y no simplemente de la ocurrencia de esos acontecimientos (p. 29).

Más adelante, el materialismo cultural aportará una noción en la que se da la interacción íntima entre la cultura y el entorno físico, y que hoy en día se denomina como contexto. No obstante los aportes de las diversas corrientes teóricas, las categorías que daban razón de la realidad seguían absolutamente universalizadas y se continuaban buscando leyes de la cultura a través del método etnográfico. En palabras de Harris (1985): “La evolución multilineal es esencialmente una metodología basada en la suposición de que el cambio cultural se da en regularidades significativas y orientadas a la determinación de leyes culturales” (p. 568).

La última época de la Antropología estará marcada por dos corrientes teóricas que confrontan el estatuto epistemológico y el sentido ideológico de la disciplina: el relativismo cultural y las teorías poscoloniales. El relativismo cultural de Franz Boas, retomado con posterioridad por Clifford Geertz, no busca determinar leyes o teorías generales que expliquen lo particular y lo universal dentro y fuera de un sistema cultural específico, más bien, pretende realizar un abordaje hermenéutico e interpretativo que permita identificar horizontes de sentido contruidos desde el lenguaje, la práctica y el territorio en donde habitan las representaciones de las comunidades estudiadas. Al respecto, Geertz (1997) señala que:

Creyendo con Max Weber, que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (p. 20).

Esta perspectiva, materializada en la corriente de los estudios culturales, tuvo eco en América Latina desde la década de los noventa, en los trabajo de García (1990), Sarlo (1994),

Ortiz (1997) y Barbero (2002), entre otros, llegando incluso en el ámbito académico colombiano a determinar el enfoque teórico de las carreras de Antropología constituidas por distintas universidades en esta década y en los años posteriores.

De igual manera, es importante referir el contexto de las teorías poscoloniales, en tanto que han realizado una crítica del relativismo cultural y de la cultura como respuesta. Herederos de la escuela marxista, abogan por una categoría supra-local que defiende lo local: “el latinoamericanismo”. Castro & Mendieta (1998) describe la articulación de las teorías poscoloniales a contextos postradicionales de acción. Su perspectiva de la cultura es esencialista y estática, situación que permite emerger al decolonialismo como un canto de defensa del “oprimido o del tercer mundo”. Apoyados por Said, Bhabha y Spivak, Castro & Mendieta asumen la occidentalización como un fenómeno global irreversible que debe tener como respuesta perspectivas más autocríticas del mismo pensamiento occidental y que operen en su propia contra (Castro & Mendieta, 1998)

En este contexto, la discusión sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales ha llamado la atención con respecto a la necesidad de reafirmar procesos de interdisciplinariedad para emprender el análisis de los procesos sociales. En realidad, varios de estos procesos han tratado de rearmar el rompecabezas de estudios sobre las intervenciones del hombre en el mundo, que a raíz de la hiperdivisión de campos del conocimiento generó una crisis del sentido de la información y del conocimiento obtenido en cada uno de ellos y en particular en las ciencias sociales. La Antropología, por su enfoque, ha tenido la particularidad de colocar un pie en diferentes campos disciplinares tanto en las ciencias sociales como en las denominadas ciencias exactas. Esto ha permitido establecer una permanente crítica a su estatuto epistemológico.

Para el tema que interesa al presente estudio se tendrán en cuenta los trabajos adelantados por algunos investigadores que abordan la relación entre la Antropología y la Educación. De esta

línea de investigación es importante resaltar la aproximación realizada hacia la Psicología, en particular porque dio buenos resultados en la percepción del proceso educativo. Sobre este acercamiento se constituyó la escuela de cultura y personalidad representada por los trabajos pioneros de Benedict (1967) y Mead (1972), y posteriormente por los adelantados por Wallace (1972). En los últimos años, esta corriente ha centrado sus estudios en la investigación de fenómenos de transmisión y adquisición de cultura, entendiendo la educación como un proceso de transmisión de cultura (Ver los trabajos de García C. & Velasco, 1994; Kimball, 1974; Splinder, 1984). Asimismo, desde la década pasada se ha profundizado el esquema teórico de esta corriente para otorgarle más cobertura hacia diversos fenómenos contemporáneos como los ambientes digitales y su relación con la virtualidad.

2.3.2. Pierre Levy y su postulación de lo virtual como un problema

¿Qué es lo virtual? Levy (1999) define lo virtual como una naturaleza problemática -Esta idea será fundamental para el presente estudio porque servirá para explicar el lugar que ocupa lo virtual en el mundo material-. En lo virtual, por tanto y desde la perspectiva de Levy, cobra sentido la preocupación histórica de la filosofía por ubicar la noción de problema en los procesos de racionalización y de participación más compleja del logos humano, particularmente se asocia con la noción Wigensteniana de problema filosófico, para quien, un problema filosófico no se resuelve sino que se diluye en su elucidación (Vásquez, 2006). Asimismo, en lo virtual, cobra importancia la discusión sobre la definición ontológica del hombre propuesta por la denominada “Antropología filosófica”, movimiento liderado por Sheler y Plessner a principios del siglo XX.

La conceptualización de lo virtual, en principio, es abordada por Levy mediante el análisis etimológico de la palabra, la cual es asociada con el vocablo del latín medieval “virtus” que significa fuerza, potencia. Levy recuerda que en la filosofía escolástica lo virtual era

considerado como lo que existía en potencia pero no en acto, lo que tenía tendencia a actualizarse aunque no se concretara de un modo efectivo o formal. La virtualización es asumida, entonces, como el movimiento de “convertirse en otro”, como una heterogénesis de lo humano, y como un proceso normal que está enmarcado dentro de la transformación milenaria y continúa del proceso de “hominización”. Para Levy (1999), en rigor filosófico: “La virtualización no es una desrealización (transformación de la realidad en un conjunto de posibles), sino una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado” (p. 19).

Vista de manera amplia y desde la perspectiva antropológica, la virtualidad genera fuerzas de análisis y de configuración permanentes que permiten describirla en una dimensión cultural: un escenario de fuerza vital de la naturaleza presente en el mundo humano. Al respecto, Levi (1999) sostiene que: “Lo virtual viene a ser el conjunto problemático, el nodo de tendencias o fuerzas que acompañan a esta situación, un acontecimiento, un objeto o cualquier entidad que reclama un proceso de resolución: la actualización” (p. 18). Desde luego esta escena de tensiones pone de manifiesto un territorio en el cual el problema tiende a reconstruirse permanentemente pero, por su naturaleza, tampoco es predecible, ni se puede responder, surgiendo, por tanto, la actualización. En palabras de Levi: “La actualización aparece entonces como la solución a un problema, una solución que no se contenía en el enunciado. La actualización es creación, innovación, invención de una forma a partir de una configuración de fuerzas y probabilidades” (p. 19).

Levy (1999) toma distancia del clásico enfoque aristotélico, que entiende lo virtual como el paso de potencia a acto sin reversibilidad, y plantea la continuidad entre el acto y la potencia como dispositivo de mutación permanente.

Esta investigación asume, por tanto, la idea de “lo virtual” como un campo de problematizaciones, que tiene diferentes y permanentes actualizaciones. Partir de la discusión ofrecida por Levy al concepto ha sido bastante benéfico para su comprensión.

2.3.3. Lo virtual y el hombre mismo: Un escenario problemático

Levy (1999) rescata 'lo virtual' de la reducida celda de los procesos de digitalización en que había sido confinado y lo restablece en el puesto desde donde históricamente ha debatido su naturaleza: el hombre y su sentido humano. Interesa, por tanto, subrayar que una caracterización del hombre atraviesa por diferentes campos del conocimiento que por sí mismos no están desligados o distanciados de la perspectiva antropológica. No obstante, lo referido, se ha preferido elegir como campos de apoyo para esta investigación a la Antropología filosófica, biológica y cultural, la Filosofía, la Comunicación y la Pedagogía.

Ahora bien, en la historia del conocimiento occidental, las teorías elaboradas para caracterizar el sentido del lugar del hombre en el mundo han oscilado entre la comparación de éste con las otras especies animales y la abstracción total y autorreferencial del mismo, entendiéndolo como un ser básicamente espiritual o racional. Al respecto, cabe recordar que el planteamiento aristotélico establece en el *Antrophos* una tendencia al saber. Lorite (1982) describe el *eidenai* de Aristóteles como: “Una actividad mental y no un ejercicio sensorial. Saber humanamente -limitándonos a la dinámica integradora contenida en el verbo *eidenai*- es un procesamiento de las cosas que partiendo de un ver 'sensorial' concluye en un ver 'mental' de lo visto” (p. 25). Esto explica, en parte, su perspectiva de la virtualización lineal y dirigida desde la potencia al acto: una dirección mental que se materializa en los actos, que no tienen fuerza (*virtus*) para influir en el proceso racional. Lo virtual, en la perspectiva de Levy, no se instaura sobre la dualidad aristotélica razón/sensación, para unificar el acto como una forma humana activa de expresión que incida permanentemente en el sujeto, actualizando sus representaciones, mutándolas (Carreño, Restrepo, Rojas, & Valero, 2009).

El problema se concibe como el ejercicio desbordante del estado inercial de las cosas, los datos y los contextos conocidos a partir de los cuales el hombre se constituye, producto del desbordamiento en la discontinua situación problemática que enfrenta consigo mismo al teorizar,

ritualizar y contextualizar sus actos y el entorno en que se significan. El mundo humano se asienta en un territorio liminal que permite replicar su dinámica, el cambio permanente de sus construcciones culturales, bien sea para su fortalecimiento o para su transgresión. En todo caso plantearse la conciencia de la inconmensurabilidad del mundo en el que habitan los seres humanos enunciada por los griegos y la necesidad de actualizar permanentemente las representaciones sobre dicha inconmensurabilidad trabajada en la filosofía china (González, 2000; Lao-Tse, 1977), permite reconocer la diversidad de expresiones de “lo humano” así como la pluralidad y mutabilidad de sus fronteras. El pensamiento indígena americano devela un punto diferente en la frontera de lo que se concibe como humano y naturaleza en occidente. En este pensamiento el continuo de la naturaleza incluye a los seres humanos eliminando la dualidad naturaleza y cultura (Vasco, 2002; Arem, 1993).

Pensamiento, en estos términos, equivale a lenguaje y naturaleza, indivisibles. Un hacer que nos coloca fuera de toda suerte de representaciones. De esta manera se vive el mundo. Este lugar que tiene el lenguaje es importante a la hora de impulsar acercamientos al límite de lo nombrado, pero sin perder de vista que no hay una radical diferencia entre el hombre y esos espacios de la naturaleza que no se encuentran aún dentro de sus procesos de ordenamiento cosmológico o incluso aquellos que ya se encuentran ordenados y hacen parte de su lenguaje.

El concepto de lenguaje como expresión última del mundo humano, contenedor de tradiciones culturales que entreveran continuos horizontes-límite, está apoyado en la idea de horizonte planteada por Gadamer (citado en: Verano, 2003):

Esta concepción de mundo como discurso y lenguaje implica mínimo dos cosas: toda interpretación se hace sobre otras interpretaciones, y en segundo lugar y como consecuencia de esta, siempre existe una comprensión previa, la cual media toda interpretación. Con este planteamiento se desmonta, entre otras cosas la creencia en la existencia de hechos acabados y definidos de una vez por todas. Si el discurso de hechos y acontecimientos históricos, por ejemplo, son una interpretación, significa que son una perspectiva, tan sólo una manera de comprenderlos (p. 59).

El sentido transformador del horizonte en Gadamer se apoya en lo que Plessner, concibió como la naturaleza del hombre (un ser cuya artificiosidad es su naturaleza) (Beorlegui, 1987), que construye horizontes de sentido cultural, renueva parte del pensamiento tradicional que explica toda construcción cultural como algo antinatural. Toda realización del hombre es interpretada como artificial, incluso la que intenta replicar la naturaleza en su esencia misma -los parques dentro de las ciudades, los zoológicos etc.-. Para Plessner, las realizaciones del hombre se encuentran circunscritas dentro de la ley general que las explica como respuestas del hombre desde su naturaleza y, por tanto, entonces igualmente naturales. El horizonte es la diferencia entre una externalidad y una interioridad. Lo que se produce, entonces, con la acción es diferencia, por ello la identidad, la autonomía y el territorio es la diferencia.

Lo virtual, entonces, permite entender la frontera, como el desgarramiento de los posibles, para dar paso a la actualización. De acuerdo con Barroso R. (2000):

Lo virtual no es un segundo mundo de lo real porque no existe fuera de los cuerpos, de los acontecimientos y objetos, por más que no se asemeje a sus actualidades. Lo virtual es aquello de lo que el cuerpo, los cuerpos son la actualización (pp. 227-8).

Por esto, no hay naturalezas más evolucionadas que otras, mejores o peores, indignas de vivir o dignas de morir. Así, la naturaleza no es un estado sólido sino un fluido en perpetua auto-creación, divergente o convergente. De allí que se hable de la conciencia del hombre sobre la virtualidad, como una apuesta por su condición relacional, fronteriza, constituida por lo virtual y lo actual, que descubre continuamente nuevos órdenes hasta ahora no registrados en su mundo cultural específico. Se sitúa sobre un paradigma de multiplicidad en donde se incluye a la historia, entendida como oposición a la búsqueda de un “origen” metafísico de lo humano en general (Foucault, 1992). La hominización planteada por Levy para articular la historia humana en la virtualización, no se entiende entonces en un sentido de causalidad aristotélico, ni de tradición evolutiva y metafísica, como lo ha entendido la vieja antropología. Se trata por el contrario, de la mutación constante de lo humano que lo obliga a renombrarse permanentemente:

actualidad que se convierte en horizonte de significaciones con una historia ligada a las prácticas de saber-poder.

En ese sentido, la Antropología abordó la ruta de investigación 'de' y 'en' los ambientes digitales como un escenario de lo virtual del mundo humano y especialmente de la construcción de representaciones en perspectiva interdisciplinar. De allí el surgimiento de nuevas categorías de análisis: cibercultura, ciberterritorio, ciberespacio, comunidades virtuales, ambientes digitales etc. Y con este nuevo campo, la necesidad de ofrecer lecturas culturales a escenarios que se habían explicado de manera exclusivamente tecnológica e instrumental. La etnografía surge, entonces, como campo de frontera, con las implicaciones interdisciplinarias que ello tiene.

2.3.4. Etnografía aplicada en ambientes digitales

Nuevas formas sociales y culturales afectan de manera directa e indirecta gran parte de las sociedades humanas a lo largo y ancho del planeta. Esto es posible porque se dieron transformaciones significativas en algunos de los parámetros que se consideraban absolutamente estáticos y permanentes en la sociedad occidental, como sucedió, por ejemplo, con las ideas de tiempo y espacio. Un nuevo contexto, que no es el del espacio físico, revela aquellas transformaciones. Asimismo, los ambientes digitales, originados por las 'nuevas tecnologías', terminaron por contribuir en la abolición del concepto tradicional que se tenía sobre el espacio y el tiempo. Mayans y Planells (2003b) subrayan al respecto:

¿Qué menos puede hacer una etnografía que ya no tiene siquiera 'calles' por donde transitar ni 'cuerpos' a los que observar?... En lugar de estudiar lugares -físicos- y emplazamientos, esta etnografía... ha de abocarse a investigar trayectorias, vínculos y líneas de flujo... El espacio concreto en que se mueve una etnografía del ciberespacio no es acotable ni similar a los clásicos emplazamientos físicos que han ocupado los grupos sociales que han acostumbrado a estudiar los antropólogos (p.23).

En efecto, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación NTIC y en especial la World Wide Web se constituyen en instrumentos o en técnicas de trabajo para el investigador contemporáneo, tanto en el proceso etnográfico: recogida de datos, organización, análisis e interpretación de la información, como en la redacción y producción del producto o texto etnográfico: presentación y difusión de los resultados. De igual manera, permiten analizar la interacción de los individuos en el ciberespacio, a partir de la creación de la denominada cibercultura en la red.

Las nuevas tecnologías y las comunicaciones mediadas por el ordenador están produciendo cambios importantes en nuestras sociedades no sólo como producto de la tecnología sino, en particular, por el uso que de ella se está haciendo, porque el ciberespacio es, en definitiva, un lugar en el que se actúa, un espacio social producto del flujo de información creado entre diferentes usuarios (Moraes, 2005).

Frente a esta realidad, los métodos tradicionales de investigación deben estar abiertos a las nuevas propuestas y adaptarse metodológicamente a los nuevos paradigmas, en parte porque cualquier pretensión de exclusividad sobre una parcela de la realidad social sería parcial, errónea y conduciría a confusiones. En otras palabras, es una invitación a: “La innovación experimental y a nuevas reorientaciones de investigación que vayan más allá de lo hasta ahora establecido desde los modelos clásicos de la etnografía y su modelo académico tradicional” (Téllez, 2002). En esencia, es un asunto de nuevas sensibilidades, en el que es importante tener en cuenta la construcción metodológica para analizar sociedades ciberespaciales (Mayans y Planells, 2003).

Las ciencias sociales y el investigador de la cultura y de la sociedad no pueden desentenderse del estudio de las implicaciones socioculturales que representa la red. Les corresponde a aquéllas observar todos estos procesos e identificar cuánto haya en ellos de viejo, nuevo y novedoso. Hacen falta, pues, estudios empíricos y nuevos modelos teóricos para analizar, describir e interpretar estas realidades emergentes. Asimismo, la simple circunstancia de observar un fenómeno que está transformando a gran velocidad nuestro entorno más inmediato

se constituye en una tarea que difícilmente puede pasarle inadvertida al investigador. No tener en cuenta esta circunstancia puede arrastrarlo hacia aguas más tranquilas pero a la vez más alejadas de la realidad social y cultural del momento. Además, es evidencia de que el investigador ha tomado un papel activo, de manera militante o no, en el lado de los que se sienten amenazados como integrantes de una cultura que puede sufrir importantes transformaciones en un lapso de tiempo que podríamos denominar insignificante. Es en este contexto en donde la etnografía se constituye en un “viejo” método de trabajo e investigación perfectamente válido para aproximarse a las “nuevas” tecnologías, una vez “adaptado” a las peculiaridades concretas con las que “lo ciborg” desafía al hombre (Mayans & Planells, 2003a).

La atención se traslada, ahora, a la cuestión de si el método clásico de la etnografía es válido para el estudio de las relaciones sociales y de la cultura en Internet. En otras palabras, si las metodologías que ofrece la etnografía tradicional, esto es, las utilizadas en nuestro mundo 'real' son susceptibles de ser implementadas en el mundo 'virtual'. Sobre este interrogante basta decir que la etnografía virtual comprende plenamente la metodología etnográfica clásica en todos sus presupuestos ya que, al fin y al cabo, los cambios en el género -que no en la sustancia- del objeto de estudio no derivan necesariamente en alteraciones esenciales de la praxis empírica. Es decir, la etnografía como método inductivo, practicado, holístico, transcultural y que tiene por finalidad describir y analizar el substrato cultural de las construcciones sociales permanece inalterado cuando la investigación se traslada al ciberespacio (Domínguez, 2006).

En el debate existente sobre los alcances de la tecnología, el ciberespacio, la etnografía virtual e Internet encontramos a varios teóricos que son optimistas y entusiastas ante los efectos sociales del uso de estas tecnologías. Otros, por el contrario, son pesimistas y denuncian los efectos sociales peligrosos de la red. Sin embargo, como lo plantean Mayans y Planells (2002b):

A estas alturas, Internet no es ninguna novedad. Ya no hay que descubrirlo ni empezar cualquier artículo sobre 'lo social' en Internet explicando primero qué es ni cómo surgió. Por fin, va acabándose la etapa del deslumbramiento y los desmesurados alegatos de apologetas y

apocalípticos se van fundiendo en un discurso menos exclamativo y más realista... Internet como instrumento ha pasado a ser algo cotidiano que hemos integrado, sin traumas aparentes, en nuestras prácticas (p. 43).

En los estudios pioneros sobre Internet y sobre las denominadas comunidades virtuales se afirmaba que estos nuevo medios empobrecían la comunicación, porque representaban un peligro para el desarrollo de los vínculos sociales 'reales' (Hine, 2004). Otros teóricos, por el contrario, señalaron las novedosas formas de interacción que se producían en el ciberespacio. Rheingold (1994) fue el primer investigador en llamar la atención respecto a que las comunidades virtuales eran espacios que surgían a partir de intereses compartidos. De esta manera, existirían lugares de socialización en el ciberespacio que surgirían como agregaciones culturales cuando un número suficiente de gente se encontrara con otros el suficiente tiempo en él. A partir de aquella primera definición de comunidades virtuales se pasó a considerar al ciberespacio como un lugar en donde se producían relaciones sociales significativas y, por tanto, donde se "producía cultura". De esta manera, se empezó a juzgar el ciberespacio como un contexto cultural.

Existen numerosos críticos en relación a si a tales formaciones se las puede denominar comunidad e inclusive si es posible hablar de virtualidad (García, J., 2002). Hay quienes ven a Internet tan sólo como un medio para acortar distancias, como una nueva mediación o como un nuevo medio de comunicación, y no como una nueva realidad. Así, mientras algunos hablan de la existencia de "formaciones sociales no-tradicionales" (Jones, S., 2003), otros se limitan a hablar de la existencia de "pseudo-comunidades" (Hine, 2004).

Quizás sea necesario considerar la idea de comunidad virtual como una metáfora, como una narrativa o como una "comunidad imaginada" (Anderson, 1993). Sin embargo, Hine (2004) se pregunta si la distancia entre lo on line y lo off line es tan distante: "¿Es <lo virtual> experimentado como algo radicalmente diferente y separado de <lo real>? ¿Hay una frontera divisoria entre la vida *online* y *offline*?" (p. 18). Desde esta perspectiva cobra suma importancia

la postura de Rueda (2008), quien elimina el dualismo hombre-tecnología, para abordar expresiones de lo humano que se crean con o sin tecnología o con su presencia intermitente:

Quisiéramos plantear aquí que detrás de las preguntas por el acceso a las TIC y de quiénes están excluidos -que sin duda siguen siendo importantes y urgentes en sociedades como las nuestras- y de sus metáforas sobre la “brecha digital”, hay otras que aquejan a nuestras nuevas generaciones, las locales y las globales, y que están vinculadas directamente con la posibilidad de la acción política, la sensibilidad, con el sufrimiento y la felicidad (p. 17).

Estos aspectos son los que convierten a Internet en un recurso para el trabajo de campo etnográfico (Además del estudio pionero de Hine existen otros de gran interés, como los de Miller & Slater, 2000; Bell, 2001; Schaap, 2002; Mayans, 2002; Consalvo y Paasonen, 2002; Constable, 2003; Mitchell, 2003; Buchanan, 2004; Rice, 2004).

En la actualidad es un hecho que la: “Revolución tecnológica masiva, Internet y las comunicaciones mediadas por ordenador han alterado en menos de un decenio las costumbres comunicativas, expresivas, lúdicas, laborales, económicas, políticas y culturales de un gran segmento de la población [occidental]” (Mayans & Planells, 2003b, p. 23). De igual manera, es claro que:

Como investigadores sociales, en estos años de descubrimiento y acostumbramiento, la línea que parece trazarse marca un camino desde lo que fueron, inicialmente, estudios sobre aquello que de 'social' identificábamos *en* o *alrededor de* las -nuevas- tecnologías de la información y la comunicación hacia lo que deberían ser, cada vez más claramente, investigaciones sobre la *sociedad digital* (Mayans & Planells, 2003a, p. 43).

En la misma dirección apuntan los trabajos de Lave y Wenger (2003), los cuales aportan elementos metodológicos valiosos para el análisis de comunidades educativas, en particular, para el análisis situacional centrado en el sentido del aprendizaje dentro de las comunidades de práctica. A estas ideas se las conoce como proceso de participación periférica legítima, porque el

nuevo participante, que se mueve de la periferia de la comunidad hacia el centro, llegará a ser más activo y a estar más comprometido con la cultura y, por ello, asumirá una nueva identidad. Esta técnica es en extremo valiosa para observar el grado de articulación que realizan los miembros de las comunidades educativas en torno al uso y a la aplicación de ambientes digitales en procesos de educación.

Algunos de estos elementos etnográficos y metodológicos han venido siendo enfocados dentro de los ambientes digitales. De igual manera, existen varias perspectivas teóricas que siguiendo el ejercicio de integración que realiza el Grupo de Etnovirtual de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, se circunscriben dentro de lo que se ha dado en llamar “Etnografías de lo digital”. Al respecto, Domínguez y otros (2007) señalan que:

La etnografía virtual no es un método exclusivo de la antropología. La sociología, la educación, la filosofía, la psicología, la economía o el arte también estudian los fenómenos culturales que guardan relación con estas áreas de interés. Internet es un espacio de interacción que acoge formas de práctica social que pueden derivar en usos diversos y con finalidades igualmente variadas” (p. 2). De manera que, en el concepto de 'etnografías de lo digital' aglutinamos la etnografía virtual (Hine, 2000), la etnografía del ciberespacio (Hakken, 1999), la etnografía de/en/a través de Internet (Baulieu, 2004), la ciber-etnografía (Escobar, 2005).

Los elementos esbozados en este acápite serán tenidos en cuenta en la presente investigación debido a que en ésta se pretende abordar el problema de las representaciones que se alojan en los espacios que rodean la relación entre discurso y práctica pedagógica en la educación aplicada en ambientes digitales. De ahí que el enfoque metodológico de este estudio se centre en identificar las relaciones con lo digital, mediante la observación y la indagación que abarca lugares estrictamente digitales; lugares presenciales, que estén en correspondencia con el campo de conexiones de las poblaciones seleccionadas; y además, tendrá en cuenta la manera cómo se interconectan lugares, discursos y prácticas de lo digital con lo presencial.

2.3.5. Lo virtual desde la cultura: análisis desde la categoría de sistemas culturales

Con anterioridad se refirió que el contexto antropológico en el que se enmarca la reflexión que aquí se desarrolla está íntimamente relacionado con las crisis del objeto, de la representación y del método que ha sufrido la Antropología (Velasco & Rada, 1997). Este escenario de crisis permite enunciar la emergencia de otras maneras de leer el conjunto de sociedades y sistemas simbólicos que cohabitan en el país, en especial, de aquellos que se relacionan de manera directa con los procesos de socialización y formación de la población. En este orden de ideas, en el presente estudio se pretende leer las universidades como si fueran sistemas culturales.

Ahora bien, la necesidad de generar nuevas lecturas sobre las instituciones de educación superior permite formular la siguiente pregunta. ¿Cuál es la ventaja metodológica que se obtiene al abordar el análisis de las universidades con la categoría de los sistemas culturales? En el contexto de este trabajo tendrá dos finalidades. En principio, permitirá adentrarse en la categorización de escenarios interdisciplinarios, que evidencian la ruptura de campos disciplinares, culturales y sociales hasta ahora definidos y delimitados, y alojarse en territorios fronterizos del conocimiento para moverse al vaivén de las nuevas dinámicas de los saberes. En la misma lógica a cómo funciona la analogía médica propuesta por Braudillar (1978), quien al respecto subraya lo siguiente:

Pues si cualquier síntoma puede ser 'producido' y no se recibe ya como un hecho natural, toda enfermedad puede considerarse simulada y la medicina pierde entonces su sentido al no saber tratar más que las enfermedades 'verdaderas' según sus causas objetivas (p. 9).

De igual manera, permitirá tomar distancia de categorías antropológicas tradicionales que se han esquematizado y desgastado, y que en el contexto actual no posibilitan la lectura de la realidad sociocultural porque condicionan, en gran medida, los resultados de la investigación. Este es el caso de las definiciones clásicas de cultura propuestas por los enfoques evolucionistas

y estructural-funcionalistas, en el que la cultura es convertida en un compendio de actores, funciones e instituciones (v.g. los trabajos de Frazer, 1951; Harris, 1985; Levi Strauss, 1984; Malinowski, 1948; Tylor, 1940), o la del enfoque del materialismo dialéctico, en el que la sociedad se ha transformado en un escenario puramente culturalista en el que los objetos y los flujos de intercambio social representan los flujos de intercambio económico, esquema que impide explicar la coexistencia de la multiplicidad.

La cultura es un concepto fundamental en la investigación etnográfica, como en el presente lo es para algunas disciplinas de las ciencias sociales. Derrida (1997), por ejemplo, confiesa que:

Detesto la palabra “cultura” en lo que de confuso tiene, y para mí la filosofía y el pensamiento son otra cosa, más bien lo opuesto a lo que se llama “cultura”. Sin embargo, la cultura tiene la capacidad de reapropiarse incesantemente de todo lo que la excede y, aunque nada esté más opuesto a la cultura que la deconstrucción, tengo que admitir que existe una cultura deconstructiva, efectos culturales de la deconstrucción (p. 2).

La polisemia de este concepto clave es, precisamente, lo que permite entender la discusión planteada por Derrida (1997), porque convierte el concepto de cultura en algo ambivalente, trans e interdisciplinar. La cultura, como ningún otro concepto, refleja el cambio permanente del pensamiento humano, lo cual hoy en día es evidente en la sociedad occidental, que asiste a la atomización y transformación paulatina del concepto de cultura que había sido manejado desde la Ilustración y sobre el cual se terminó de construir y afirmar la visión del mundo moderno. Geertz (1997) señala la complejidad que este cambio implicó:

El nacimiento de un concepto científico de cultura equivalía a la demolición -o por lo menos está relacionado con ella- de la concepción de la naturaleza humana que dominaba durante la ilustración, -una concepción que, dígase lo que se dijere en favor o en contra de ella, era clara y simple- y a su reemplazo por una visión no sólo más complicada sino enormemente menos

clara. El intento de clarificarla, de reconstruir una explicación inteligible de lo que el hombre es, acompañó desde entonces todo el pensamiento científico sobre la cultura. Habiendo buscado la complejidad y habiéndola encontrado a una escala mayor de lo que jamás se habían imaginado, los antropólogos se vieron enfrascados en un tortuoso esfuerzo por ordenarla. Y el fin de este proceso no está todavía a la vista (p. 43).

Luego de esta época de innumerables crisis para el estatuto científico y para el conocimiento en general, así como para los escenarios de representación social y cultural que muchos estudiosos han llamado de distintas maneras: la era de la información (Castells, 2002), la tercera ola (Tofler, 1980), o el tercer entorno (Echeverría, 1997), lo que resta es reconceptualizar la idea de cultura de acuerdo con los escenarios simbólicos y las continuas representaciones propiciadas por las distintas sociedades humanas, incluso en las sociedades y comunidades emergentes que resultaron del cruce de las existentes.

De tal manera, que en el presente estudio se entenderán como sistemas culturales, a aquellas asociaciones humanas integradas por las relaciones simbólicas entre escenarios de identidades, en plural; alteridades, que comportan dos dimensiones: una básica, que permite al ser humano mirarse en relación con su entorno y otra doble, que le permite observar a sus congéneres en el ejercicio de percepción y análisis de su entorno (Augé, 1995); y pluralidad. Los sistemas culturales están constituidos, según Eco (1968), por un doble sentido: un sentido “de” y un sentido “para”. En el primer caso, se articulan de manera estrecha las asociaciones simbólicas, en juegos paralelos o simulaciones con el sistema no simbólico preestablecido, generando un modelo de la realidad. En el segundo, se hace un expreso manejo de los sistemas no simbólicos preestablecidos, de acuerdo con las orientaciones de los sistemas simbólicos creados, en este caso: “La teoría es un modelo con cuya guía se organizan las relaciones físicas, es un "modelo" para la realidad” (Geertz, 1997, p. 92). La analogía con la semiótica propuesta por Eco no comporta que la cultura sea tan sólo comunicación sino más bien que ésta se puede comprender

mejor si se la examina desde el punto de vista de la comunicación, en la medida en que los objetos, los comportamientos, las relaciones de producción y los valores funcionan como lenguajes, desde el punto de vista social, precisamente porque obedecen a ciertas leyes semióticas.

Los escenarios que surgen a raíz de la lectura de las instituciones como “sistemas culturales” interrelacionan perspectivas teóricas y metodológicas del trabajo etnográfico. En este sentido, la cultura será entendida como el campo de tensión que se crea entre dos fuerzas: la primera, compuesta por la tradición y la historia, cimenta a las asociaciones y a las comunidades humanas, constituyentes de estructuras e institucionalidades, en las que el hombre termina eventualmente sujetado; la segunda, asociada al humano autoreflexivo: virtualizante, genera de manera permanente lugares fronterizos para actualizar su tradición.

El ser humano, por su parte, se constituye como un movimiento de interiorización y exteriorización de representaciones simbólicas que dan sentido a su realidad o que la generan, permitiendo, de este modo, romper con la categoría tradicional de identidad fundada en la unidad del universalismo moderno. Esta circunstancia va a permitir hablar de “identidades”, en plural, porque posibilita cruzar en un mismo ser humano tendencias religiosas, políticas, ideológicas, sociales, estéticas y económicas de diferente tipo e incluso con la consecuente relativización en el tiempo, de tal manera que alguien que durante algún tiempo se haya considerado sustancialmente identificado con una tendencia religiosa, cultural, ideológica, política, económica o estética puede ocasionalmente cambiarla o transformarla.

Este movimiento de interiorización-exteriorización da lugar al reconocimiento de escenarios complejos de alteridad en la constitución del ser humano, permitiéndole sentirse formado en relación con las construcciones simbólicas de los otros miembros de sus colectividades o de otras colectividades de las cuales tiene conciencia. A su vez, permite generar una triada conceptual: identidades, alteridad y pluralidad, como un escenario dinamizado por tres

dispositivos: mito/discurso, rito/práctica y territorio/contexto, que provocan su transformación permanente y con ello, la necesidad de actualizar de manera constante su lectura e interpretación. Una multiplicidad: identidades, alteridad y pluralidad, que se transforma incesantemente y que permite entender las readecuaciones que de manera constante realiza el sistema cultural en relación con su entorno. En este estudio se refiere, por supuesto, a la manera como la universidad se revitaliza continuamente de acuerdo con el diálogo interdisciplinar, intercultural, transdisciplinar y de interacción sobre políticas públicas y tendencias nacionales e internacionales que obligan a reacomodar el sistema.

Aunque los dispositivos: mito, rito y territorio tienen características propias, cada uno es interdependiente con el otro, se imbrican en el continuo movimiento generado en el contexto concreto y local de los sistemas culturales, generando transformaciones en sus relaciones de alteridad, identidades y multiplicidad. El mito genera el ritual como necesidad de su fortalecimiento pero también de su retroalimentación, lo cual ofrece al rito la característica y la posibilidad de generar el mito (Augé, 1995). Un mito que genera el rito, el cual a su vez genera el mito, valiéndose juntos del territorio, entendido éste como el contexto que integra nociones de espacio y tiempo, antes disociadas y cartesianamente diferenciadas. Un escenario siempre cambiante y, por tanto, generador de mitos/discursos y ritos/prácticas en el contexto/escenario del sistema cultural. El cambio en este esquema se concibe de la misma manera como lo piensa Bourdieu en su propuesta de campo, en donde elementos de tensión determinan las transformaciones de los sistemas culturales dentro de campos específicos (económico, político, social) y en subcampos generados dentro de ellos. La tensión es para Bourdieu (2001) entonces una lucha de fuerzas: “El campo de fuerzas es también un *campo* de luchas. Campo de acción socialmente construido donde agentes que cuentan con recursos diferentes se enfrentan para tener acceso al intercambio y conservar o transformar la relación de fuerza vigente” (p. 227).

Por último, permite pensar escenarios de territorialidades, culturas y sociedades más allá

de la dialéctica trabajada tradicionalmente entre lo global y lo local (Beck, 2004), generando, así, múltiples y multiformes ideas de glocalizaciones. Éstas no se erigen como síntesis de la oposición entre lo global y lo local sino como representaciones múltiples y expresadas como nodos de un sistema en donde cohabitan permitiéndose encuentros y desencuentros entre sí.

Las instituciones de educación superior se pueden entender en la interacción y complementariedad entre múltiples escenarios globales y locales (*glocalización*), lo cual permite leer la construcción permanente de los sistemas simbólicos que surgen al interior de éstas sin caer en análisis tradicionales uniformistas y universalistas, originados en categorías predeterminadas donde se encasillan los resultados. En muchos casos se ha hablado de pérdida de identidad, en tanto algunos elementos no concuerdan con etiquetas legitimadas por la tradición. En el mundo educativo esta lectura universalista y homogénea ha generado categorías como “resistencias al cambio”, debido a la divergencia teórico-metodológica y en algunos casos ideológica de distintos actores, con las políticas y/o los métodos de implementación de éstas por parte de instituciones y entes gubernamentales.

Desde esta perspectiva metodológica se considera que es viable pensar los procesos culturales, pedagógicos, filosóficos, tecnológicos y comunicativos que intervienen en las instituciones de educación superior y para los cuales, éstas no tienen respuestas teóricas ni metodológicas. En dicho contexto se habla, entonces, de etnografía aplicada en ambientes digitales.

Desde esta perspectiva metodológica se considera que es viable pensar los procesos culturales, pedagógicos, filosóficos, tecnológicos y comunicativos que intervienen en las instituciones de educación superior y para los cuales, éstas no tienen respuestas teóricas ni metodológicas. En dicho contexto se habla, entonces, de etnografía aplicada en ambientes digitales.

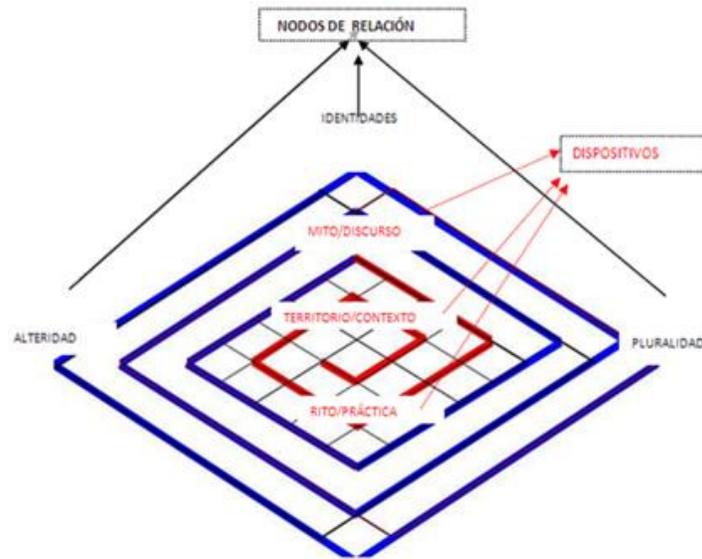


Ilustración 2—1 Esquema de triangulación del sistema cultural desde la perspectiva antropológica planteada.

Las instituciones educativas se entenderán, en este esquema, como sistemas culturales constituidos por tres nodos: identidades múltiples, alteridad y pluralidad, que están dinamizados por tres dispositivos de interacción humana: los mitos, los ritos y los escenarios/territorios o ambientes ritos de la institución educativa. Todo esto genera una representación de pluralidad, de interactividad, tensión y pensamiento para la producción permanente de sentidos y representaciones. Como sistema hay una íntima interrelación entre cada nodo, de tal manera que no siguen lógicas lineales ni de prerrequisitos, sino que, por el contrario, cada uno establece un acto de transmisión, de reproducción o de producción que transforma permanentemente el sistema cultural (Ver ilustración 2-1).

2.3.6. Mito, rito y territorio: vectores de virtualización en la cultura

El conjunto de dispositivos: mito, rito y territorio es considerado como el causante de las transformaciones continuas de las representaciones en los sistemas culturales. Cada uno de los

tres elementos han sido ampliamente trabajados en los estudios etnográficos y su localización se ha circunscrito, en especial, en grupos étnicos, motivo por el cual, en muchos casos y desde perspectivas evolucionistas y positivistas, estas categorías han sido asociadas con el análisis de las relaciones en sociedades salvajes, atrasadas o con pensamientos simples.

El presente trabajo realizará una conexión de estas categorías con otras análogas empleadas por la Sociología, la Semiótica y la Psicología, con el propósito de generar un sentido de interacción fronteriza entre la categoría antropológica asociada a la visión de representaciones holísticas de mundo, con otras categorías sociológicas, semióticas y psicológicas que tradicionalmente han sido utilizadas para referirse a grupos “sociales” inmersos dentro de sistemas de Estado-Nación. Por este motivo, los tres dispositivos dinamizadores han sido denominados de manera compuesta: mito/discurso, rito/práctica y territorio/contexto. Esto responde, en parte, al propósito de poder proponer ejemplos que legitimen la composición de cada categoría, y, a su vez, para demostrar la viabilidad de la propuesta teórica de análisis. Asimismo, a través de la descripción de cada uno de los dispositivos se realizará el análisis de los que, desde esta perspectiva teórica, se consideran ejemplos de mitos, ritos y contextos en el mundo digital, y en tal sentido se dinamizan como vectores de virtualización de las culturas contemporáneas.

2.3.6.1. El mito como un vector/dispositivo de virtualización de la cultura

El mito ha sido objeto de copiosa literatura que aborda su análisis e interpretación. Instituido como palabra trascendental, enuncia la acción y la práctica a seguir en el complejo horizonte de sentido delineado en la geografía que el hombre enuncia como su universo cultural.

En la historia del pensamiento occidental el mito ha tenido diversas significaciones que han estado en consonancia con los diferentes paradigmas epistemológicos que ha defendido la humanidad. Sin embargo, desde muy temprano se impuso, y aún hoy en día se mantiene de

manera más o menos general, la versión que concibe al mito como un conocimiento pre-científico y muy lejano. Carlos García Gual (2004), por ejemplo, lo define como:

Un relato tradicional que refiere la actuación memorable y ejemplar de unos personajes extraordinarios en un tiempo prestigioso y lejano... Este relato viene de tiempos atrás y es conocido de muchos, y aceptado y transmitido de generación en generación. Es lo contrario de los relatos inventados y las ficciones momentáneas. La tradición mítica es un fenómeno social que puede representar variaciones culturales notables, pero que existe siempre. El mito explica e ilustra el mundo mediante la narración de sucesos maravillosos y ejemplares. Los actores de los episodios míticos son seres extraordinarios...son más que humanos y actúan en un marco de posibilidades superior al de la realidad natural... La explicación mítica es la más antigua, y, en cierto modo, subsiste replegándose a ciertos temas al enfrentarse a otros tipos de explicación más lógicos o científicos (pp. 18-21).

El carácter pre científico, pre lógico y prehistórico terminó por asignar una naturaleza especulativa y ficticia a estas narraciones, en la medida en que se ubican en tiempos que están por fuera de la representación de historia occidental, sustentada de manera científica, situación que se mantiene en el enciclopedismo, como se evidencia en la definición que de la palabra da la Real Academia de la Lengua Española RAE:

Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Con frecuencia interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad... Historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal... Persona o cosa rodeada de extraordinaria estima... Persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen.

A partir de esta percepción del mito no ha sido extraño que se lo relacione con otra serie de narraciones que, según varios autores, presentan características similares a él. Este es el caso de las leyendas, las cuales son consideradas como narraciones de historias populares creídas

tanto por el narrador como por la audiencia, y diferenciadas del mito, fundamentalmente, por su carácter imaginario y porque lo narrado en ellas sucedió en un periodo histórico concreto. En occidente, tanto al mito como a la leyenda se les asigna una distancia de la Historia, debido a que tienen un carácter no científico. Desde la Antropología clásica se clasificaron las narraciones de los grupos étnicos dentro de la categoría del mito construida en occidente y se mantuvo la diferenciación de la Historia, que era un conocimiento formal y científicamente sustentable, según Eliade (2001) el mito es básicamente metafísica y surge como fuga de la historia entendida como el tiempo profano. El mito habita en el mundo del hombre arcaico: “Esta suspensión del tiempo profano corresponde a una necesidad profunda del hombre arcaico: no soporta la “historia” y se esfuerza por anularla en forma periódica” (p. 27).; Es con Levy Strauss (1964), que el mito adquiere otra significación en razón al lugar en que este autor coloca el centro “El pensamiento salvaje es lógico, en el mismo sentido y de la misma manera que el nuestro, pero como lo es solamente el nuestro cuando se aplica al conocimiento de un universo al cual reconoce simultáneamente propiedades físicas y propiedades semánticas” (p. 280).

Tanto en la escuela formalista rusa de Vladimir Propp como en las escuelas funcionalista de Durkheim y estructuralista de Levi Strauss, el mito se relacionó con la literatura oral y en particular con una categoría de ésta denominada “narraciones populares”. Dicha categoría fue establecida teniendo como criterios el hecho de que presentaran diversas variaciones, y, a su vez, una estructura similar. Propp (citado por Levi Strauss, 1984) las describe de la manera siguiente:

Estos enunciados contienen variables y constantes. Los personajes y sus atributos cambian, no las acciones y las funciones. Los cuentos populares tienen la propiedad de conceder acciones idénticas a personajes diferentes. Son los elementos constantes los que se conservan para la base, a condición de que se pueda mostrar que el número de estas funciones es finito. Como resulta que se repiten muy a menudo, puede pues afirmarse: “Que el número de las funciones es asombrosamente pequeño, comparado con el número muy

elevado de los personajes: lo cual explica la dualidad de los aspectos de los cuentos populares: extraordinariamente multiformes, pintorescos, llenos de colorido y sin embargo, notablemente uniformes y recurrentes” (p. 116).

Estudios recientes efectúan una crítica aguda al sentido como se ha relativizado el lugar del mito en las sociedades contemporáneas. Rollo (1998), por ejemplo, subraya que:

Sin el mito somos como una raza de disminuidos mentales, incapaces de ir más allá de la palabra y escuchar a la persona que habla. No puede haber prueba más definitiva del empobrecimiento de nuestra cultura contemporánea que la definición popular -si bien profundamente errónea- del mito como falsedad (p. 25).

A partir de una ruptura con los estudios clásicos, la Antropología manifiesta un proceso de revitalización -léase: el relativismo cultural, la Antropología post colonial, y los estudios culturales-, que ha estado acompañado por nuevas corrientes teóricas de los estudios históricos. En este escenario de renovación se dan nuevas discusiones que para Latinoamérica se expresaran en una relación entre lo local y lo global que sirven para entender las narraciones de ordenamiento del mundo entre los grupos étnicos y culturales. En lo local cultural también se encuentra lo cósmico, la totalidad y lo global. Desde este lugar en la reflexión de los pueblos y de su proceso de pensamiento comienza su recorrido la “nueva Antropología”.

Dentro de estas nuevas gramáticas de interpretación del conocimiento de las comunidades indígenas, el trabajo de Castaneda (1986) se convirtió en un paradigma fundamental para entender que el mito en las sociedades indígenas americanas no era necesariamente una representación “fantástica y de una época muy lejana”, o un rasgo funcional de una estructura narrativa encontrada en todas las sociedades del mundo con diferentes niveles de complejidad narrativa. Castaneda señaló que éstas eran sociedades fundadas en la fuerza de la relación entre la palabra y el mundo conocido, de manera que el objeto estaba investido por la palabra y ésta era el objeto y no una representación ni una metáfora. En síntesis, el mito era una construcción vigente y consistente, complementada de manera efectiva por prácticas rituales. El

rito como práctica periódica y articulada a la verificación y constatación del mito, lo retroalimenta constantemente fortaleciéndolo o transformándolo de acuerdo con las nuevas situaciones sociales y culturales.

Los trabajos realizados por Arem (1993), Paramo (1994) y Vasco (2002) avanzan en una perspectiva de análisis que entiende el mito como principio ordenador de la sociedad y en íntima interacción con ella. Que está presente en las acciones y prácticas cotidianas y rituales de las comunidades, y en permanente actualización, para generar renovados sentidos de identidad y de creación constante de pensamiento.

En los estudios antropológicos clásicos se atribuyó al carácter oral del mito la dificultad para realizar estudios científicos sobre el tema. La inconsistencia de este tipo de narraciones, debida, en gran medida, a la multiplicidad de versiones que podían coexistir sobre un mismo tema o un determinado campo de conocimiento, fue el argumento más empleado para justificar el no tenerlo en cuenta en el análisis de las culturas. Hoy en día, sin embargo, se entiende que es precisamente esta naturaleza de transformación constante la que lo vitaliza y lo hace presente en la materialización de las prácticas sociales y culturales de las comunidades, porque el mito: el ordenamiento del mundo que hacen los hombres desde el pensamiento esencialista -La esencia, el principio de las cosas-, se realiza acorde con las transformaciones que tiene el mundo natural. En cada nueva versión del mito no se está hablando de lo mismo, se habla de cosas diferentes, en tanto el mundo sufre transformaciones que lo hacen diferente. Deleuze (1988) subraya al respecto que:

La repetición no es la generalidad. La repetición debe distinguirse de la generalidad de varias maneras. Toda fórmula que implique su confusión resulta molesta: así ocurre cuando decimos que dos cosas se parecen como dos gotas de agua; o cuando identificamos 'no hay ciencia sino de lo general' y 'no hay ciencia sino de lo que se repite'. Hay una diferencia de naturaleza entre repetición y semejanza, una diferencia incluso extrema.

En cambio para nosotros la repetición no es una conducta necesaria y fundada en relación con lo que no puede ser sustituido: la repetición como conducta y como punto de vista afecta a una singularidad, insustituible. Los reflejos, los ecos, los dobles, las almas no pertenecen al dominio de la similitud ni al de la equivalencia; y del mismo modo que no hay sustitución posible entre gemelos, tampoco hay posibilidad de intercambiar sus almas. Si el intercambio es el criterio de la generalidad, el robo y el don lo son de la repetición (p. 37-38).

Actualmente, se observa como esta lógica aparece en el ciberespacio, en las comunicaciones digitales y en las relaciones ciberculturales. A toda revolución le subyace un deseo iconoclasta de aniquilar lo tradicionalmente empoderado. Esta condición problemática del hombre es la que se viene trabajando como hilo conductor de este trabajo. Sin embargo, aunque el acto creativo ejerza la función de incorporar nuevos sentidos y representaciones, no necesariamente todo lo ordenado hasta el momento se excluye de manera absoluta. El acto de incorporación implica el desplazamiento de elementos desactualizados del anterior discurso ordenador. En palabras de Serres (1995):

Historia, pues, o drama de los trabajos y de las obras en tres actos: llevar, calentar, transmitir, tres familias de imágenes o de actores: Atlas y Hércules, Prometeo o el demonio de Maxwell, Hermes y los ángeles; tres estados de la materia: sólida, líquida, volátil; tres palabras que son una sola; forma, transformación, información; tres tiempos: reversible, entrópico, negentrópico... Historia, pues, de los hombres y de sus técnicas, pero también de las ciencias, pues la teoría de la información sucede a la termodinámica, y ésta a toda la mecánica completamente desarrollada: estática, cinemática, dinámica... Historias íntimamente trenzadas con la de las religiones, mitos y monoteísmo que se expresa en figuras (p. 119-120).

El mito aparece, entonces, como el primer vector de virtualización para ayudar a organizar el mundo, renombrando lo necesario en la articulación. De allí su carácter

multifocal, multiparlante, polisémico, interactivo con el mundo material de la sociedad. Un ejercicio constante de interpretación centrada en la palabra, pero no simplemente en la palabra como medio de comunicación sino, en particular, como acto de pensamiento en potencia, virtual, actualizable. La generación de horizontes de sentido interpuestos entre el hombre y su entorno a través de la palabra, más no del lenguaje, -entendido éste como un sistema de códigos que generan un acto comunicativo, permitiendo aprehender el mundo, incluso como representación o meta-narración- es fundamental a la hora de construir esos ordenamientos del pensamiento en contexto.

Tomando como ejemplo la educación a distancia, Serres (1995) introduce, de manera consistente, la dinámica que significa utilizar la palabra no tan sólo como vehículo de comunicación sino, también, como modelo para pensar el mundo desde su esencialidad, desde su principio cosmogónico. Un nuevo orden se instauro a través de la conciencia del límite del sistema formal educativo, medido tradicionalmente de manera formal y específica. Se avizora un nuevo horizonte del “sistema”, no para declarar la agonía en sus posibles, sino por el contrario, para desbordar el límite y fundirse en la virtualidad que permite la exploración y la creación a partir de dicha exploración, para por último y nuevamente actualizar potencias del conocimiento. Las palabras de Serres para referirse a las distancias varias son:

¿Qué quiere decir: a distancia? Los primeros dibujos de este atlas tratan de resolver, en teoría, una cuestión de lugar: ¿Dónde estar? ¿Dónde estamos?, pero además, ¿qué distancias nos separan de los lugares a los que deseamos ir?

¿Dónde ir? ¿Cómo? En la práctica, cuantas fronteras, distancias: geográfica, social, financiera, cultural, lingüística... separan a los aspirantes del saber. Efectivamente nuestras tecnologías pueden abolir la primera, espacial; su coste tan bajo y su flexibilidad reducen algunas barreras; incluso sus virtualidades contribuyen a domesticar nuestra timidez amedrentada, pero nunca las suprimiremos todas, y menos la principal, la que mide de las

culturas y las ciencias la magnificencia y que sólo puede colmar el entusiasmo por un entrenamiento austero, razones de más para luchar contra los poderes que levantan mil obstáculos contra el saber.

Podemos pedir, por ejemplo, que mida esa distancia a alguien que nació de un picapedrero y de la nieta de un fabricante de matamoscas, cuyo origen considerado bajo, no predestinaba para nada a la academia, o a otra persona, abandonada por sus padres desde su nacimiento en la inlusa y quien esta desgracia, en el alba de la vida, no predisponía en absoluto a proyectar una cadena de televisión educativa; ambos responderán, supongo, con la esperanza y el derecho a borrar los obstáculos y que el recorrido de largas distancias son lo más importante de la pedagogía (p. 166).

Se enfatiza en la palabra porque dentro del modelo de pensamiento en el que se desarrolla el concepto de mito, ésta tiene una encarnación, se cosifica en el mundo material y trae con ella el poder de la creación y de la transformación material del mundo.

El mito ocupa el lugar de la palabra, el ordenamiento y la interpretación del mundo. La palabra no se discute, pero tampoco se discute que existan nuevas versiones que la actualicen cuando sea necesario, o que en otros casos sea la práctica: el rito, el que termine transformándola, o que, a través de nuevas lecturas del territorio se establezcan dichas transformaciones.

Ahora bien, uno de los paradigmas más fuertes en la era contemporánea, que se encuentra relacionado con las comunicaciones a través de escenarios digitales, está relacionado con la manera como en las últimas décadas apareció el mito de la virtualidad -ciberdelia-, entendido éste como el acceso a escenarios no físicos que dejan el cuerpo a mitad de camino para utilizar de él una porción reducida pero muy importante en dicho mundo: el cerebro y sus complejas representaciones. Este nuevo escenario tiene antecedentes importantes en la sociedad occidental que venía de un desarrollo tecnológico fortísimo en áreas como la economía, la industria, las telecomunicaciones y los sistemas de redes (transporte, servicios etc.).

La modernidad marcó un hito fundamental en la estructura pragmática del pensamiento occidental. Sin embargo, también se encontró en un espacio de tensiones ocasionado por la intención de querer explicarlo todo desde la seguridad y la práctica sistemática del método científico. Disciplinas sociales como la Psicología, la Antropología, la Sociología son ejemplos de esta tendencia de homogenización de métodos de conocimiento y con ellos, de modelos de pensamiento sociales sustraídos de los métodos y modelos de pensamiento de las ciencias exactas. En síntesis, el fantasma de lo cuantificable marcó esa época y la nuestra. De este modo, la cuantificación y el interés por las matemáticas marcaron el desarrollo y la creación de las calculadoras y de los ordenadores. Heim (1993) indica al respecto que:

Las ciencias matemáticas modificaron el observador inteligente de un computador a un calculador.

Antes de crear la maquina apropiada, el proyecto del ciberespacio requería primero de una nueva lógica y una nueva metafísica. La lógica y metafísica de la modernidad se derivaron en gran medida de lo obra de Leibniz (1646-1716); en cierto modo las filosofías posteriores de Kant, Schopenhauer, Nietzsche y Heidegger, fueron orientadas por Leibniz.

Leibniz, fue el primero en concebir un "lenguaje eléctrico", un conjunto de símbolos creados para la manipulación de la velocidad del pensamiento. Su "de arte combinatorio - 1666-" delinea un lenguaje que se convertirá en el fundamento histórico de la lógica simbólica contemporánea. La perspectiva general de Leibniz sobre el lenguaje también se convertirá en la base ideológica de las telecomunicaciones mediadas por computadora. Platonista moderno, Leibniz soñó con la matriz (p. 68).

En lo tecnológico, ésta fue una época de transiciones trascendentales para la forma de entender las nuevas relaciones de tiempo, espacio, información, conocimiento, comunidad, educación, etc. El primer ordenador se llamaba Colossus y fue creado en 1943 por los ingleses en la segunda guerra mundial. En 1946 se pone en marcha oficialmente ENIAC,

primer ordenador electrónico completamente programable, cuyos tubos de vacío ocupaban una habitación. En los años cincuenta se consigue una maquina transistorizada, en los sesenta una maquina con circuitos integrados y en los setenta una microcomputadora controlada por chips, con una fuerza de crecimiento exponencial. A finales de 1981, con la aparición del ordenador personal, se individualizó el acceso a los ordenadores y en 1983 se convirtió en un fenómeno de masas (Dery, 1998).

En el campo de las comunicaciones, el concepto de telecomunicaciones venía adquiriendo dimensiones cada vez más fuertes y con una dinámica que Gubern (2000) describió como una lógica, no excluyente, sino incluyente y complementarias. De todo esto, emerge el concepto de red como una metáfora síntesis del flujo y sentido de la información, frente a una lógica jerárquica y centralizada la red de internet propone una desestructuración en donde los nodos son puntos autónomos: “De modo que la información en Internet no se difunde de modo arborescente, desde un tronco o centro irradiante, como ocurriría en una factoría centralizada y jerarquizada, sino de modo rizomático y descentrado” (p. 122).

Gubern (2000) destaca que el ordenador tiene la naturaleza de un sistema tecnológico integrante, es decir, que en él se reúnen formatos audiovisuales, escritos, orales, multimediales, hipertextuales e hipermediales que enlazan los sistemas de comunicación, desplazándolos para ocupar un lugar central, pero sin excluirlos. Es decir, los sistemas de comunicación son complementados con muchos de aquéllos formatos, en circunstancias diferentes. En este camino y dentro del sentido de las materializaciones de los procesos comunicativos ideados por Leibniz a partir del cálculo infinitesimal, Internet aparece de manera expansiva e integradora, abarcando en poco tiempo los lugares menos esperados por la sociedad. Dery (1998) sintetiza el proceso de la manera siguiente:

Internet nació a partir de ARPANet, una red informática creada en 1969, que se desarrolló en la Universidad de California en los Ángeles por la ARPA (Advanced Research Projects Agency) del Departamento de Defensa.

En 1983 ARPANet se dividió en una red militar y otra civil. Milnet y Arpa Internet respectivamente, poco después la National Science Foundation adquirió la responsabilidad y administración de las líneas y los equipos de Arpa Internet. Si bien, el Departamento de Defensa restringió el acceso al sistema a las instituciones subvencionadas por el Pentágono o la NSF, ésta permitió que la red fuese utilizada por todos los profesores y alumnos de las instituciones asociadas.

Hacia 1990, ARPANet dejó de existir como entidad diferenciada, absorbida por el crecimiento desenfrenado de Internet, o de la red como los cibernautas han dado en llamarla. La red de hoy es una red metaglobal que incluye unas diez mil redes, entre las que se encuentran servicios comerciales nacionales como CompuServe, Prodigy, Genie o America Online; instituciones privadas académicas y gubernamentales entrelazadas por la SFNNet.

Más increíble es que Internet forme parte a su vez de un complejo aún más amplio de redes interconectadas que generalmente se denomina la matriz, que además incluye, entre otras, UseNet (un burbujeante caldero de foros de discusión llamado "Newsgroups"), FidoNet, (una constelación de más de veinte mil BBS's repartidas por seis continentes) y BITNet (Because It's time Network, una red académica). Para Mark Dery (1998), el acercamiento cada vez más íntimo y micro cósmico con el Software le imprime velocidad y complejidad al mundo.

En este contexto cobra importancia otro de los nodos del triángulo explicativo que se presenta en este trabajo, porque toda esta historia tiene un territorio específico, con cuerpos que en el ritual de desacralización de creencias impostadas como nostálgicas -el hipismo de los sesentas, por ejemplo- vuelven a nombrar el mundo, pero no para denigrar de ellas sino para determinar el tiempo de vigencia en la manera cómo debe ser entendido, ordenado y explicado el mundo, y para establecer cuáles han de ser las prácticas que desplazarán elementos de las antiguas, para dejar lo necesario y posicionar lo descubierto o lo creado. La Norteamérica de los

noventas es un nuevo territorio, determinado por los flujos tecnoindustriales y telecomunicativos, y esto, también es determinante en la representación de sentidos de vida, de mundo, de reordenamientos del mito. Dery (1998) describe el nuevo territorio en los siguientes términos:

Lo que distingue la cultura ciberdelica de la psicodélica es, por encima de todo, su afición a la tecnología. Dery cita la antología ciberpunk de Bruce Sterling para delimitarla como: "Una nueva alianza"... una integración entre la tecnología y la contracultura de los ochenta. En comparación, la contracultura de los sesenta es "rural, romántica, anticientífica y antitécnica". La Ciberdelia reconcilia los impulsos trascendentales de la contracultura de los sesenta con la ninfomanía de los noventa. Además, también toma de los sesenta el misticismo milenar New Age y el ensimismamiento apolítico del movimiento por el potencial humano (p. 31).

El mito está creado, y esto tiene, por supuesto, repercusiones en un mundo que cruza paradigmas metafísicos y cientificistas. Sin embargo, como indica Gluckman (1975), los análisis situacionales, en las sociedades, permiten recuperar el tejido de intereses que se cruzan entre los que se dicen ser absolutamente contradictorios y/o los que se dicen ser aliados. Para Gluckman, todas las sociedades tienen una característica notable, a saber:

Que los individuos pertenecen a una serie de diferentes subgrupos y relaciones que los vinculan con diversos asociados, de tal suerte que sus "enemigos" en un conjunto de relaciones son sus "aliados" en otro; y una diversidad de distintos lazos interrelacionan a los miembros de una sociedad. (p. 40).

Gluckman (1975) permite entender el nivel de la transformación del mito. En lo que denominó los "ritos de rebeldía", describió la situación de desequilibrio presentada al interior de las sociedades por los diversos intereses de sus miembros. Sin embargo, Gluckman se queda corto en el enunciado de la situación y despoja al mito de su naturaleza de mutación permanente. En esta perspectiva, Nietzsche (citado en Díaz, 1998) enuncia el lugar de la trasgresión del rito, la trasgresión motivada por la fuerza creativa de la naturaleza, la que permite renombrar el mito para volver a vivir el mundo desde nuevas prácticas, nuevos territorios:

La idea de intoxicación nietzscheana es peculiar y sugerente. Resulta de la combinación del terror y el éxtasis. El éxtasis que se origina por la experiencia de la fuerza creativa de la naturaleza; y el terror que nace de percatarse que la visión ordenada y armónica del mundo no es más que una ilusión y un sueño que el ritual hará estallar (p. 310).

En síntesis, los mitos se toman o se dejan, se defienden o se discuten para responder con nuevas versiones en los momentos adecuados y en las oportunidades sociales, históricas y culturales que lo permitan, pero en todo caso, aparecen con fuerza creativa para reordenar el mundo de acuerdo con nuevas interpretaciones.

2.3.6.2. El rito como un vector/dispositivo de virtualización de la cultura

El rito se ha constituido y fortalecido dentro de un multicontexto de interpretaciones y discusiones que enfrentan la diferencia entre un mundo en donde lo filogenético, una programación biológica que determina funciones en el individuo, es la base de las acciones -el mundo de los animales- y un mundo en el que la maximización de la conciencia objetiva de sí proyecta un cumulo de significados y sentidos que no necesariamente se encuentran predeterminados por la biología -el mundo humano-. Lo anterior se argumenta en razón a aquellos estudios biológicos cuyo enfoque se ha centralizado en el análisis de sistemas rituales en diferentes especies, como anota Lorite Mena (1984), ello tuvo un éxito biologicista propagado a las ciencias sociales que terminó en monopolización del término ritual y su representación en la relación naturaleza-cultura: “El valor semántico del término "rito", su función operativa vital en el grupo, y su dimensión interpretativa para el observador, ha sido confiscado por medios biológicos, confiriendo una extensión totalizante (algo imperialista afirma L de Heusch) a esquemas o definiciones perfectamente justificados en terreno, pero cuya extrapolación univoca puede ser cuestionada” (p. 33).

De igual manera, el enfoque planteado en este trabajo, se aleja de los planteamientos de la escuela biologicista o antro-po-biologicista que se apoyan en las posturas antropológicas más cercanas a la idea del hombre “deficitario” planteadas por la escuela de Scheler (Scheler, 2000). Lorite (1984) argumenta, al respecto, que el rito es el armazón de las determinaciones eficaces del grupo, imponiéndose ante otras determinaciones posibles pero no eficaces, de tal manera que el rito termina configurándose como la seguridad que tiene un grupo para mantener la unidad autopoiética ante las intervenciones de posibles aleatorios. En sus propias palabras: “El rito mostraría indirectamente que el peligro para el hombre no proviene tanto de lo real como de lo posible” (p. 33). En palabras de Malinowski, el ritual se constituye una filiación con la idea de la orfandad psicológica del hombre primitivo frente a la naturaleza, orfandad psicológica que intenta ser cubierta través de los mecanismos rituales. (Malinowski, 1985).

Hecha esta aclaración, es importante reseñar que la historia de las investigaciones adelantadas sobre el tema del rito fue sintetizada por Díaz, en 1998. Según este autor, el trasegar se inicia con Frazer y Tylor, que fueron los típicos representantes de la denominada tradición intelectualista del ritual, y sigue con Horton y Jarvie, quienes confrontaron a Popper en apasionados debates tratando de continuar con el trabajo de sus predecesores victorianos, razón por la cual se les denominó los neo-intelectualistas (Tylor, 1924). A éstos les sucedió Malinowski, heredero indiscutible de la trilogía de investigación antropológica de la época: magia, ciencia y religión, quien más adelante emprendió una reflexión sobre los llamados grupos indígenas de “orfandad psicológica”, concepto que está en relación con la naturaleza biológica y animal del mundo. Otros estudiosos del rito fueron Gluckman, Leach y Turner. El primero aportó la concepción de análisis situacional del ritual, sin embargo, terminó supeditado a la escuela integracionista de Durkheim. Con el segundo, el ritual adquirió autonomía del campo mágico-religioso en el que había estado encapsulado y se convirtió en el aspecto comunicativo de todo comportamiento humano. El tercero, por su parte, desarrolla la concepción de análisis situacional propuesta por Gluckman, desde una nueva categoría: los rituales de rebeldía.

En varios de los trabajos de los autores referidos hay una influencia visible de la obra “Las formas elementales de la vida religiosa” de Durkheim, fundador de la denominada escuela simbolista o integracionista, escenario teórico en el que se encuentra inmersa la escuela de Antropología británica que es la que con más intensidad ha trabajado el tema del rito (ver Durkheim, 1968; Frazer, 1992; Malinowski, 1973; Tylor, 1924). La postura de Durkheim está asociada a una inquietud que se relaciona más con las prácticas que con las creencias rituales, en tanto acciones que simbolizan a la sociedad y a sus principios fundantes (Díaz, 1998).

En esta perspectiva se concentra gran parte de la investigación antropológica y sociológica realizada en los siglos XIX y XX sobre los ritos en las sociedades tradicionales, al igual que la etnología adelantada con grupos similares o con sociedades modernas. En este estudio se recurre a la conceptualización de los escritores clásicos, porque gran parte de la teoría expuesta por ellos atraviesa la conceptualización contemporánea del rito y enmarca el sentido de la perspectiva teórica expuesta en este trabajo.

Por tanto, el concepto de rito se ha construido desde diferentes escuelas teóricas y con diferentes intereses. En dicha configuración conceptual ha habido interacciones reflexivas y categóricas de distintos tipos, cruces y distanciamientos en determinados trayectos del camino para definir el concepto. La perspectiva teórica desde la que se aborda el rito en este estudio tiene como sustrato gran parte de su historia, pero avanza en la delimitación de una idea de rito que se complementa con muchos de los elementos reflexionados desde la Filosofía y desde Filosofía antropológica, en procura de la delimitación de lo virtual en el hombre y específicamente en el universo de la educación superior.

Tradición y discontinuidad son dos conceptos que acompañan el deslinde del concepto de rito. Hábito y creación se convierten en los verbos que engloban el complejo mecanismo que adopta el rito para articularse como práctica en una sociedad. El rito se puede definir, entonces, como un escenario que conjuga elementos de perpetuación de la tradición en conjunto con

elementos de destrucción y trasgresión de la misma. El rito es cuerpo, ritmo y periodicidad que garantiza la certeza de ciertos ordenes transmitidos y explicados por el discurso mítico: el que ordena el mundo en que vive la comunidad; también es organicidad en fusión con el pensamiento; y por último es territorio visto desde la conciencia de su límite: del horizonte de sentido histórico y cultural, a partir de donde se puede establecer una idea de futuro en tanto se mira al pasado como principio de creación (Gluckman, 1975).

A través del método de análisis situacional aplicado a las prácticas rituales, Gluckman (1962) permite dirigir el análisis de una comunidad en sentido político y en términos de intereses de actores sociales heterogéneos. Además, agrega el concepto de los rituales de rebeldía, que sirve para identificar las fuerzas en tensión establecidas y manejadas en diferentes direcciones dentro del ritual. Desde el concepto planteado por Nietzsche (1996.) Y enfatizando en el rito como lugar de la creación permanente erige una alteridad que permite recontextualizar la gramática que surge de la interacción entre el hombre y su fuerza creativa natural (Díaz, 1998).

En este sentido, es importante tener en cuenta que el rito es una conjugación de elementos que van desde el fortalecimiento de prácticas ancestrales que afirman y refuerzan tradiciones culturales; que pasan por tener en cuenta las relaciones de poder que subyacen a toda sociedad y que se materializan en dicho espacio analizadas desde perspectivas situacionales de dichos eventos; y que también, movilizan factores de trasgresión, los cuales fracturan segmentos de orden ya establecidos para dar paso a interpretaciones adecuadas al nuevo movimiento del mundo en su conjunto.

Leach, propone que las prácticas cotidianas, sean entendidas como sistemas de comunicación y fortalecimiento de la cultura, para desencasillar el rito de los espacios exclusivamente sagrados en donde lo había enterrado Durkheim. Allí es donde se puede observar de manera más penetrante el sentido teórico del rito propuesto en este trabajo. Varias prácticas de lo social relacionadas con las llamadas “sociedades del conocimiento” permiten analizar los

distintos cruces de los que se habla como elementos constitutivos del rito. En muchas de ellas, lo que se intenta es afianzar una idea de tradición que aún se conserva como base de conocimiento; este es el caso de los docentes que ante el proceso de invasión de los medios digitales en el mundo educativo optan por apostar de manera fuerte a los medios tradicionales de educación: textos impresos y tradición oral. En la práctica docente aplicada en ambientes digitales el ritmo del encuentro presencial toma dimensiones que antes se habían considerado irrelevantes al instaurar una tensión en la práctica que significa dar respuesta a la superficialidad con que son diagnosticados los nuevos medios. Sin embargo, en otros casos esa misma práctica se ha instaurado de diferentes maneras, ha ritualizado muchos de nuestros actos cotidianos, tales como: la telecompra, el pago de servicios, el dinero virtual o dinero plástico, la diversión, los motores de búsqueda y la comunicación.

El rito, entendido como espacio de práctica y como materialización y retroalimentación del pensamiento, se hace palabra en el mito. A su vez, se constituye en un escenario que, por un lado, fortalece las costumbres y tradiciones que la cultura necesita fortalecer y, por el otro, desgarrar y transforma aquellas tradiciones que son insostenibles para la cultura y avizora el continuo conjeturar de la sociedad en sus prácticas, al convertirse en límite para nuevos horizontes. Nietzsche, los denominó, en su conjunto, rituales de trasgresión, y apuntan a la materialización del eterno retorno al que están destinados los hombres. Para el caso del sistema educativo, los ritos se entienden como las prácticas repetitivas de aspectos interiorizados que realizan los diferentes actores sociales de la institución educativa.

Lo anterior, ha puesto al mundo entero en una apasionada construcción de representaciones y significados sobre el tema. De hecho, reactivó de manera vigorosa una contienda histórica entre los que actualmente se denominan: tecnófilos y tecnófobos. Todos, dentro del mundo de uso de las tecnologías, disputando una interpretación sobre la relación del hombre con esos nuevos acontecimientos.

2.3.6.3. El territorio como un vector/dispositivo de virtualización de la cultura

Sobre el tema del territorio existe, de igual manera, bastante literatura. De hecho, éste ha sido y es protagonista en gran parte de los estudios arqueológicos, paleontológicos, etnográficos y etnológicos. Las perspectivas de lectura sobre el territorio son múltiples. En razón a esto es necesario aclarar que la idea de territorio empleada en esta investigación no es la del espacio físico, aunque cuente con elementos de ella. Tampoco es la idea de tierra en sentido estrictamente geográfico, aunque también cuente con elementos de ella. Desde la perspectiva teórica del presente estudio es significativa la definición de cultura propuesta por Geertz (1989), quien la define como un tejido de significaciones, debido a que en ella se articula el territorio con la cultura. Con esta definición se inauguró una nueva orientación en los estudios sociales de la segunda mitad del siglo XX, al desprenderlos de manera definitiva del tradicional análisis positivista.

El territorio se entenderá, por tanto, como una vasta red de relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y espirituales que crea límites en los grupos y en sus miembros, en múltiples y simultáneas dimensiones. De manera que éste concentrará la existencia de representaciones de distintos tiempos y espacios, sin que haya necesariamente oposiciones o fusiones como elementos primordiales. El estudio de Vasco (2002) que aborda el análisis de las redes de relaciones constituidas por grupos humanos con sistemas culturales particulares y localizados arroja una idea interesante al respecto, porque muestra como “todo ello constituye ese vasto conglomerado de relaciones sociales que hacen de un espacio sobre la tierra el territorio de una sociedad en un momento de su historia, siendo uno de los elementos básicos de su identidad frente a los demás” (p. 202).

El territorio es un concepto que hoy en día mantiene enorme vigencia porque enmarca las discusiones que se llevan a cabo sobre política, cultura y economía en la era de la globalización.

Es una entidad física cuya principal naturaleza: el espacio en sí, no es el objeto principal de discusión, porque el elemento central está en las relaciones que se construyen a su alrededor, así como, las diversas representaciones que elaboran las sociedades para habitarlo. Debido a esto, el territorio se ha convertido en una cuestión difícil de abordar en las discusiones internacionales sobre la prospectiva global del mundo porque se articula con otra noción que debe acompañarlo para que tal proceso sea exitoso: la desterritorialización. Lo local y lo global, en este sentido, son un escenario de tensión y análisis que tiene como punto central el territorio.

Los estudios antropológicos han aportado claridad sobre diferentes maneras de constituir y habitar el territorio. Arem (1993) analizando los Makuna en la selva amazónica colombiana, identifica una fuerte concepción de territorialidad, manifiesta en la identificación del lugar del principio y fin que tiene un ser vivo:

Las colinas de las cabeceras de los ríos y caños son las casas de los animales de cacería. Para nosotros parecen selvas o colinas rocosas, pero para los animales que las habitan son malocas como las nuestras, con techos de hoja tejida, paredes y el frente pintado. Cada clase de animal de caza tiene su propia casa, en donde nació, en donde crió nuevas generaciones de animales, y donde su alma retorna después de morir (p. 116).

En el Cauca colombiano, los Nasa representan el sentido de la construcción territorial efecto de las migraciones que tienen los grupos humanos. Oriundos del territorio amazónico, llegan a la zona montañosa del Cauca y se asientan allí, a partir de dicho evento y del contexto de montaña comienzan a emerger nuevas narrativas culturales (política, economía, relaciones sociales, tecnologías, espiritualidad) (Rappaport, 1984). Entre los Wayuu, habitantes de la península Guajira al norte de Colombia, el territorio es concebido desde los sitios de origen, delimitados por los cementerios familiares. Sin embargo, no se presenta una idea de origen estático, por el contrario el origen es dinámico, cambia de “sitio físico”, el origen se va configurando a partir del sitio en donde muere la gente y se genera un cementerio, de tal manera que en la descripción de la adscripción territorial, la gente Wayuu no es de donde nace sino de

donde muere (Rojas, Territorialidad y formas políticas entre los Wayuu de Jaratzu'ru, Alta Guajira colombiana. Tesis para optar el título de Antropólogo, 2000).

El territorio se percibe, por tanto, desde el lugar de los actos de la cultura y como una red de relaciones comunicativas y de significado que apuntan a generar una definición compleja del mismo, que tiene en cuenta diversos elementos, y no, tan sólo, los simples componentes económicos, políticos o sociales que actúan desintegradamente sobre el territorio. El acercamiento que hace Geertz (1997) desde esta perspectiva al concepto de cultura nos ayuda a entender a la par el concepto de territorio, en la medida en que aquélla no es concebida como una ciencia experimental que está en busca de leyes sino como una ciencia interpretativa que busca significaciones. Por esto, dicha manera de analizar el territorio ofrecerá indicios para entender el ciberespacio en los ambientes digitales generados por ordenador.

De hecho, el concepto de entorno usado por Gadamer (1977), establece una interacción bastante cercana en relación a cómo entender una expresión territorial en ambientes digitales. Para Gadamer, el entorno es el "medio" en el que vive el ser humano. La influencia del entorno sobre el carácter y el modo de vida del ser humano es lo que hace su significación. El hombre no es independiente del aspecto que le muestra el mundo. De este modo, el concepto de entorno es en su origen un concepto social, y en consecuencia se refiere sólo al hombre. Sin embargo, en un sentido más amplio el concepto puede aplicarse a todos los seres vivos, y reunir así las condiciones de las que depende su existencia. Con ello, se hace claro que, a diferencia de todos los demás seres vivos, el hombre tiene "mundo", en cuanto que aquéllos no tienen relación con el mundo en el mismo sentido sino que están directamente confinados a su entorno. La expansión del concepto del entorno a todos los seres vivos representa, pues, una modificación de su verdadero sentido.

Desde la perspectiva de la comunicación, el concepto de territorio ha tenido radicales transformaciones en las últimas décadas. A medida que se fue consolidando el sistema de redes de servicios y de transportes, las telecomunicaciones y los sistemas de información se hizo cada

vez más evidente que era necesario pensar el espacio de manera distinta, puesto que, el tiempo y el espacio ya se miraban, se sentían y se vivían de manera diferente. El teléfono, la televisión, Internet, la telefonía celular, etc. generaron otros paradigmas de la información y de la comunicación (Castells, 2002), y tras ellos la informática terminó consolidando dicha dinámica para permitir el avance de neologismos considerados, hasta la fecha, parte de la ficción: aparece el ciberespacio y con él, la inquietud por entender las expresiones y producciones humanas que lo constituyen, los discursos epistemológicos y disciplinares que lo han hecho objeto de su interpretación (Benedick, 1993; Domínguez, Estaella, & Gómez, 2007), llegando al punto de debate contemporáneo; una representación de continuidad entre hombre y maquina (Maslihz, 1995), en donde el hombre, con su cuerpo, se convierte en territorio y arquitecto de la construcción simbólica de la cibercultura, en síntesis un hombre pos-orgánico que opera como territorio de sus representaciones simbólicas (Sibilia, 2005). Sobre este tema, en las introducciones de los capítulos, resultado del estudio, se realiza una contextualización específica de las discusiones teóricas al respecto.

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Introducción

El presente capítulo tiene como propósito articular sentidos entre los procesos de virtualización de la educación superior, en un marco regional (latinoamericano) y nacional, y la manera como las universidades (las que fueron seleccionadas para el presente estudio), reflejan tales procesos en su estructura básica y en su oferta educativa. Para delinear dicho contexto se abordan tres aspectos que son significativos. En primer lugar, se describen los acontecimientos que han propiciado el surgimiento de la educación virtual y algunas de las conceptualizaciones que sobre el tema se han efectuado en el ámbito de América Latina y el Caribe y, en particular, en Colombia. En segundo lugar, se describen las políticas y los planes que en Colombia han determinado las condiciones particulares del desarrollo de las TIC, abordadas desde dos perspectivas: la del Ministerio de TIC y la del Ministerio de Educación. Finalmente, se presenta una información general y básica de las tres universidades objeto del estudio con el fin de situarlas en el contexto de la investigación. Esto último se desarrolla a partir de cinco ejes de información: contexto histórico de la institución, sedes, elementos centrales de su proyecto educativo institucional, estadísticas y estructura organizacional. En los casos en que ello es explícito se mencionan aspectos institucionales relacionados con las TIC. Se espera que esta información brinde el contexto tanto del problema de investigación como de las universidades objeto del estudio.

3.2. Sistema educativo colombiano

La educación superior en Colombia ha pasado por diferentes momentos. En el estudio realizado para la Unesco, en el 2002, se identifican cuatro períodos, tipificados hasta 1992: la universidad colonial, la universidad republicana, la modernidad en la universidad y el reformismo de la modernidad en la universidad (Lopera, 2002).

A partir de la década de los ochenta, el mundo universitario colombiano empezó a pensar una política de ciencia y tecnología enfocada al establecimiento de áreas de investigación que contribuyeran a la solución de los problemas que aquejaban a la sociedad colombiana. Un porcentaje significativo del trabajo de reflexión realizado en la década del noventa (1991-1997) estuvo centrado en la identificación de 21 problemas de investigación y en su documentación (Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, 2006). El resultado del proceso fue la elaboración del texto “Colombia al filo de la oportunidad”, publicado por la Universidad Nacional de Colombia, en el que se analizaban los problemas referidos. El panorama identificado se complementó con las directrices internacionales de la Unesco, en relación con la educación superior. En particular, con la primera conferencia sobre Educación Superior realizada en 1998 y la legislación colombiana que intenta seguir dichas directrices.

En la década del 2000, la universidad colombiana se integra de manera más activa en los nuevos discursos globales, materializados por las conclusiones de la segunda conferencia internacional de la educación superior realizada por la Unesco, en el 2009. Se enfatiza la necesidad de imprimir mayor dinámica a los procesos de acreditación de la calidad, al uso de las TIC en los procesos de aprendizaje de la educación superior y, finalmente, al reforzamiento de los planes y estrategias de internacionalización de la universidad (MEN, 2010; Unesco, 2009).

El sistema de administración y gobierno de las instituciones de educación superior se concentra en dos aspectos específicos: la autonomía y el origen, bien sea estatal o privado. El primer aspecto permite la libertad de organización de la institución según sus intereses

pedagógicos y administrativos. El segundo, define la oferta educativa, la cobertura y el acceso de los estudiantes a la institución. La Constitución Política de Colombia de 1991 establece en los artículos 67, 68 y 69, que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, que las universidades tienen autonomía universitaria para darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos de acuerdo con la ley. Para materializar el propósito constitucional educativo, el Estado colombiano legisló la ley 30 de 1992, a través de la cual se organiza el servicio público de la educación superior, inherente a la finalidad social del Estado, con la ley 115 de 1994 o ley general de educación y, posteriormente, ha tenido desarrollos legislativos más particulares, como decretos reglamentarios y sentencias de la corte constitucional, completando el marco normativo.

En términos de estructura, las políticas y planes para el desarrollo de la educación superior son, inicialmente, propuestos por el Consejo Nacional de Educación Superior CESU, organismo con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, integrado por representantes de todos los estamentos relacionados con la educación superior. Existe un Sistema Nacional de Acreditación SNA basado en la calidad de la educación, de carácter voluntario y temporal, para programas e instituciones. Finalmente, se complementa con una función de información e integración a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES y como elemento integrador funge el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior ICFES, pieza clave en el sistema, pues, integra la información nacional e internacional generada por organismos gubernamentales (Lopera, 2002).

3.3. Educación virtual en Colombia

En Colombia, el tema de la relación entre educación y TIC surge en la década de los ochenta. En la primera etapa, que transcurre hasta mediados de la década de los noventa, el trabajo sobre TIC se adelantó en torno a la informática educativa. De esta tendencia surgió la Red Iberoamericana de Informática Educativa Capítulo Colombia RIBIECOL, la cual agrupó toda la serie de trabajos

e investigaciones académicas organizadas en diferentes universidades. L. Maldonado y P. Maldonado (2000) refieren que:

Los investigadores forman grupos centrados en el estudio de la relación educación - informática. En un primer momento, estos grupos -Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle- forman parte de unidades académicas de educación. En un segundo momento, -Universidad Industrial de Santander y Universidad de los Andes- forman parte de unidades académicas de ingeniería de sistemas (p. 4).

El proceso inicial propició cinco tendencias de investigación, que Maldonado (2000) refiere en su estudio diagnóstico sobre la investigación de TIC aplicadas en ambientes educativos: la incorporación de la informática como herramienta en los procesos de enseñanza, la representación computacional de procesos de aprendizaje, el análisis etnográfico de la cultura institucional, la valoración de metodologías para el diseño y desarrollo de programas de computador, y la elaboración de estados del arte.

Sin embargo, y a pesar de la presencia de las TIC en las prácticas académicas e investigativas, resalta su invisibilidad en la legislación nacional educativa hasta bien entrada la década del 2000. En la Ley 30 de 1992, al igual que en la normatividad posterior a ella, no se menciona el tema de la educación virtual o de la relación TIC-educación.

Su presencia aparece en el campo político desde la década de los noventa. En dicha época surgieron algunas iniciativas gubernamentales particulares. Colciencias y el ICFES diseñaron un primer esquema común, a través de una estructura nacional de comunicación llamada Corporación Interred. Sin embargo, no eran iniciativas claras, ya que en 1992, la Universidad de los Andes, con el patrocinio del ITEC de Telecom, presentó ante Colciencias un proyecto de conexión de Colombia a Internet, pero esta entidad por desconocimiento de Internet y de su importancia, tanto para el mundo educativo como para el país, lo descalificó dentro de su convocatoria de proyectos (Salcedo, Historia de Internet en América Latina y el Caribe, 2002).

En 1990, se conforma la Red Universitaria Nacional RUNCOL, integrada por la Universidad de los Andes, la EAFIT y la Universidad del Valle y, en 1992, se realiza el primer Congreso Nacional de Informática Educativa, gestionado y desarrollado por RIBIECOL. En palabras de Maldonado (2010):

RIBIECOL inició su actividad con la preparación de un conjunto de ensayos que dieron cuenta del estado del arte de la investigación en informática en relación con diez temas: formación docente, multimedia e hipermedia, inteligencia artificial en educación, modelos cognitivos, educación informática, materiales educativos, educación especial, innovación y sistemas de información en educación... Estos trabajos cumplieron algunas funciones que trascendieron positivamente en la reorganización. En primera instancia, constituyeron un incentivo para que investigadores e instituciones asumieran a profundidad estas temáticas, y en segundo lugar, fueron base relativamente sólida para formar corrientes de pensamiento (p. http://www.ribiecol.org/ribie_a/cd/index.html).

En general, la relación TIC-educación ha tenido en el mundo universitario un desarrollo más investigativo que de docencia. Muchas de las iniciativas se han orientado a entender desde diferentes perspectivas la relación entre educación y TIC. El trabajo de Maldonado registra los primeros diez años de investigación y las tendencias consolidadas para la década del 2000, asimismo, analiza la confluencia de diferentes factores que definieron el desarrollo de dicha relación en el mundo universitario. Al respecto, se pueden mencionar, entre otras: la ausencia de legislación y conceptualización sobre la educación virtual en sí misma; los discursos, prácticas y ambientes que rodearon la intervención de las TIC en el mundo educativo, particularmente en la educación básica tanto en los protagonistas del hecho educativo como en los protagonistas del hecho político/administrativo; y la escasa inversión en el tema de redes, infraestructuras, equipos y, lo más importante, en la sensibilización y capacitación de comunidades educativas.

Lo anterior, dio como resultado la falta de enunciados jurídicos generales que permitieran construir conceptualizaciones académicas y administrativas en torno a la educación virtual, ya que ante la ausencia de leyes que definiesen precisamente el sentido, la relación y el lugar de ésta, todo quedaba en el campo de la interpretación particular que desarrollaran tanto las instituciones gubernamentales como las instituciones de educación superior. Esta circunstancia se comienza a subsanar a mediados de la década del 2000 con el documento de “Entornos virtuales en la Educación Superior”, elaborado por el Consejo Nacional de Acreditación (2006). Sin embargo, este documento refuerza una confusión conceptual y tipológica del análisis de la relación entre TIC y educación, característica de la época; la de pensar que ésta se recogía en la categoría de educación virtual y que a su vez era clara su continuidad exclusiva en el desarrollo de la educación a distancia. El documento es resultado de la compilación de ponencias elaboradas para el evento “Educación a Distancia y Entornos Virtuales”, que dicha entidad realizó en la ciudad de Cali durante el 2003, con el propósito de sacar conclusiones sobre la calidad en entornos virtuales académicos.

La ausencia legislativa era reflejo de la confusión planteada. En las prácticas y discursos de gran parte de los entes gubernamentales, de universidades y de una gran generalidad de los investigadores del tema, la relación TIC-educación se sintetizaba en la denominada educación virtual. Pero el mayor problema no era la categoría de educación virtual en sí misma, sino el contexto de interpretación y de aplicación con el cual se rodeó dicha categoría. Para principios de la década del 2000, ésta se entendía genéricamente como una continuación de los tradicionales programas de educación a distancia y, como éstos, se intuía como una metodología de la educación a distancia. El estudio realizado por Lopera (2002), para la Unesco, la define dentro de esta dimensión:

La educación llamada “virtual” lo que hace es privilegiar el medio (básicamente Internet) utilizando aulas virtuales que, igual que las físicas, al simular el espacio físico, permiten la

interacción alumno-profesor. Hay que tener en cuenta también que la educación a distancia es formal en cuanto conduce a títulos y grados como la presencial, y que no necesariamente tiene que ser en tiempo real (sincrónica). Hay quienes tratan de separar educación no formal y a distancia, olvidando que la virtualidad es una metodología o una forma de realizar educación a distancia (p. 97).

Contradictoriamente, y como analiza Maldonado (2000), los desarrollos más avanzados en la reflexión sobre TIC y educación se realizaban en la modalidad de educación presencial. De hecho, para la época se utilizaban diferentes plataformas y administradores de contenidos educativos. Las relaciones se concentraron inicialmente en Learning Space de IBM, Web CT, BlackBoard, Firts Class y ya incursionaba la plataforma de la Universitat Oberta de Catalunya, utilizada por la Universidad de Antioquia.

Por otro lado, los estudios de diagnóstico y estados de arte eran y aún, en la actualidad, son incipientes. Los sistemas de información sobre el tema de las TIC aplicadas en educación no existían. Las estadísticas estudiantiles en las universidades no discriminaban la población que adelantaba sus estudios sobre modelos de educación tradicional a distancia y presencial de aquella que utilizaba TIC. Se sobreentendía que ésta era una metodología y que hacía parte de la EAD. Lo anterior es comprensible en la medida en que se discutía si la presencia de las TIC era pertinente o no en el mundo educativo.

A finales de la década del 2000 se transforman los objetos de discusión, en primer lugar, se desplaza la idea de la pertinencia de las TIC en la educación hacia la reflexión sobre la manera más adecuada como estas deben interactuar con procesos pedagógicos y cognitivos de la academia, es decir, ya no se discute la pertinencia de la existencia de las TIC en el mundo educativo y más bien se discute el cómo éstas deben estar allí (Castañeda B, Pimienta G, & Jaramillo, 2008; RIBIECOL, 2006). En esta primera etapa el VIII Congreso Nacional de Informática educativa organiza las experiencias de TIC-educación dentro de las siguientes

categorías: cognición, aprendizaje y currículo; educación virtual; informática comunitaria; e instituciones educativas. En segundo lugar, se desplaza la discusión inicial que preguntaba por la educación virtual como objeto de investigación y aplicación educativa hacia los procesos de virtualización de la educación, desbordando la caracterización esencialista de la educación virtual y más bien enfatizando las relaciones que produce la interacción entre procesos de conocimiento y saberes (incluso vistos fuera del sistema educativo formal) y las TIC (RIBIECOL, 2010), visibilizando cada vez más el uso de herramientas digitales de interacción en los procesos educativos. En esta segunda etapa, el X Congreso Nacional de Informática Educativa plantea temáticas más interdisciplinarias y surgen las siguientes categorías: recursos educativos; hipertextos y medios; cibercultura; educación inclusiva; aulas virtuales; y aprendizaje.

3.3.1. Política pública en la virtualización de la educación

La preocupación gubernamental en Colombia por introducir, tanto en la política como en la planeación, el tema de las tecnologías de la información y de la comunicación TIC comenzó en la última década del siglo XX. El primer documento oficial de política programática sobre el tema fue el documento CONPES 3072, intitulado “Agenda de conectividad: el salto a internet”, que propendía, siguiendo los lineamientos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 1998 - 2002, por la masificación del uso de las tecnologías de la información para incrementar la competitividad del sector productivo, la socialización del acceso a la información y la modernización de las instituciones públicas y de gobierno (MC & DNP, 2000).

Con anterioridad, en 1997, se había creado el Consejo Nacional de Informática, conformado por representantes del gobierno y del sector privado, con el propósito de ser el punto de partida de un Plan Nacional de Informática. Para ello, el Consejo publicó, en abril de dicho año, los “Lineamientos para una Política Nacional Informática”, documento que estuvo

respaldado por el trabajo realizado en el Foro Permanente de Alta Tecnología, cuyo aporte real fue el documento denominado “Bases para una Política Nacional de Informática: análisis temático”.

Entre los elementos que justificaban la apertura del plan se destacaban: la pretensión de propiciar saltos en la evolución económica, política, social y cultural de la nación; el convertir el plan en una oportunidad y en una herramienta para cerrar brechas sociales y para el desarrollo de una nueva economía (E-economía); la consecución de un Estado moderno y eficiente; la universalización del acceso a la información, y la adquisición y utilización más eficaz del conocimiento.

3.4. Implementación de las TIC en la educación colombiana

3.4.1. Infraestructura y conectividad

Tabla 3—1

Estrategias para introducir el uso y manejo de TIC en el sector educativo en la agenda de conectividad, 1999

Estrategia	Objetivos
Acceso a la infraestructura de la información.	† Fortalecer la infraestructura nacional de telecomunicaciones. † Ofrecer acceso a las tecnologías de la información a la mayoría de los colombianos, a costos más asequibles.
Uso de TIC en los procesos educativos y capacitación en el uso de TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el uso de las tecnologías de la información como herramienta educativa. • Capacitar a los colombianos en el uso de las tecnologías de la información. • Fortalecer el recurso humano especializado en el desarrollo y mantenimiento de tecnologías de la información. • Sensibilizar a la población sobre la importancia del uso de las tecnologías de la información.

Fuente. Ministerio de Comunicaciones - Departamento Nacional de Planeación. Documento CONPES 3072. Bogotá, 9 de febrero de 2000.

En 1998 se empezó a fijar una política de infraestructura y conectividad en el país, pensada desde las tecnologías de la información y de la comunicación. El plan se orientó con base en tres ejes de problematización: la infraestructura computacional, la infraestructura de información y la infraestructura social, y a partir de la intervención y del trabajo con tres sectores sociales definidos: la comunidad, el Estado y el sector productivo (Ver Tabla 3—1). La preocupación gubernamental era justificada en tanto la situación de las TIC en relación con el promedio latinoamericano era desfavorable.

Tabla 3—2

Conexiones a internet por 1000 habitantes, 1999

País	Conexiones (hosts) a internet / 1000 hab.
Finlandia	107.10
Estados Unidos	87.20
Reino Unido	22.60
Corea	4.22
Chile	2.03
Argentina	1.73
Brasil	1.05
México	0.93
Venezuela	0.61
Colombia	0.54
China	0.02

Fuente. IMD, World Competitiveness Yearbook 1999. En: Ministerio de Comunicaciones - Departamento Nacional de Planeación. Documento CONPES 3072. Bogotá, 9 de febrero de 2000.

En infraestructura computacional la situación no era la más favorable. El índice de acceso a equipos en el promedio mundial, en 1999, era de 50 computadores por cada 1000 habitantes, la media latinoamericana estaba en 40/1000 y el promedio colombiano era tan sólo de 34/1000 (Ver Tabla 3—2). En relación con la conectividad (Número de conexiones a internet per cápita) la situación era igualmente crítica, el país tenía menos de la mitad de las conexiones a internet que debería tener según su nivel de ingresos; el servicio se prestaba solamente en 57 ciudades del país y era demasiado costoso (MC & DNP, 2000).

En 1999, Colombia disponía de 15.5 líneas por cada 100 habitantes, la mayoría ubicadas en las grandes ciudades, que representaba el 15% de conectividad del total nacional. La única vía de acceso a internet era la línea telefónica conmutada, que predominó hasta hace muy poco. Para el 2002, el número de usuarios de internet llegaba tan sólo a 500.000 colombianos, cifra apenas superior al 1% de la población colombiana y al 0.3% del total mundial. En el primer semestre de 2004 se registró una participación del 7.9% -Porcentaje que seguía siendo inferior al promedio Latinoamericano-, que equivalía a cerca de 3.585.688 de usuarios, de los cuales el 60.9% tenía acceso conmutado -Líneas donde es necesario hacer una llamada previa entre ambos extremos para realizar la comunicación- a internet (Comisión de Regulación de Telecomunicaciones CRT, 2004).

En el 2005, por el contrario, se incrementó el porcentaje de suscriptores de acceso dedicado -Líneas exclusivas que sólo utilizan sus abonados a tiempo completo- a internet en un 74.6% (CRT, 2006). En diciembre del 2006, el país contaba con 887.783 suscriptores, que en consultas de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones representan 6.705.000 de usuarios de internet, que representaban un 88% de suscriptores residenciales y un 12.% de suscriptores corporativos (CRT, 2007). En el 2007, esta entidad reporta 1.381.473 suscriptores de internet con un aumento del 21%; la distribución entre suscriptores corporativos (16.5%) y residenciales (82.6%) se mantiene casi en las mismas proporciones de años anteriores, en este año comienzan a aparecer los suscriptores colectivos con un porcentaje más significativo (0.9%) (CRT, 2008). Para el 2008, Colombia alcanzó 2.023.341 suscriptores a internet, mostrando un crecimiento del 46.4% en relación con el año anterior. Se da una estimación de 18.234.822 usuarios de internet, representando un porcentaje de penetración del 38.5% en relación con el total de la población colombiana, que para la fecha se estimaba en 44.450.260 habitantes (CRT, 2009). La Tabla 3—3 resume la evolución que ha tenido el proceso de conectividad a internet en el país a partir del año 2000.

Tabla 3—3

Resumen de suscriptores a internet durante el período de 2004-2009

Año	Accesos fijos		Accesos móviles	Acceso comunitario ¹	Total usuarios
	SC	SD			
2000 ²	692.076	180.894	No registra	No registra	692.076
2002	1.329.495	670.718	No registra	No registra	1.329.495
2003	2.136.894	947.338	No registra	No registra	2.136.894
2004	2.182.683	1.403.005	No registra	1440 Pts	3.558.688
2005 ³	368.954	318.683	No registra	2.407	4.740.000
2006	259.707	620.077	No registra	6.828	6.705.000
2007	174.383	1.207.090	⁴ No registra	12.077	⁵ 1.381.473
2008	191.142	1.777.881	3.617.926	No registra	1.969.023
2009	111.206	2.049.773	316.107	16.151	18.234.822

Fuente. Sistema de Información Unificado del Sector Telecomunicaciones SIUST. Tomado de: Comisión de Regulación de Comunicaciones. República de Colombia. Consultado en: Informe trimestral conectividad septiembre 2009. Bogotá. Noviembre de 2009. No. 17. Consultado en: <http://www.crt.gov.co/>. Fecha de consulta: 24-08-2010.

Nota. SC = Suscriptores conmutados. SD = Suscriptores dedicados. ¹Entre los años 2000-2003, el acceso en centros comunitarios no representaba para la CRT un número significativo que valiera la pena ser registrado en la estadística (CRT, 2004). ²Las cifras para los años 2000, 2002 y 2003 presentados aquí corresponden al número de usuarios y no al de suscriptores. ³A partir de este año, las cifras cambian en relación con los informes anteriores, en razón a que antes se contabilizaban los suscriptores por demanda y prepago, y a partir del 2005 no se contabilizan en los informes (CRT, 2006). ⁴Se espera que las conexiones móviles sean masificadas a través del desarrollo de redes de tercera generación (3G). La CNT previó reportarlo en el 2008 (CRT, 2007). ⁵A partir de este año los informes de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones no reportan cifras de usuarios sino de suscriptores, por tanto, las cifras totales para 2007 y 2008 se registran en términos de suscriptores y no de usuarios, de allí el cambio en la evolución de las cifras registradas en la columna “Total de usuarios”.

En cuanto a equipos, la disponibilidad ha sido en verdad escasa. En el 2000, por ejemplo, sólo el 3.4% de la población nacional disponía de PC's, superando tan sólo, en la estadística, a Bolivia (1.2%), Ecuador (2%) y Paraguay (1.1%). Al concluir el 2003, la cifra estimada de computadores fue de alrededor de 3 millones (1.2% del total). En el 2004 existían 301.360 equipos de escritorio y 40.925 portátiles, para un total de 342.285. Para 2005, la cifra se estimaba en 334.227 Desktops y 44.800 Notebooks, para un total de 379.027 (Ministerio de TIC, 2005).

Sin embargo, estas estadísticas por sí mismas se vuelve un conocimiento autorreferencial, es decir, indican que se han hecho cosas en cuanto a la implementación de TIC en el país, pero no dan cuenta de un contexto referencial que evalúe los verdaderos esfuerzos que debería estar realizando el país en comparación con sus capacidades, sus diagnósticos y sus proyecciones. Este es el papel que juegan los indicadores internacionales, al establecer índices de evaluación que de manera menos particular miden las políticas de inversión que realizan los países para que su desarrollo sea efectivamente visible tanto en el ámbito local y regional como en el contexto global.

3.4.1.1. Índices de medición de TIC en los cuales está suscrito Colombia

Durante la década del 2000, Colombia decidió integrar sus indicadores de medición de TIC entrando en el circuito internacional de los organismos que miden, bajo diferentes parámetros, el estado de las mismas en todos los países del orbe. A continuación se refieren algunos de los organismos más relevantes: El primer instrumento de medición en donde está incluido el país es el denominado *Networked Readiness Index NRI*; ejercicio de indexación realizado anualmente por el Foro Económico Mundial en asocio con el Institut Européen d'Administration des Affaires INSEAD. Este instrumento busca medir las condiciones de articulación de las TIC en los sistemas políticos, económicos, sociales, culturales, territoriales y tecnológicos que una nación ha generado en sus comunidades. Se compone, a su vez, de tres subíndices de medición: ambiente de la nación para el desarrollo de TIC; preparación de los actores relevantes de la nación - individuos, empresas y gobierno-, y utilización de TIC por parte de tales actores. De acuerdo con este índice de medición, el país ha mantenido una posición intermedia entre el 2001 y el 2007. El Ministerio de Comunicaciones (2008) señala que:

En la medición de 2007 - 2008, Colombia se ubica en la posición 69 entre 127 países, con una calificación de 3,71 (sobre un máximo de 7,0), después de otros países de Latinoamérica, como Chile (34), México (58), Brasil (59), Costa Rica (60), Uruguay (65), El Salvador (66) y Argentina (77) (p. 15).

El segundo instrumento de medición en el que está inscrito el país es el nombrado *Growth Competitiveness Index GCI - Technology Index TI*. Este instrumento, agenciado por el Foro Económico Mundial, mide la condición económica que tiene cada país para alcanzar un crecimiento sostenible a mediano plazo (MC, 2008). El índice propone tres subíndices de medición: tecnología, instituciones públicas y entorno macroeconómico.

Este instrumento es fundamental para el análisis que se pretende adelantar en este trabajo, porque plantea que la tecnología es tan importante como el entorno macroeconómico y el desempeño de las instituciones públicas en la generación de unas condiciones adecuadas y óptimas para el crecimiento económico de una nación. Los informes presentados, en el 2008, por el Ministerio de Comunicaciones evidencian la existencia de una crisis prolongada por la caída vertiginosa de los índices de este instrumento:

La situación es crítica en el índice de tecnología que forma parte del GCI. Colombia ha descendido 18 posiciones desde el 2001 hasta el 2005. En tan sólo dos años (2003 al 2005) descendió 15 puestos en el ranking de tecnología. La disminución en el componente de tecnología no ha permitido un incremento significativo en el índice de GCI, dado que los otros dos componentes han mejorado (p. 16).

Con posterioridad a esta reflexión institucional, las cosas no mejoraron, por el contrario, empeoraron. En el 2006, Colombia ocupó el puesto 65 y, en el 2008, cayó al puesto 74. En el último reporte, el país registró una leve mejoría al subir al puesto 69. La Tabla 3—4 detalla el comportamiento del país frente a este índice en los últimos cuatro años:

Tabla 3—4

Evolución del ranking de Colombia en el GCI entre el 2006 y el 2009

Fecha	Puesto
2006	65
2007	69
2008	74
2009	69

Fuente. Growth Competitiveness Index GCI. Tomado de: World Economic Forum. En: <http://www.weforum.org/en/initiatives/gcp/Global%20Competitiveness%20Report/PastReports/index.htm>. Fecha de consulta: 21-09-2010.

El tercer instrumento de medición en el que está suscrito el país es el llamado *Índice e-readiness*. Este índice es importante para comprender el contexto en el que el gobierno nacional ha posicionado a las TIC; su valor se desprende del proyecto económico global. Esto se evidencia en la forma como el país planteó, en la primera agenda de conectividad, el punto de partida formal para la política sobre TIC, cuyo objetivo fundamental consistía en fortalecer la economía y la empresa nacional; aún no figuraban, aquí, de manera visible otros componentes de desarrollo social, como la educación, por ejemplo (MC & DNP, 2000). Esto se refleja en la política de ciencia y tecnología, la cual consideró que la investigación especializada y la innovación -centros de desarrollo tecnológico- deberían realizarse especialmente en y desde la empresa privada. Los planes regionales de competitividad surgieron para materializar esta política. En el 2002, por ejemplo, el gobierno regional constituye el Consejo Regional de Competitividad, en el departamento de Cundinamarca; un aparato institucional creado para reflexionar sobre la articulación de procesos de investigación e innovación en procesos de producción industrial y comercial en general.

Los planes aquí mencionados, aún reflejan el esquema de la triple hélice modelo II (Etzkowitz, 2000). Es decir, planes pensados exclusivamente por y para el sector empresarial, aislados de las nuevas representaciones y circuitos del conocimiento tanto desde la perspectiva de política pública de la sociedad como desde la perspectiva de cultura y producción del

conocimiento académico. En el caso de la región andina, por ejemplo, la Agenda Regional de Ciencia Tecnología e Innovación identifica este vacío y propone el diseño de una estrategia de regionalización de ciencia y tecnología con el fin de materializar el discurso de lo local dentro de la región, enmarcada en el logro de la política nacional de ciencia y tecnología. Por otro lado, deja claro una apuesta por el modelo de la triple hélice modelo III (Cortés A, 2006). Es decir, por una política de vinculación de gobiernos locales, universidades y empresas en diferentes niveles territoriales para el mejoramiento de las condiciones de cada región (Gobernación de Cundinamarca, 2007). La meta se orienta a generar una nueva visión del conocimiento y de la tecnología en el desarrollo económico del país. Esto se debe en gran medida, a la manera como se entiende, en el ámbito global, el desarrollo económico en la actualidad y gran parte de este enfoque lo lideran organismos como The Economist y su modelo de evaluación económico.

The Economist ha creado el Índice e-readiness, publicado anualmente, que evalúa el mejoramiento o desmejoramiento de diferentes escenarios de condiciones para el logro de una eficiente y productiva “Digital Economy” (The Economist, 2008). El índice evalúa la preparación para el uso de nuevas tecnologías a través de seis componentes: infraestructura de conectividad y tecnología (20%), entorno de negocios (15%), entorno social y cultural (15%), entorno legal (10%), visión y política gubernamental (15%) y adopción de empresas y consumidores (25%).

En este sentido, el proceso de transición que ha tenido Colombia en relación con el Índice e-readiness partió de un punto medio y con tendencia a su cualificación para caer en los últimos nueve años en un estado más bien negativo, ya que si bien internamente los indicadores demuestran avances progresivos en el tema, los indicadores de comparación con otros países latinoamericanos y del mundo evidencian, por el contrario, un promedio de desmejoramiento. Desde el 2002 hasta el 2008, el país ha tenido un descenso vertiginoso perdiendo 15 puestos; pasó del puesto 38 al 53 entre un total de 65 países evaluados por este instrumento (Ministerio de

TIC, 2008). Posteriormente, en los años 2009 y 2010, ha frenado su caída pero no evidencia repunte o mejoría en este índice (Ver Tabla 3—5) (The Economist, 2008).

Tabla 3—5

Evolución del puesto de Colombia en el E-readiness entre el 2001 y el 2010

Fecha	Puesto	Puntaje
2001	38	4.24
2002	38	4.77
2003	37	4.86
2004	41	4.76
2005	48	4.18
2006	51	4.25
2007	53	4.27
2008	58	4.71
2009	52	4.82
2010	50	4.81

Fuente. The Economist. The Economist Intelligenci Unit. Consultado en: Web. Ictogly. <http://ictlogy.net/bibciter/reports/projects.php?idp=469>. Fecha de consulta: 25-09-2010.

El cuarto instrumento de medición en el que está inscrito el país es el denominado *Índice de Oportunidad Digital IOD*. Este índice fue creado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT para evaluar de manera comparativa el desarrollo de las TIC en los diferentes países del ámbito mundial en relación con las metas comprometidas en la Cumbre de la Sociedad de la Información (UIT, 2004). El instrumento de medición está conformado por 11 variables agrupadas en tres categorías: oportunidad, infraestructura y utilización, que a su vez están conformadas según el Ministerio de Comunicaciones (2008) por:

Los tres ejes tiene el mismo peso en el índice. La categoría oportunidad está compuesta de: porcentaje de población cubierta por telefonía móvil celular, tarifas de acceso a internet como un porcentaje del ingreso per cápita y tarifas de telefonía móvil como un porcentaje de este mismo ingreso. La categoría de infraestructura está compuesta por: proporción de viviendas

con línea telefónica fija, proporción de viviendas con computador, proporción de viviendas con acceso a internet en el hogar, suscriptores de telefonía móvil celular por cada 100 habitantes y de internet móvil por cada 100 habitantes. La categoría utilización está compuesto por: proporción de individuos que usan internet, tasa de suscriptores de banda ancha al total de suscriptores de internet y tasa de suscriptores de banda ancha móvil sobre el total de suscriptores de móvil (p. 18).

En general, el Índice de Oportunidad Digital evidencia algunos elementos interesantes para el análisis. En el 2005, el país se situaba en la posición 88 entre 180 países. En el 2006, se situó en la posición 80; el repunte se debió en parte al promedio de utilización de internet. Gran parte del empuje lo realizaron los ciudadanos que contaban con acceso conmutado y dedicado, ellos cubrieron más del 70% de las conexiones, en relación con un 15% del sector empresarial e institucional (CRT, 2009).

En conclusión, el país tuvo, entre el 2000-2002, un buen comienzo en el ranking de este índice y de allí en adelante entró en un período de retroceso que lo situó por debajo de la media latinoamericana. A partir del 2009, se detiene la caída en el atraso de inversión, pero aún así no se observan adelantos.

3.4.2. Política pública de implementación de TIC en educación superior

La falta de recursos tecnológicos impactó de manera fuerte al sector educativo colombiano, en donde las iniciativas de integrar las TIC en los procesos formativos fueron casi nulas. Sin embargo, surgieron iniciativas significativas como la Red Universitaria Mutis que agrupó a diferentes universidades, interesadas en articular ambientes digitales con procesos educativos (Red Universitaria Mutis, 2001).

La articulación fue tomando forma para el sector educativo a raíz de la implementación del Plan Estratégico 2000-2002, adelantado por el Ministerio de Educación Nacional. En el plan se diseñó un programa denominado “Modernizar los ambientes escolares”, a través del cual se reconoció explícitamente el aporte de las TIC en el mejoramiento de la calidad educativa y de la gestión educativa (MEN, 2010). Uno de los objetivos principales del plan consistió en aprovechar el potencial educativo de las TIC y promover su uso masivo como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ver Tabla 3—6). Durante el periodo 2003-2006, el proyecto TIC en educación estuvo estructurado en tres ejes de operación: fortalecimiento de la capacidad de uso y apropiación de TIC, acceso a infraestructura tecnológica y acceso a contenidos de calidad (MEN, 2007).

Tabla 3—6

Objetivos para implementación y uso de TIC en el sector educativo. Plan estratégico 2000-2002. Ministerio de Educación Nacional

Programa	Objetivos
Programa de nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Promover mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje, asistidos por las nuevas tecnologías, una actitud científica en los niños, niñas y jóvenes, lo mismo que el desarrollo de sus habilidades para aprender a aprender, trabajar en equipo, investigar y comunicarse. • Generar una comunidad educativa virtual que: permita el intercambio de experiencias entre estudiantes, maestros e instituciones; cree nuevas oportunidades de aprendizaje virtual; permita la creación de contenidos educativos nacionales; fortalezca una nueva cultura de la información y permita mejorar la comunicación entre los diferentes actores del sistema educativo. • Fortalecer procesos de formación continuada de docentes mediante el trabajo cooperativo y la capacitación virtual. • Diseñar un esquema de "acompañamiento - investigación" que: apoye y oriente a las instituciones participantes, ayude a sistematizar las experiencias adquiridas tanto en el programa como en otras iniciativas similares y diseñe programas piloto que permitan su réplica en todo el país

Fuente. Ministerio de Educación Nacional. Eduteka. Consultado en: Eduteka. <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0002>. Fecha de consulta: 08-08-2010.

3.4.2.1. Fortalecimiento de la capacidad de uso y apropiación de TIC

Durante el 2004 y el 2005, se realizaron en el mundo seminarios de socialización e identificación de experiencias en tecnologías de la información y la comunicación. En el 2004, por ejemplo, se ofreció un seminario de la cátedra UNESCO de E-learning y otro sobre liderazgo de la Universidad en la era de la información. En el 2005, por su parte, se realizó el seminario internacional de la calidad de E-learning y el del plan TIC. En formación de docentes se desarrollaron procesos de capacitación en diferentes temáticas. En el 2005, con el liderazgo de la Fundación Universitaria Católica del Norte, se trabajó sobre competencias TIC, en esta experiencia participaron 120 instituciones de educación superior IES de 24 departamentos con 1439 docentes inscritos, de los cuales terminaron 609 certificados. En el 2006, con el patrocinio de la Unión Temporal E-learning, se trabajó sobre las mismas temáticas abordadas el año anterior, en la experiencia participaron 131 IES de 25 departamentos con 1166 docentes inscritos y una deserción del 3%.

De este proceso resultó un análisis denominado las “Lecciones aprendidas”, que hizo visible la existencia de un alto grado de desnivelación de saberes en competencias sobre TIC. Como respuesta a este fenómeno se creó la “Red Virtual de Tutores”, administrada por la Universidad Tecnológica de Pereira. Las comunidades de la red son lideradas por sus propios miembros y ellas arman grupos de estudio, foros de discusión, banco de experiencias significativas y seminarios (MEN, 2006).

3.4.2.2. Acceso a infraestructura tecnológica

En el 2004, se promovió la conformación de la red de alta velocidad denominada Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada RENATA, con 6 redes regionales y 106 instituciones

conectadas (MEN, 2010). En el mismo año, se integra Colciencias, institución encargada de los procesos de investigación, ciencia y tecnología en el país. RENATA es una red que permite la colaboración entre la comunidad académica y científica de Colombia y a su vez la de ésta con la comunidad académica internacional y los centros de investigación del mundo. La red hace posible el desarrollo de aplicaciones de alto desempeño para el fomento de la investigación, la innovación y el trabajo académico. En la actualidad hay 98 instituciones de educación superior y dos centros de investigación conectados a la red. Desde el 2007, el Ministerio, en coordinación con Colciencias, ha estado apoyando proyectos de investigación e innovación educativa que usen las posibilidades de infraestructura y los servicios de la red RENATA. En el 2006 se financiaron 13 proyectos y 25 en el 2009.

3.4.2.3. Acceso a contenidos de calidad

Este proceso se abordó desde dos dimensiones. La primera, centrada en la formación de docentes, investigadores y estudiantes. Para ello se trabajó con los dos primeros grupos de población en el acceso a bases de datos de diferentes organizaciones académicas del mundo, y con el tercer grupo sobre el problema del monolingüismo como una dificultad para empoderar un proceso de manejo de TIC e internacionalización de los procesos de educación superior. La segunda, centrada en la producción de objetos de aprendizaje. Para ello, en el 2005, se diseñó un concurso para la producción de objetos virtuales de aprendizaje OVA, en el que participaron 333 docentes, de los cuales 23 fueron premiados. El aporte de esta experiencia consistió en lograr identificar la existencia de una gran confusión conceptual en relación con los OVA y la prevalencia de un esquema individual y centralizado a la hora de pensar la organización de comunidades académicas para la producción didáctica y pedagógica.

Para el 2006, la política educativa en relación con las TIC continuó fortaleciéndose en el contexto de las competencias laborales y el bilingüismo (MEN, 2010). El MEN señalaba que el estado de la educación superior en el país seguía siendo preocupante. Colombia, en el 2006, tenía una tasa significativa de deserción (48%) y la mitad de estos estudiantes se retiraba en los primeros tres semestres. El problema planteado se debía entre otras cosas, a que se mantenía un 75% de la concentración geográfica de la oferta académica en 5 ciudades principales y a que el 59% de la concentración por áreas de estudio se focalizaba, en primer lugar en las carreras de economía, administración contaduría y afines, y en segundo lugar en las carreras de ingeniería, arquitectura y afines (MEN, 2010).

En relación con la oferta educativa en E-learning el diagnóstico planteaba, en cuanto a los factores concernientes con el tipo y la calidad del servicio, que ésta era: limitada, en tanto había menos de una docena de programas que usaban el 100% de ambientes digitales para su oferta educativa; diversa, porque existía una oferta de cursos tanto en modalidad virtual a distancia -autodirigida o con tutor- como mixta -blended-, esta última como modalidad predominante; y que no estaba regulada, porque hasta ese momento se avanzaba en la definición de condiciones específicas para el registro calificado de la modalidad y en la consolidación de procesos de formación de pares académicos (MEN, 2007).

El programa de educación virtual de esta época, en las instituciones de educación superior IES, se constituyó sobre cuatro componentes básicos: la infraestructura -computadores y conectividad-, aspecto que presentaba limitaciones de conectividad; la capacitación de los docentes; el uso de las TIC, aspecto que presentaba inconvenientes en cuanto a la disponibilidad de equipos humanos y técnicos; y la gestión de contenidos, aspecto que presentaba dificultades por la ausencia de criterios claros para la resolución de asuntos críticos de propiedad intelectual y de derechos de autor, así como de calidad tanto de los procesos como en la oferta general de educación virtual, y la ausencia de información consolidada en el ámbito de las IES.

Es importante resaltar que se dio un proceso de retroalimentación de aquello que se estaba haciendo en años anteriores con respecto a la capacitación de docentes. Se trabajó con expertos de diferentes IES sobre definiciones conceptuales de objetos virtuales de aprendizaje OVA: Participaron en este proceso Blessed Ballesteros, de la Universidad del Norte; Andrés Chiappe, de la Universidad de la Sabana; Diego E. Leal, de la Universidad de los Andes-MEN; Edwin Montoya, de la Universidad EAFIT; Gerardo Tibaná, de la Universidad de los Andes-MEN; Tatiana Valencia, de la Pontificia Universidad Javeriana; y Sergio Zapata, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Esta colaboración institucional permitió orientar las iniciativas de catalogación, de producción y de uso de recursos digitales. De igual manera, se abordó el problema de la centralización, aspecto que se trabajó con un esquema descentralizado, analizando la creación de bancos institucionales de recursos educativos, la creación del Banco Nacional de Recursos Educativos, el piloto de catalogación y adaptación del material educativo digital existente en las IES y la publicación en línea, con libre acceso a toda la comunidad educativa nacional, del material catalogado. Del proceso resultaron nueve IES con bancos institucionales de material educativo, entre ellas: la Universidad del Norte, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad EAFIT, la Universidad Javeriana de Cali, la Universidad de la Sabana, la Universidad Nacional, la Universidad de los Andes y la Universidad Minuto de Dios. Además, se establecieron los primeros manuales de buenas prácticas en la consolidación de los bancos de objetos de aprendizaje y se creó el Banco Nacional de Recursos Educativos ubicado en el portal de “Colombia Aprende”, espacio que se convirtió en el punto de entrada de todo el contenido nacional y en el ente encargado de centralizar metadatos y búsquedas, y de coleccionar metadatos de bancos institucionales o de cualquier otro repositorio que generara archivos *.xml.

En la Tabla 3—7 se refieren algunos indicadores que muestran el avance en producción didáctica y conformación de redes y comunidades académicas. En relación con los planes de

formación de directivos de las IES, se creó el programa “Planes TIC” que ofrece a aquéllos las herramientas para incorporar las TIC en sus planes institucionales; en este proceso participaron 172 IES.

Tabla 3—7

Indicadores sobre formación, docente en educación virtual. Plan estratégico 2006-2012

Índice	No. docentes
Formación y certificación en competencias básicas con uso de TIC	12.725
Formación y certificación en herramientas web 2.0	1.588
Formación y certificación en producción de objetos virtuales de aprendizaje	1.022
Formación y certificación en diseño y tutoría de ambientes virtuales de aprendizaje	3.184
Formación y certificación en uso de software social (EduCamp)	814
Formación y certificación en E-learning	920
Formación y certificación en contenidos digitales	501
Formación y certificación en redes y comunidades	280
Formación y certificación en planes estratégicos	103
Formación y certificación en proyectos colaborativos	1.943
Formación y certificación en seminarios internacionales	400

Fuente. Ministerio de Educación Nacional. Plan Estratégico 2006-2012. Eduteka. Consultado en: Eduteka. <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0002>. Fecha de consulta: 08-08-2010.

Por otra parte, se comenzó a consolidar el portal web “Colombia Aprende”, creado en el 2004. Este centro de recepción, coordinación e interacción del sistema educativo colombiano se ha convertido en la metáfora política del Estado para emprender un proceso de creación de ambientes virtuales de aprendizaje colaborativo.

En el 2010, se trabajó sobre tres ejes temáticos: la construcción de una infraestructura de calidad y el desarrollo de contenidos; la definición de estándares y la formación de estudiantes y docentes para el uso adecuado y la apropiación de las nuevas tecnologías en la educación; y la consolidación de comunidades y redes educativas virtuales que aprovechen las ventajas que ofrecen las TIC y generen nuevos conocimientos a partir de su explotación (MEN, 2008).

La Tabla 3—8 resume el consolidado de actividades y resultados que han surgido en el último quinquenio de la aplicación de políticas de incorporación de TIC realizadas desde el Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 3—8

Indicadores sobre incorporación de TIC en las IES, durante el 2006-2010

Indicador	2006	2007	2010
Número de objetos referenciados en el Banco Nacional de OVA	1500	2.200	4.500
Número de proyectos sobre RENATA	13	25	48
Número de programas académicos universitarios con al menos el 80% de virtualidad	0	10	70
Número de docentes formados en el uso de nuevas tecnologías	1729	2529	6229
Número de visitas mensuales al portal educativo “Colombia Aprende”	680.000	800.000	1.000.000
Número de contenidos indexados en el portal educativo “Colombia Aprende”	1650	3150	7650

Fuente. Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Eduteka. Consultado en: Eduteka. <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0002>. Fecha de consulta: 08-08-2010.

3.4.3. Redes y TIC

En relación con la constitución de redes y con los procesos de investigación se pueden identificar cinco redes que están actualmente en funcionamiento en el país: Renata, E-learning 2.0, Ribie, Red Mutis y Learning Colombia.

Las condiciones de funcionamiento de las redes y la preparación para establecer proyectos de colaboración con integración de las TIC presentan diversas dificultades: en primer lugar, hay carencia de información en cuanto a lo que están haciendo las universidades en torno a innovación educativa con TIC, a oferta de E-learning, y al reconocimiento de logros y obstáculos institucionales en la aplicación de las TIC en los procesos de educación superior.

En segundo lugar, hay una capacidad investigativa limitada, en parte porque: los profesionales especializados en el tema son más bien pocos, la reflexión sobre lo que se produce

es escasa, los esfuerzos para emprender investigación son aislados y descoordinados, y la inversión gubernamental e institucional es significativamente reducida. En tercer lugar, hay una barrera con los idiomas, en tanto que existe poco bilingüismo y menor polilingüismo.

Por último, existen otros aspectos que aunque no constituyen categorías amplias tampoco han sido resueltos ni se percibe investigación sobre ellos, sobresalen aquí: el manejo de los derechos de autor; la precariedad tanto en las condiciones de conectividad e infraestructura como en la disponibilidad de equipos humanos; y la abundante diversidad en la oferta con reducidos referentes de calidad, al respecto es significativo que en Colombia exista tan poca elaboración política y jurisprudencial sobre las TIC, exceptuando, claro está, el documento intitulado “Lineamientos en Entornos Virtuales en la Educación Superior”, elaborado, en el 2006, por el Consejo Nacional de Acreditación CNA y la ley 1341 del 30 de julio de 2009, por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las TIC. En síntesis, el reto es grande y hay bastante por hacer.

3.5. Universidades

A continuación se presenta una caracterización de las instituciones de educación superior IES objeto de este estudio. El propósito de la misma radica en mostrar de manera sucinta los aspectos más relevantes de cada una de ellas. Para ello se abordarán aspectos centrales de las instituciones tales como: el contexto histórico, la existencia de sedes, los elementos centrales del proyecto educativo institucional PEI, las estadísticas y el organigrama.

3.5.1. Universidad Pedagógica Nacional UPN

3.5.1.1. Contexto histórico de la UPN

La Universidad Pedagógica Nacional UPN es una institución de naturaleza pública, encargada de procesos de formación pedagógica en los niveles de pregrado y de posgrado. Fue

creada en 1927, bajo el nombre de “Instituto Pedagógico Nacional”. Su trayectoria histórica ha sido marcada por la influencia del fuero religioso en la educación y su historia resume el proceso de secularización de la formación e investigación pedagógica del país. En 1934 crea las primeras facultades de Educación (Dos en Bogotá y una en Tunja) que estaban encargadas de formar los primeros profesores a nivel universitario. En 1950 se convierte en la Normal Universitaria. En 1955 adquiere el nombre de Universidad Pedagógica Nacional y finalmente, en 1980 es designada, mediante acto legislativo, como la institución pública encargada de la investigación, el desarrollo educativo y la formación de personal docente (Ver Tabla 3—9).

Tabla 3—9

Transformaciones históricas en la conformación de la Universidad Pedagógica Nacional

Fecha	Evento	Objetivo	Comentarios
Marzo 1927	Comenzó a funcionar el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, por mandato de la ley 25 de 1917.	Formar personal docente para instrucción primaria en “Enseñanza didáctica y para dirección e inspección”.	Le otorga el carácter de educador de educadores.
1933 - 1934	Se crean las facultades de educación: la masculina adscrita a la Universidad Nacional (1933), la de mujeres adscritas a la Universidad Nacional con sede en el Instituto Pedagógico Nacional (1934), y la masculina de Tunja (1934).	Encargadas de formar en el nivel universitario los primeros núcleos de profesores para la enseñanza secundaria y normalista, así como para la inspección y dirección de las instituciones educativas.	Tuvieron sus orígenes en los "cursos para la formación del magisterio". Con el modelo de la Escuela Nueva o Activa, que representaba una de las tendencias pedagógicas más fuertes del pensamiento educativo.
1935	Se crea la Escuela Normal Superior, a través del decreto 1917 de octubre de 1935, y se suprimen las tres facultades de educación, privilegiando un enfoque más sociocultural.	Concentrar los esfuerzos en la consolidación de un proyecto que se constituyó, junto con la Universidad Nacional, en paradigma de la formación de elites de la política educativa en el período 1930-1945.	Se fomentó el estudio de los distintos grupos socioculturales, el espíritu de tolerancia ideológica, se cultivaron los saberes modernos en las ciencias naturales, sociales y humanas.
1950	Se transforma la Escuela Normal Superior y se	Se pretende dar un viraje radical a la	Desde 1950 y hasta mediados de los años

Fecha	Evento	Objetivo	Comentarios
	nombra como Normal Universitaria. Poco después se dividió en dos secciones: una masculina en Tunja y otra femenina en Bogotá.	política educativa en concordancia con el ejercicio gubernamental.	setenta los indicadores educativos mejoraron ostensiblemente.
1952	Se le cambió de nombre por el de Escuela Normal Universitaria Femenina. Tres años después, por el de Universidad Pedagógica Nacional Femenina. Finalmente, en el año de 1962, adquirió el carácter mixto y su denominación actual.		Complejos procesos de índole social, política y económica sacudieron al país en la denominada violencia bipartidista que dejó muchas masacres y desplazados a las grandes ciudades huyendo de la violencia.
1969	Fue reestructurada la institución y se adscribió a ella el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE).	Adelantar tareas en la investigación y documentación educativas.	Del ICOLPE derivó el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica CIUP.
1971 - 1980	Este período estuvo influenciado por la tecnología educativa. Se creó la Escuela de Graduados.	Insertar las tecnologías en los procesos educativos.	Comienzan los procesos de especialización de docentes en el exterior.
1980	Con el decreto Ley 080 de 1980, de reforma de la educación post-secundaria, se ubicó a la Universidad Pedagógica como institución para la "Investigación, el desarrollo educativo y la formación de personal docente".	Realizar una reforma en el área de la formación pedagógica y didáctica, a la luz de un modelo de formación científica y humanística que situaba la formación del educador dentro de un contexto sociocultural.	La Universidad adelantó su ajuste estatutario y académico, y tuvo una presencia activa en los orígenes y desarrollos del Movimiento Pedagógico Colombiano.
1992	A partir del artículo 69 de la Constitución de 1991 y de sus desarrollos en la Ley 30 de 1992, se da el respaldo legal a los procesos de autogobierno.	Construir autonomía universitaria.	Fueron nominados miembros de la comunidad universitaria para ocupar los cargos de dirección de la institución.

Fuente. Web de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, 2007.

3.5.1.2. Sedes de la UPN



Ilustración 3—1 Web sede UPN “Valle de Tenza”, Boyacá.

La Universidad Pedagógica Nacional UPN cuenta con tres sedes urbanas en la ciudad de Bogotá y una sede en el Valle de Tenza, departamento de Boyacá, donde trabaja estudios en educación rural.

La sede “Valle de Tenza” es un proyecto que se inició en el año 2003 atendiendo el llamado de los alcaldes de 17 municipios del Valle de Tenza, que está conformado por las provincias boyacenses de Neira y de Oriente y por los municipios cundinamarqueses de Tibirita, Machetá y Manta. El propósito principal de la fundación consiste en lograr la inclusión de los jóvenes en la educación superior, a través de la formación de maestros en contexto. Se busca aportar a una educación que potencie sus capacidades, su sentido de pertenencia y liderazgo, orientando acciones que contribuyan a la cualificación de los procesos educativos, políticos y culturales, mediante los cuales se pueda contribuir a la permanencia de los jóvenes en su región (Ver ilustración 3-1).



Ilustración 3—2 Mapa nacional de lugares donde interviene directamente la UPN.

De igual manera, se busca indagar acerca de experiencias, prácticas y saberes locales que hagan posible la innovación curricular y el intercambio de conocimientos. Estos procesos requieren igualmente la generación de propuestas innovadoras en el campo de la comunicación, que faciliten la participación y prácticas de ciudadanía. Ello implica establecer vínculos no sólo con el sector educativo, sino también con los sectores políticos, sociales, económicos y productivos.

Asimismo, la UPN ha estructurado tres Centros Rurales para impartir estudios en educación intercultural: el primero queda ubicado en La Chorrera, Departamento del Amazonas, allí se trabaja con población indígena; el segundo se encuentra ubicado en Guapi, departamento del Cauca, donde se trabaja con población afro colombiana; y el tercero se ubica en Puerto Asís, Departamento del Putumayo (Ver ilustración 3-2). El objetivo central de los Centros Rurales está encaminado a fortalecer el trabajo pedagógico con la población multiétnica y pluricultural del país.



Ilustración 3—3 Web centro regional UPN “La Chorrera”, Amazonas.

El centro regional “La Chorrera” está ubicada en el corregimiento del mismo nombre en el departamento del Amazonas, en la margen izquierda del río Igará-Paraná. En la actualidad La Chorrera hace parte del Resguardo Predio Putumayo, constituido por 47 comunidades pertenecientes a las etnias indígenas Uitoto, Bora, Barasana, Inga, Kawiyarí, Makuna, Miraña, Ocaina, Muinane, Tikuna, Yuri (Ver ilustración 3-3).



Ilustración 3—4 Web centro regional UPN “Guapi”, Cauca.

En éste contexto, la UPN asumió el reto de gestar un programa académico para la formación de Licenciados en Biología, en El Centro Regional de Educación Superior “La Chorrera”, Amazonas; con la responsabilidad de desarrollarlo como un proyecto de investigación educativa y evaluativa con una metodología participante acorde con el compromiso de asumir su construcción social de manera conjunta con los habitantes de la región.

El centro regional “Guapi” está ubicada en el municipio del mismo nombre en el departamento del Cauca. En el 2006, la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Superior La Inmaculada de Guapi-Cauca suscribieron un convenio de cooperación académica e interinstitucional con el objeto de realizar de manera conjunta el programa en Licenciatura de Educación Infantil en las instalaciones de la Normal Superior La Inmaculada de Guapi.

En el marco del convenio, la Universidad Pedagógica Nacional se comprometió a llevar a cabo el programa en Licenciatura de Educación Infantil en el Municipio de Guapi-Cauca (Ver ilustración 3-4).



Ilustración 3—5 Web centro regional UPN “Puerto Asís”, Putumayo.

El centro regional “Puerto Asís” está ubicada en la capital del Departamento del Putumayo. La región requiere la formación de maestros que contribuyan al fortalecimiento y reconocimiento de las culturas locales, la valoración de la biodiversidad y el reconocimiento intercultural de la zona en la que habitan mestizos, colonos, indígenas y afro-descendientes (Ver ilustración 3-5).

La Universidad Pedagógica Nacional busca visibilizar las condiciones de vida de las comunidades de la región, a partir de la comprensión de las lógicas de construcción territorial, para desde allí hacer un aporte en la búsqueda de alternativas para un desarrollo sustentable desde la acción pedagógica.

3.5.1.3. Elementos centrales del Proyecto Educativo Institucional PEI de la UPN

El proyecto que orienta la oferta pedagógica de la UPN se denomina “Proyecto Político Pedagógico” y tiene como misión la formación de docentes y la investigación y producción de conocimiento pedagógico, en el contexto de las necesidades culturales del país y en consonancia con la idea de ciudadano contemporáneo (UPN, 2009). La historia de la conformación de la UPN evidencia su especialización en el tema pedagógico. Por ello, la misión y la visión de la institución están encaminadas a fortalecer la formación de educadores, el diseño y construcción de políticas educativas públicas y la integración de elementos culturales, sociales, políticos, territoriales y económicos en los modelos pedagógicos que orientan la formación de las generaciones involucradas en el sistema formal (Ver ilustración 3-6).

Las orientaciones generales de la institución están formuladas en el plan de desarrollo institucional PDI, que fue construido sobre la base de un modelo de gestión por proyectos, considerados como las unidades mínimas de intervención en el desarrollo del PDI (UPN, 2009).

La aplicación de las funciones fundamentales de la naturaleza universitaria en la UPN se desarrolla en el sentido de la reflexión pedagógica. Es decir, tanto la investigación

como la docencia hacen del quehacer educativo un espacio de reflexión, investigación y aplicación de modelos pedagógicos, generando de este modo una cultura académica centrada en la reflexión educativa.

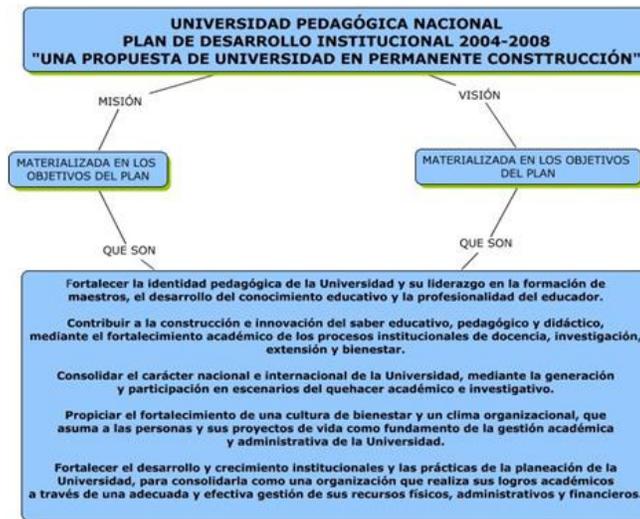


Ilustración 3—6 Plan de desarrollo institucional UPN.

El PEI de la UPN (2006) determina unas orientaciones generales sobre las cuales se circunscribe la labor educativa de la institución: la investigación, la docencia y la proyección social. La investigación, por ejemplo, empieza a tener un lugar protagónico en la planeación de la universidad y se enfoca hacia la proposición y contrastación de: “Nuevas teorías y prácticas curriculares, epistemológicas, pedagógicas y didácticas, en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, las tecnologías, las técnicas y las bellas artes” (p. 53). La docencia se entiende como el espacio a través del cual se: “Propician acciones pedagógicas para promover la interacción entre los distintos actores que imprimen sentido a la cultura” (p. 54). La proyección social, por su parte, se desenvuelve en una triple dinámica: “La construcción de una comunidad educativa, de una sociedad civil, así como la democratización, al lado del compromiso de desarrollar espacios públicos y nuevas responsabilidades del Estado” (p. 55).

Todo esto, está organizado a partir de una serie de lineamientos curriculares y ambientes educativos que constituyen la oferta de formación ofrecida al futuro docente. Los ambientes educativos que refiere la UPN son: la formación disciplinar específica, la formación científica e investigativa, la formación pedagógica, y la formación deontológica y en valores humanos.

3.5.1.4. Líneas de planeación relacionadas con las TIC en la UPN

Dentro de los propósitos que tiene la UPN, que se materializan en los proyectos integrados en su PDI, se destacan dos líneas generales: su propuesta de formación de formadores y un plan de integración de las TIC en los procesos académicos (Ver Tabla 3—10).

Tabla 3—10

Líneas de formación del PEI/UPN. Programa: utilización de TIC en el desarrollo de procesos académicos

Objetivos	Proyectos
<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar la incorporación de las TIC en los diferentes procesos de formación, investigación, y extensión y proyección social. • Consolidar sistemas de información pedagógica, científica, tecnológica y administrativa que promuevan la existencia de redes académicas y de investigación, los convenios y relaciones interinstitucionales y, en general, la interacción de la Universidad con la sociedad. • Potenciar las acciones que conlleven la alfabetización, socialización, comprensión y aplicación de herramientas tecnológicas en los miembros de la comunidad universitaria. • Generar estrategias que fortalezcan las capacidades de cobertura, impacto, interacción y socialización de la Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de nuevas tecnologías. • Actualización de los sistemas informáticos de la Universidad. • Sistema Integrado de información. • Fortalecimiento de la infraestructura tecnológica de la UPN. • Incremento de computadores, fortalecimiento de la intranet y actualización de la página Web. • Producción de software educativo. • Formación de docentes y fortalecimiento de equipos para el uso pedagógico de las nuevas tecnologías. • Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico. • Alianza Computadores para Educar - Universidad Pedagógica Nacional.

Fuente. Plan de desarrollo Institucional 2004 - 2008. Universidad Pedagógica Nacional.

3.5.1.5. Estadísticas de la UPN

La UPN cuenta con 24 programas de pregrado distribuidos en cinco facultades, 10 especializaciones repartidas en tres facultades, 5 maestrías asignadas a dos facultades y un doctorado interinstitucional en Educación, creado en conjunto con las universidades del Valle y la Distrital Francisco José de Caldas, de Bogotá. (Ver Tabla 3—11). En el 2009, según estadísticas del Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior SNIES, el número de estudiantes de la institución era de 9697 y el número de docentes de 959 (SNIES, MEN, 2008).

Tabla 3—11

Programas de pregrado en la UPN

Facultad	Descripción
Educación	• Licenciaturas en: Educación Infantil, Psicopedagogía, Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Educación con énfasis en Educación Especial.
Humanidades	• Licenciaturas en: Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español e Inglés, Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras.
Ciencia y Tecnología	• Licenciaturas en: Biología, Química, Electrónica, Física, Matemáticas, y Diseño Tecnológico.
Educación Física	• Licenciaturas en: Educación Física, Recreación y Deporte.
Bellas Artes	• Licenciaturas en: Música, Artes Escénicas y Artes Visuales.

Fuente. Vicerrectoría Académica, equipo de trabajo de autoevaluación para la acreditación. Fecha de corte: diciembre 2007.

Las tendencias de la investigación en la UPN, por su parte, continúan siendo de corte tradicional y en el caso de las nuevas tecnologías, la comunidad académica sigue explorando los caminos y las estrategias que las relacionan con la educación. Es importante resaltar al respecto el trabajo realizado por el grupo TECNICE, liderado por Facundo Maldonado, que surgió dentro de la tendencia de la informática educativa, conocida como una aplicación de tecnologías en procesos de educación presencial. Este grupo desde sus inicios se conectó con la Red Iberoamericana de Informática Educativa RIBIE y fue uno de los grupos creadores de la Red Iberoamericana de Informática Educativa en Colombia RIBIECOL.

Tabla 3—12

Grupos de investigación de la UPN registrados en la base de datos SCIENTI de Colciencias, 2007, por programa nacional de ciencia y tecnología

Programa	Cantidad
Estudios Científicos de la Educación	57
Ciencias Sociales y Humanas	39
Ciencias Básicas	6
Otro	6
Electrónica, Telecomunicaciones e Informática	3

Fuente. SCIENTI COLCIENCIAS, 2007.

3.5.1.6. Organigrama de la UPN

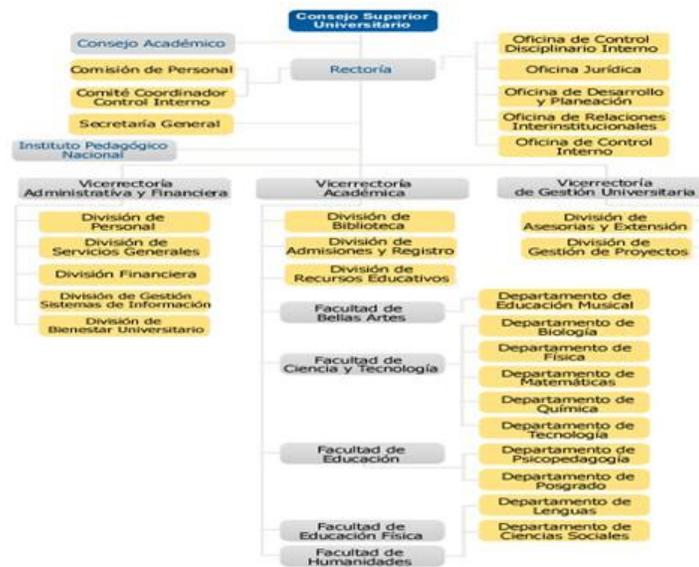


Ilustración 3—7 Organigrama Universidad Pedagógica Nacional UPN.

3.5.2. Universidad Santo Tomás USTA

3.5.2.1. Contexto histórico de la USTA

Esta institución es la primera universidad creada en el territorio nacional. Se fundó el 13 de junio de 1580 por la Orden de Predicadores de la comunidad dominica, con el nombre de

“Universidad de Estudios Generales”. En 1608 se fundó el Colegio Santo Tomás y posteriormente se fusionó con la Universidad de Estudios Generales, nació así el Colegio-Universidad Santo Tomás que posteriormente se llamaría Universidad Tomística (Universidad Santo Tomás, 2008).

En sus primeros siglos de funcionamiento, es decir, en los años de la colonia americana, fue el claustro académico de formación de neogranadinos y mestizos en proceso de empoderamiento social. La universidad cumplió así dos funciones: integrar estas poblaciones a la idea de cultura europea y formar “líderes” que reprodujeran estas formas culturales en las comunidades que representaban. El plan educativo institucional PEI de la USTA (2004) evoca la primera misión de la institución enfocada hacia las poblaciones americanas:

Universidad de estudio general para cultivar y difundir la comprensión tomista de la realidad -forma oficial de comprensión católica en tiempos de “contrarreforma”-, donde pudiesen aprender “letras y virtud” y optar todos los grados académicos, en las facultades autorizadas “muchas personas de esta tierra”, particularmente hijos de caciques y descendientes de colonizadores que no podían viajar ni a México ni a Lima, haciéndose competentes para enseñar, aprender las profesiones liberales o acceder a cargos públicos” (p. 44).

En el siglo XIX, algunos de los egresados de la institución fueron protagonistas en las luchas de independencia del territorio americano. Entre los graduados destacados se encuentran los nombres de Andrés Rosillo, licenciado en filosofía, teología y cánones; Camilo Torres, autor del célebre “Memorial de Agravios”; Francisco José de Caldas, graduado en cánones; Francisco de Paula Santander, licenciado en filosofía y leyes; y Atanasio Girardot, graduado en cánones. En la práctica, la USTA ha tenido diferentes misiones de acuerdo con los contextos históricos e íntimamente relacionados con intereses políticos y económicos. La tabla 3-13 muestra el proceso de adopción de diferentes misiones según el contexto socio histórico.

Tabla 3—13

Misiones de la Universidad Santo Tomas entre los siglos XVI y XIX

Contexto socio-histórico	Misión
Siglo XVI	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio sistemático de las lenguas indígenas, especialmente la Chibcha y asesoría “gubernativa”.
Siglo XVII	<ul style="list-style-type: none"> • Exaltación histórica del pensamiento de Fray Bartolomé de las Casas a partir del cual se influencia la identidad neogranadina y se fomenta un interés por rescatar lo precolombino.
Siglo XVIII	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión de la idea cristiana de libertad a través de los textos tomistas, tan hábilmente usados por don Antonio Nariño en su defensa ante la Real Audiencia.
Siglo XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del patronato republicano, del liberalismo masónico y apertura canónica al biblismo protestante.

Fuente. Proyecto educativo institucional de la Universidad Santo Tomás USTA.

En 1965, luego de un período de cierre, la USTA reinicia sus actividades, esta vez con el liderazgo de la Provincia de San Luis Beltrán de Colombia, de la Orden de Predicadores, con el nombre de Universidad Santo Tomás de Colombia y con personería jurídica obtenida mediante resolución No. 3645 del 6 de agosto de 1965.

En este segundo período, la universidad retoma su proyecto académico y plantea como misión dos aspectos fundamentales de la vida política, social y cultural del país y del continente latinoamericano. En el aspecto socio político, la universidad se encaminó a generar espacios para poblaciones con escasos recursos que no podían acceder a la educación superior, además, se inscribió en las corrientes de la teología de la liberación y a partir de ello contribuyó en la constitución de la escuela de Filosofía latinoamericana a través del denominado “Grupo de Bogotá”. En el aspecto socio cultural la institución se enfocó en la profesionalización del educador, en el sustento teórico metodológico a la economía solidaria, y en el apoyo al desarrollo rural y regional. Con este propósito respondió creando la oferta de programas a distancia y la constitución, en 1976, del Centro de Enseñanza Desescolarizada CED.

Lo anterior estuvo predeterminado por una idea de expansión de la presencia universitaria en la geografía nacional, motivo por el cual se había establecido, en 1973, la

seccional de Bucaramanga, en 1996, se abre la sede en Tunja, en 1997, la sede en Medellín y en el año 2007, la sede en Villavicencio.

3.5.2.2. Sedes de la USTA



Ilustración 3—8 Mapa de las sedes de la Universidad Santo Tomás USTA.

Fuente. Universidad Santo Tomás. “Centros regionales”. Ver mapa de ubicación en: <http://www.ustadistancia.edu.co/distancia/presencia/index.cfm>. Fecha de consulta: febrero 14 de 2008.

La ilustración 3-8 muestra la sede central de la USTA en Bogotá y las cuatro sedes regionales de la institución en Bucaramanga, Medellín, Tunja y Villavicencio. En 1975, la USTA empezó a ofrecer programas en la modalidad de educación a distancia.

Con el Acuerdo 2 del 7 de junio de 2002 se crea la Coordinación Nacional de Centros Regionales, adscrita a la VUAD. En el 2009 se les denomina Centros de Atención Universitaria CAU y se agrupan administrativamente como centros nodales según el Acuerdo 36 del 12 de octubre de 2007. En la actualidad, la universidad ofrece programas en esta modalidad en 31 ciudades, distribuidas a lo largo del territorio nacional (Tabla 3—14). La ilustración 11 presenta la ubicación de estos centros.

Centros de Atención Universitaria - CAU



Ilustración 3—9. Mapa y cuadro de CAU en el territorio nacional

Tabla 3—14.

Cuadro de Centros de Atención Universitaria USTA

Centros de Atención Universitaria USTA					
Arauca	Manizales	Tunja	Ibagué	Chiquinquirá	Pasto
Armenia	Medellín	Valledupar	Sincelejo	Cartagena	Bucaramanga
Barranquilla	Montería	Villavicencio	Cúcuta	Cali	Facatativa
Barrancabermeja	Neiva	Duitama	Pereira	San Andrés	Quibdó
Bogotá D.C.	Ocaña	Yopal			

3.5.2.3. Elementos centrales del proyecto educativo institucional PEI de la USTA

La Universidad Santo Tomás es una institución con vocación religiosa que ha consagrado su propuesta educativa al contexto del pensamiento de Tomás de Aquino, integrante de la orden dominica. Esta característica la sitúa, en cierta medida, en una tensión que se debate entre hábitos y costumbres sociales altamente conservadores y destellos de intención renovadora. El PEI de la USTA (2004) establece la naturaleza de la institución como la de una universidad de estudio general -herencia escolástica-, inspirada en el humanismo cristiano:

Y así como el término *estudio general* indicaba en la universidad medieval que no había discriminación de profesores o estudiantes por su nacionalidad o cultura, la Universidad

Santo Tomás no discrimina ni por origen social, nacional, cultural, ni hace distinción por creencias, raza o sexo (p. 20).

El PEI recoge los principios de acción de la propuesta académica tomista: la formación integral, entendida como el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal dentro de las competencias planteadas por la universidad -“saber ser” y “saber hacer”-; la unidad orgánica, definida por la comprensión de que los componentes y las etapas formativas son partes articuladas e inseparables de un único proceso formativo; y la pertinencia y flexibilidad curricular, orientada desde la conciencia católica de construcción de conocimiento y de la búsqueda de verdades: “ver, juzgar y actuar”.

El PEI desarrolla un modelo educativo y pedagógico que ajusta y refuerza los principios en él esbozados. En esta normatividad se especifican las fuentes doctrinales del proyecto educativo: la formación integral, la formación intelectual, la formación moral y la formación espiritual.

Tabla 3—15

Programas de pregrado de la Universidad Santo Tomás USTA

División	Descripción
Ciencias Humanas	• Derecho y Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana.
Ciencias Sociales	• Sociología y Comunicación Social.
Ciencias de la salud	• Psicología y Cultura física, Deporte y Recreación.
Ciencias Administrativas, contables y económicas	• Contaduría Pública, Administración de Empresas, Economía, Estadística y Negocios Internacionales
Ingenierías	• Ambiental, Civil, Mecánica, Electrónica y de Telecomunicaciones.

De igual manera, se afirma el objeto del modelo educativo como formación integral de la persona, con identidad incluyente, basado en una pedagogía dialogal, una relación profesor-estudiante basada en la autonomía en la búsqueda del conocimiento, con una pedagogía problemática y con una metodología problematizadora y, por último, enfrentado a la priorización

de varios retos en el mundo contemporáneo: la modernización y la ecología, la globalización y la sociedad del conocimiento, la cibercultura y los nuevos escenarios educativos, la secularización y el pluralismo cultural, y la construcción de una sociedad auténticamente democrática y solidaria.

3.5.2.4. Estadísticas de la USTA

La Universidad Santo Tomás USTA es una institución de educación superior de carácter bimodal, esto es, que orienta programas en metodología presencial y a distancia. Según la Vicerrectoría de Educación a Distancia, esta última consiste en una metodología mediante la cual se llega a las personas más alejadas de los centros de influencia del país y se caracteriza por la flexibilidad espacio-temporal en la relación enseñanza-aprendizaje y por el uso de mediaciones pedagógicas, especialmente de carácter virtual, derivadas de las TIC (Alzate C. M., 2010).

La USTA cuenta con 40 programas de pregrado distribuidos en dieciséis facultades incluida la Vicerrectoría de Educación a Distancia VUAD, 31 especializaciones, 13 maestrías, 2 doctorados y 1 pos doctorado (Alzate C. M., 2010). La Tabla 3—16 permite identificar la distribución de estos programas en las modalidades presencial y a distancia.

Tabla 3—16.

Programas en las modalidades presencial y a distancia en la USTA

Programa	Presencial	Distancia	Total
Doctorado	1	1	2
Maestría	10	1	11
Especialización	21	6	27
Profesional	17	22	39
Total	49	30	79

Fuente: VUAD-USTA, 2010

En el 2010, según estadísticas del Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior SNIES del Ministerio de Educación Nacional, el número de estudiantes de la institución era de 22.386 (Tabla 3—17) y el de docentes de 1.071.

Tabla 3—17.

Estudiantes matriculados por nivel académico y año

Nivel académico	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Pregrado	17,753	17,053	18,038	15,220	15,144	15,696	15,766	16,583	17,323	18,791	20,575
Posgrado	786	799	1,312	1,042	1,024	1,225	1,241	350	1,003	1,555	1,811
Total	18,539	17,852	19,350	16,262	16,168	16,921	17,007	16,933	18,326	20,346	22,386

Fuente: SNIES, 2010

En el caso del pregrado no se ha podido realizar un cuadro específico que relacione la población estudiantil en la metodología de educación a distancia –Vicerrectoría de Universidad a Distancia, VUAD– debido a que no se encontraron cifras discriminadas para ello. Sin embargo, las cifras generales que arroja el sistema académico definen la población estudiantil para el 2010, en las dos facultades que operan en dicha metodología de la siguiente manera: en la Facultad de Ciencias y Tecnologías, 2543 estudiantes y en la Facultad de Educación, 1125. Lo que da un total de 3668 estudiantes matriculados en la modalidad de educación a distancia (Alzate C. M., 2010, p. 25).

La infraestructura tecnológica con la que cuenta la USTA está representada por 13 salas de cómputo, disponibles para toda la comunidad universitaria, y por equipos para impresión laser, scanner, plotter, software y hardware para diseño y simulación de actividades relacionadas con los programas de ingeniería y de estadística.

Proyecto de implementación de TIC

La visión de la USTA en relación con la implementación de TIC en sus procesos educativos apunta a que: “En el año 2014, la comunidad tomasina se proyecta alfabetizada digitalmente, las TIC integradas en el currículo para el avance de la misión institucional y líder en el desarrollo de proyectos humanistas que hacen uso de las TIC” (Alzate C. M., 2010, p. 110).

En el desarrollo de esta visión, la USTA ha generado un proyecto de integración de TIC que se sostiene sobre cuatro componentes integrados por sus estrategias. La Tabla 3—18 presenta los componentes y las estrategias diseñadas por la USTA para la implementación de las TIC.

Tabla 3—18.

Componentes y estrategias para la implementación de TIC en la USTA, 2010

Componente	Estrategias
Apropiación de las TIC en los procesos formativos	<ul style="list-style-type: none"> – Sensibilizar a la comunidad universitaria en los procesos formativos con TIC, desarrollando una consciencia crítica propositiva en el para qué y el cómo de las TIC (Involucrándolos en experiencias innovadoras de formación relacionadas con su área de actuación mediadas por las TIC). – Implementar cursos libres de formación en TIC, dirigidos a docentes, administrativos y estudiantes. – Crear espacios comunes de creatividad en el uso de las TIC, con laboratorios de aprendizaje pedagógico para la propuesta metodológica que usan las TIC. – Potenciar el aprendizaje de los estudiantes en el aula a través de Software o instrumentos que hagan uso de las TIC (laboratorios virtuales, pizarras interactivas y otros) con miras a favorecer la interdisciplinariedad y el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo. – Cualificar el aprendizaje autónomo de los estudiantes a través del empleo de herramientas comunicacionales TIC (foros, wikis, blogs, diarios y portafolios digitales). – Actualizar programas académicos incorporando herramientas innovadoras en TIC (uso de repositorios digitales, bancos de objetos de aprendizaje, o bases de datos). – Ofrecer cursos de educación continua y cátedras de posgrados haciendo uso de las TIC.

Componente	Estrategias
	<ul style="list-style-type: none"> – Fortalecer la producción de contenidos multimedia y su publicación en web por parte de profesores. – Publicar los derechos de autor y los códigos de ética para el desarrollo de materiales educativos que hacen uso de las TIC.
Comunidades y redes de investigación mediadas por las TIC	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar un inventario de herramientas TIC para la investigación, con el fin de facilitar la obtención de estos recursos y su uso en la investigación. – Participar en redes académicas e investigativas para el trabajo interdisciplinario, interinstitucional, intersectorial e internacional de los procesos curriculares. – Apalancar la generación de conocimiento a través de proyectos robustos desarrollados colaborativamente entre universidades e institutos a través de redes de alta tecnología. – Participar en redes intersectoriales del sector público y privado como estrategias de formación de conocimiento. – Desarrollar un observatorio de redes como mecanismo que dé cuenta del alcance de los trabajos en redes.
Redes de proyección social fortalecidas por las TIC	<ul style="list-style-type: none"> – Liderar el uso humanista de las TIC. – Integrar procesos de formación, investigación y proyección social con el uso de las TIC. – Consolidar las redes sociales mediadas por TIC para fortalecer proyectos de impacto social. – Formar en herramientas TIC apropiadas para el trabajo en proyectos de proyección social.
TIC en la gestión administrativa de la universidad	<ul style="list-style-type: none"> – Fortalecer y consolidar el sistema de administración y gestión de la universidad con el uso de las herramientas tecnológicas actuales. – Apropiar, administrar y gestionar procedimientos y recursos para ampliar y fortalecer, la infraestructura, la organización el talento humano, los recursos materiales y la formación en TIC. – Establecer convenios para la adquisición de herramientas tecnológicas personales por parte de administrativos, docentes y estudiantes. – Establecer estímulos e incentivos para el uso de buenas prácticas en la utilización de TIC. – Fortalecer la gestión administrativa y académica. – Explorar fuentes de financiación para el desarrollo de proyectos de investigación y proyección social con apoyo de TIC.

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de: Vicerrectoría de Universidad A distancia. “Documento de apoyo a la Acreditación Institucional: Educación Abierta y a Distancia”. Universidad Santo Tomás. 2010.

El uso de plataformas digitales Web para administración educativa comenzó aproximadamente en el 2004 con Website, posteriormente la universidad adoptó la plataforma Moodle por su comodidad económica (por ser un software libre). Sin embargo, su uso fue muy restringido y se convirtió con el tiempo en un proceso paralelo, es decir, los estudiantes en los diferentes centros

regionales del país debían enviar sus trabajos a la plataforma digital pero adicionalmente debían entregar copia de su trabajo escrito en el centro de atención regional. Esta circunstancia, junto con la escasa capacitación de los docentes en el tema generó la inoperancia y el abandono de dichos ambientes digitales. Los programas de perfeccionamiento docente para el uso de tales plataformas comenzaron de manera formal en el 2009. La Tabla 3—19 refleja el foco de atención de las temáticas tenidas en cuenta para los procesos de perfeccionamiento docente.

Tabla 3—19.

Temáticas para los procesos de perfeccionamiento docente en la USTA

Año	Programa de perfeccionamiento docente
2007	Curso de Estudios avanzados en investigación, desarrollo del conocimiento científico y aplicación tecnológica
2008	Competencias: Evaluación, estrategias y competencias laborales Modalidad en Educación superior a distancia
2009	Curso de manejo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Diplomado de Ambientes Virtuales de Aprendizaje

En el 2009 se materializa, con la meta 35 del plan operativo, un proyecto de estrategias de apropiación de los ambientes digitales en los procesos educativos de la VUAD. A partir de los procesos de perfeccionamiento docente se recuperan y actualizan los procesos y didácticas creadas desde el 2007 con el objetivo de construir una cultura tecnológica de los ambientes digitales y se crea el banco de objetos multimediales, con el fin de: “Elaborar un repositorio de 20 objetos virtuales de aprendizaje (multimediales) que tiene como propósito la construcción de una cultura tecnológica para la innovación académica, pedagógica y didáctica, y su ejecución es resultado, por una parte, de la sensibilización y apropiación que se ha brindado a los docentes para el uso y apropiación de TIC en ambientes virtuales de aprendizaje, y por otra, en los materiales diseñados para las asignaturas y disciplinas de los campos comunes que ofrecen las disciplinas de las facultades de Educación y de Ciencias y Tecnologías” (Alzate C. M., 2010, p. 99).

3.5.2.5. Organigrama de la USTA

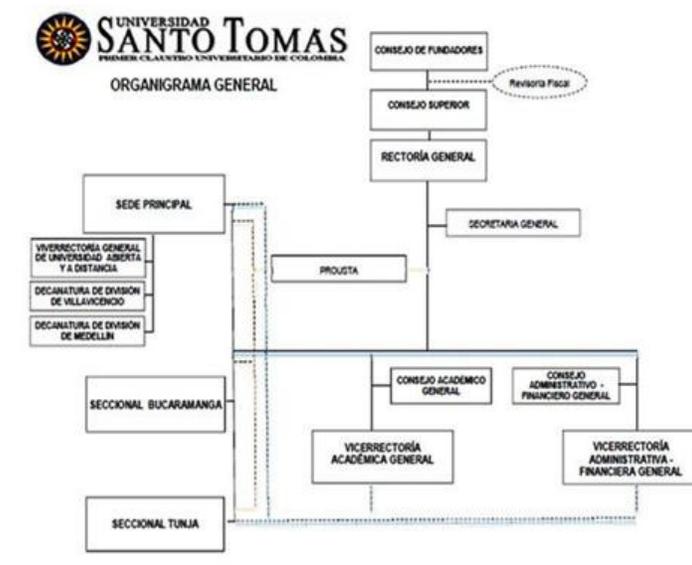


Figura 9. Organigrama de la Universidad Santo Tomás USTA.

3.5.3. Universidad Nacional de Educación Abierta y a Distancia UNAD

3.5.3.1. Contexto histórico de la UNAD

El contexto histórico de esta institución está íntimamente relacionado con la historia de la educación a distancia en Colombia. Es la única institución de educación superior pública en el país que realiza su oferta académica exclusivamente bajo la modalidad de educación a distancia. Con una cobertura nacional, esta universidad fue pensada dentro del marco del Programa Nacional de Educación a Distancia -Decretos 2412 de 1982 y 1820 de 1983, a través de los cuales se define la EAD y se crea el Programa Nacional de EAD-, como un espacio de apoyo y fortalecimiento al proceso educativo de los sectores de población que no se encontraban registrados en el sistema de educación tradicional presencial.

La antecesora de la UNAD fue UNISUR, institución piloto de apoyo al proceso de interacción entre lo presencial y la educación superior a distancia ESAD. En 1982, se lanza oficialmente el programa de educación a distancia, focalizado en UNISUR, entidad que si bien había sido creada por la ley 52 de 1981, no funcionaba aún por inconvenientes administrativos. De esta manera, el gobierno convirtió esta institución en el centro de innovación y funcionamiento del sistema de educación a distancia SED. Desde 1982, año en el que fue creada UNISUR, ha realizado dos transformaciones fundamentales en su proceso de estructuración universitaria.

La primera efectuada en 1997, en ella se le cambia el nombre a la institución; UNISUR pasa a llamarse Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD de acuerdo con la ley 396 de 1997. Con esto, el Estado colombiano le dio a la institución la posibilidad de legalizar una oferta educativa nacional que ya venía realizando desde mediados de la década del 80.

La segunda, tuvo lugar en el 2005, en ella el gobierno nacional, a través de la resolución 6215 de diciembre de 2005, la asciende a la categoría de universidad, desde la categoría de institución universitaria en la que se encontraba -El Ministerio de Educación Nacional colombiano categoriza las instituciones de educación superior en cuatro categorías: instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias y universidades-, condición que le permite tener otras perspectivas en el ámbito académico de la educación superior colombiana.

En general, la UNAD ha centrado su oferta académica sobre la base de las tecnologías tradicionales de información y comunicación -niveles I, II, III y IV- (Ángel 2004, pp. 170-171). Desde el año 2000, la UNAD ha integrado de manera más avanzada las TIC en los procesos académicos, circunstancia que la llevó a experimentar, en el 2005, en escenario de los Learning Management System LMS, en los sistemas de gestión de aprendizaje y en las plataformas online, todas estructuradas para fortalecer los procesos de educación a distancia.

La UNAD comenzó su incursión en la plataforma Website y posteriormente pasó a Moodle, en donde todavía continúa estableciendo su oferta académica. La institución tiene un 30% de su población estudiantil en ambientes digitales, erradicando con algunas prácticas tradicionales de la modalidad de educación a distancia, como, por ejemplo, la eliminación de tutorías presenciales, la eliminación de material impreso de los cursos y la reducción del 100% de las asesorías telefónicas.

3.5.3.2. Sedes de la UNAD

Tabla 3—20

Presencia educativa de la UNAD en el ámbito nacional e internacional

Zona	Centro	Nodo	CEAD	CERES	CCAV	UDR
Amazonía - Orinoquía		Acacias	S.J. del Guaviare	Guainía		Leticia
			Yopal	Cumaral		
			Puerto Carreño			
Caribe	Valledupar		Guajira	Plato	Sahagún	
			Santa Marta	Curumani		
			Barranquilla	El Banco		
			Cartagena			
			Corozal			
Centro - Boyacá	Duitama		Chiquinquirá	Garagoa		Cubará
			Tunja	Boavita		
			Sogamoso	Socha		
			Soatá			
Centro Bogotá - Cundinamarca	Bogotá		Gachetá			Soacha
			Facatativá			
			Girardot			
			Arbeláez			
			Zipaquirá			
Centro - Oriente	Bucaramanga		Ocaña	Vélez		Cúcuta
			Pamplona			
			Málaga			
Centro - Sur	Popayán		Pasto	S. de Quilichao		Tumaco
				El Bordo		
			Palmira	V. del Guamuez		
Occidente	Medellín		Turbo	Puerto Caldas		
			La Dorada			

Centro	Nodo	CEAD	CERES	CCAV	UDR
Zona					
		Quibdó			
		Pereira			
Sur	Ibagué	Florencia			
		Pitalito			
		Neiva			
NCOD	Florida-USA				

Fuente. UNAD. Documentos secretaria general. En: http://www.unad.edu.co/sec_general/dinamico/webservice/archivossec/

Nota. NCOD = National College Open and Distance.

La institución cuenta con 56 centros de educación a distancia agrupados en 8 seccionales de carácter funcional, 7 de las cuales se ubican en el territorio colombiano: Amazonía-Orinoquía (nodo en Acacias), Caribe (nodo en Valledupar), Centro (con las subzonas de Bogotá-Cundinamarca y Boyacá), Centro Oriente (nodo en Bucaramanga), Centro Sur (nodo en Neiva), Occidente (nodo en Medellín) y Sur (nodo en San Juan de Pasto), y una seccional en el exterior, con sede en el Estado de la Florida-Estados Unidos (Ver ilustración 3-10). La tabla 3-15 señala la ubicación de los centros de educación de la UNAD distribuidos en el ámbito nacional.

Los centros de educación a distancia, conocidos como CEAD, son nodos de la universidad. Adicionalmente, existen los Centros Educativos Regionales CERES, centros un poco más pequeños, que se constituyen en espacios abiertos por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de establecer convenios con diferentes instituciones de educación superior, públicas o privadas, con modalidad a distancia o presencial, que proyecten su oferta educativa en la región. En otras palabras, mientras los CEAD “son” la UNAD, los CERES pueden tener convenios en paralelo con más de una universidad para establecer una oferta de servicio educativo en una zona geográfica específica.

3.5.3.3. Elementos centrales del Proyecto Académico Pedagógico PAP de la UNAD

El PAP establece la directriz general que enmarca la naturaleza, las orientaciones y la prospectiva académica de la institución. En este sentido, la UNAD se ha concentrado en cinco componentes:

académico, organizacional, pedagógico, tecnológico y comunitario y regional, los cuales pretenden ser una propuesta eficaz, en respuesta a las condiciones sociales especiales, de vulnerabilidad, línea de pobreza extrema, inequidad y agudos fenómenos de violencia que han incrementado diferentes patologías sociales dentro de diferentes grupos de la sociedad nacional.

La misión y la visión de la universidad se enfocan en la formación de sujetos a través del aprendizaje autónomo y bajo el modelo de la educación abierta y a distancia. De tal manera que la UNAD utiliza las TIC como mediaciones fundamentales para que su propuesta pedagógica propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de comunidades locales, regionales y globales en el marco de la sociedad del conocimiento (UNAD, 2010).

Por otro lado, el PAP recoge toda la reflexión realizada en torno al modelo educativo adoptado por esta universidad. En el PAP de la UNAD, la educación abierta y a distancia no se puede reducir simplemente a una estrategia metodológica; ella exige e implica un nuevo paradigma pedagógico, contextualizado en un nuevo escenario nacional e internacional y centrado en una nueva concepción de enseñar, aprender y conocer, con énfasis en el aprendizaje auto-dirigido y autónomo en el manejo dinámico del tiempo y del espacio.

La educación a distancia se contextualiza en el horizonte de la educación permanente; reconoce que existen diferentes estilos cognoscitivos, distintas condiciones de aprendizaje y diversos ritmos para aprender y conocer en las personas y en los grupos humanos; privilegia las estructuras de participación, no sólo la de los estudiantes sino también las de las comunidades regionales y locales; ubica como centro del aprendizaje al estudiante, quien debe responder por la gestión de su formación, a partir de la apropiación crítica de la realidad, del desarrollo de su propio potencial de aprendizaje y de la capacidad de autodeterminación, autocontrol y autodirección, lo cual fundamenta el aprendizaje autónomo y la autogestión formativa.

Tabla 3—21

Principios, fines y objetivos trazados en su quehacer por parte de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Principios	Fines	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • El quehacer universitario estará al servicio del interés general y de la educación para todos, fundamentado en la igualdad, la moralidad, la eficiencia, la economía, la celeridad, la imparcialidad, la participación democrática, la transparencia y la equidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afianzar la cobertura geográfica y poblacional, con calidad y equidad social, en los diferentes ámbitos educativos y contextos socioculturales, en el marco de la cooperación e intercambio regional, nacional y global. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular políticas, planes, proyectos, estrategias y acciones de educación abierta y permanente, que faciliten el diseño y realización de programas de formación de adultos en todos los niveles y ciclos educativos.
<ul style="list-style-type: none"> • Libertades académicas referidas a las actividades de enseñanza, aprendizaje e investigación, como pilares integradores de sus responsabilidades sustantivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación integral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la cultura investigativa y el espíritu emprendedor, para el diseño y desarrollo de procesos de innovación.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo centrado en la autogestión formativa, mediante el uso pedagógico, apropiado e intensivo de las TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de sus responsabilidades sustantivas y liderazgo en educación abierta y a distancia. • Ética ecológica. La institución fomentará la conservación del patrimonio socioeconómico, ambiental y cultural de las regiones. • Sostenibilidad holística. Diseñar alternativas para la diversificación de fuentes de financiación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar políticas para el desarrollo y sostenibilidad de la modalidad de educación abierta y a distancia, con la utilización de tecnologías telemáticas y virtuales, en el contexto de la sociedad del conocimiento, en los ámbitos local, regional, nacional y global. • Promover la gestión de la universidad y coadyuvar a su impacto social y sostenibilidad financiera.

Fuente. Web de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD/2009.

La educación a distancia utiliza múltiples mediaciones pedagógicas, derivadas de los medios de comunicación y de las tecnologías informáticas, de esta manera logra que sus actividades se articulen e integren adecuadamente a los demás sectores de la actividad social, mediante la educación formal, no formal e informal, en todos los niveles del sistema educativo nacional (UNAD-PAP 2005).

La Tabla 3—16 resume la relación entre principios, objetivos y fines del proyecto político educativo de la UNAD.

3.5.3.4. Estadísticas de la UNAD

El número total de estudiantes en la UNAD asciende a 45.000 personas, de los cuales 24.000 combinan la educación aplicada en ambientes digitales con metodologías tradicionales de EAD que incluyen encuentros presenciales y 21.000 estudiantes que están inscritos en programas académicos netamente virtuales. El cuerpo académico está integrado por 67 consejeros, 300 docentes de planta y 1.030 tutores, además de 500 administrativos (UNAD, 2010).



Ilustración 3—10 Mapa de sedes nacionales e internacionales / UNAD.

Fuente. Web de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD/2008

Esta institución ofrece 47 programas, de los cuales el 80% son totalmente virtuales. De éstos, los que más acogida tienen son los de psicología, administración de empresas, ingeniería de sistemas e industrial, agronomía y comunicación social. La universidad cuenta en general con cinco escuelas académicas agrupadas de la siguiente manera: ciencias administrativas, contables y de negocios; ciencias agrícolas, pecuarias y del medio ambiente; ciencias básicas, tecnológicas e ingenierías; ciencias sociales, artes y humanidades y ciencias de la educación.

De igual manera, la UNAD tiene en la actualidad 28000 egresados, de los cuales 24.200 son de programas de pregrado y 3.800 de programas de postgrado. (MEN, 2010). Además cuenta con un centro de educación permanente con la oferta de programas de formación básica y formación media a distancia, con 2.000 estudiantes, 10 programas de proyección social, centrados en la atención a poblaciones vulnerables y en situación de desplazamiento.

La UNAD, por la modalidad educativa -Educación a distancia- sobre la cual construye su oferta académica, posee una cobertura nacional como ninguna otra institución de educación superior del país.

3.5.3.5. Articulación de las TIC en los procesos educativos de la UNAD

La articulación educación y TIC en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD se encuentra explicitada, especialmente, en el tercero de los seis retos que se plantea la institución en su plan de desarrollo 2007-2011, en el que se propende por el: “Reconocimiento del carácter transterritorial, transfronterizo, virtual y simultáneamente local de la modalidad de Educación Abierta y a Distancia” (UNAD, 2007, p. 5).

La UNAD hace énfasis en el significado integral del componente tecnológico en procesos educativos. Martínez (2008) señala que el componente tecnológico: “...constituye el soporte

mediático y tecnológico (medios educativos, mediaciones pedagógicas y multimediales, etc.) del Proyecto Académico Pedagógico Solidario orientado hacia el acompañamiento del aprendizaje significativo y autónomo de los estudiantes, mediante las mediación pedagógica a través del uso de las tecnologías educativas tradicionales en Educación a Distancia EAD y de las tecnologías de información y comunicación” (pp. 175-176).

3.5.3.6. Infraestructura tecnológica de la UNAD

La UNAD cuenta con una vicerrectoría especializada para el manejo de los procesos de medios y mediaciones tecnológicas y con una vicerrectoría de medios y mediaciones pedagógicas para los recursos institucionales. Esta vicerrectoría cuenta, en la actualidad, con seis equipos de apoyo en las funciones relacionadas con la administración de procesos de medios y mediaciones pedagógicas, a saber: innovaciones tecnopedagógicas, formación de formadores, gestión de contenidos y repositorios, campus virtual, mediaciones comunicacionales y mediaciones audiovisuales.

Para desarrollar sus funciones, estos equipos humanos cuentan con los siguientes recursos: Estudio de televisión para producción audiovisual; salas de edición para postproducción audiovisual; preproducción, producción y postproducción en CD-ROM; preproducción, producción y postproducción en CD audio; preproducción, producción y postproducción en CD mix; preproducción, producción y postproducción en DVD; radio por IP, y red de las OVA multimedia.

En relación con los recursos digitales, el servidor con el que cuenta la universidad para desarrollar sus procesos se encuentra ubicado en la Florida USA. Los desarrollos técnicos, pedagógicos, didácticos y administrativos en línea se alojan en los servidores de NAP DE LAS AMÉRICAS-USA, y se administran a través de la IT/Telecomunicaciones ubicada en la UNAD de La Florida-Miami.

Esta universidad contrata el servicio de mantenimiento a sus procesos digitales desde la Florida. Desde allí se realiza el soporte y mantenimiento del campus virtual (www.unadvirtual.org), en el cual se encuentran ubicados 274 cursos virtuales para los programas de pregrado y 66 cursos para los programas de posgrado de las cinco escuelas con que actualmente cuenta la UNAD. Desde allí, con un sistema de servidor de campus se generan los *login* y *password* de acceso para estudiantes y docentes a todos los servicios de esta plataforma, la cual opera con la aplicación Moodle, disponiendo de espacios para el montaje de contenidos, mensajes electrónicos, foros y los 101 recursos institucionales, chats, calendarios, evaluaciones, calificaciones y demás servicios en línea pertinentes para la formación, utilizando sistemas electrónicos.

En relación con las bibliotecas y las bases de datos, la universidad brinda el servicio mediante una red de 43 bibliotecas localizadas en la sede nacional y en los centros de educación a distancia CEAD. De esta forma, ha centralizado el procesamiento técnico del material y descentralizado la prestación del servicio.

En la actualidad se cuenta con el siguiente recurso tecnológico en la red de bibliotecas:

- Sistema de automatización de bibliotecas unicornio, centralizado y en red con varias bibliotecas nacionales. Contiene la información del material bibliográfico de los CEAD y apoya los procesos administrativos de las bibliotecas. Soporta la consulta de los usuarios a través de internet. Está compuesto por los módulos de control bibliográfico, catalogación, circulación, adquisiciones, autoridades, catálogo al público IBistro.
- Archivo de medios digitales, Hyperion, para la administración de documentos digitales y cualquier otro recurso de multimedia.
- 32 bases de datos en línea (ProQuest).
- Catálogo en línea con registros bibliográficos y 94.364 volúmenes a nivel nacional.
- Base de datos de trabajos de grado (Total: 7740 registros bibliográficos *full text*).

- Colección de libros electrónicos *e-Libro* (40 000 + títulos en texto completo).
- Conexión con la biblioteca pública, modalidad virtual Luis Ángel Arango (Bases de datos, catálogo en línea).

3.5.3.7. Organigrama de la UNAD

La UNAD, con una estructura organizacional sistémica e innovadora, cuenta con cuatro subsistemas estratégicos: alta política universitaria; dirección estratégica; gestión, coordinación y ejecución; y asistencia y apoyo técnico a la gestión. Los cuales garantizan la coherencia, articulación, cohesión y operación entre los diferentes ámbitos de actuación de la universidad (Ver ilustración 3-10).



Ilustración 3—11 Organigrama de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Fuente. Web de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD/2008.

3.5.3.8. Aspectos de relación entre las tres instituciones

En síntesis, las tres universidades se encuentran y se distancian en diferentes momentos y bajo distintos intereses en la relación educación y tecnologías. La Tabla 3—22 resume los eventos de relación más importantes ocurridos en las tres instituciones estudiadas y cómo cada uno de estos eventos ha determinado la dirección, las prácticas, los discursos y los ambientes construidos en torno al tema.

Tabla 3—22.

Comparativo de los componentes centrales en las tres universidades estudiadas

Componente	Universidad Pedagógica Nacional UPN	Universidad Santo Tomás USTA	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
Contexto histórico	Creada en 1927, bajo el nombre de “Instituto Pedagógico Nacional”.	Se fundó el 13 de junio de 1580 por la Orden de Predicadores de la comunidad dominica, con el nombre de “Universidad de Estudios Generales”.	En 1981 se crea la Universidad del Sur de Bogotá UNISUR.
	En 1950 se convierte en la Normal Universitaria.	En 1608 se fundó el Colegio Santo Tomás y posteriormente se fusionó con la Universidad de Estudios Generales.	En 1990 se consolida la apertura de Centros Regionales de Educación a Distancia por todo el territorio colombiano.
	En 1955 adquiere el nombre de Universidad Pedagógica Nacional.	En 1965, luego de un período de cierre, la USTA reinicia sus actividades con el nombre de Universidad Santo Tomás de Colombia.	En 1997 UNISUR cambia su nombre a Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Siendo esta una institución de Educación Superior.
	En 1980 es designada mediante acto legislativo como la institución pública encargada de la investigación, el desarrollo educativo y	En 1976 se crea el Centro de Enseñanza Desescolarizada CED con el propósito de generar oferta de programas a distancia para la	En el 2000 se inicia la articulación de plataformas digitales (Website) en procesos educativos. Posteriormente, en el 2005, cambia a

Componente	Universidad Pedagógica Nacional UPN	Universidad Santo Tomás USTA	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
	la formación de personal docente en el país.	profesionalización docente.	Moodle.
	En el 2003 se crea la sede “Valle de Tenza” y en el 2006 se crean las sedes de Guapi en el Cauca y de Puerto Asís en el Putumayo.	En 1973 se abre la Seccional de Bucaramanga, en 1996 la de Tunja, en 1997 la de Medellín y en el 2007 la de Villavicencio. En la actualidad (2012) ofrece servicio en 31 ciudades del territorio nacional.	En el 2004 se decide reorientar su proyecto pedagógico, tomando distancia del enfoque tradicional de la EAD e incursionando en la construcción de una idea de educación con alta mediación virtual.
	En el 2004 se crea el Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación ITAE y se articula el uso de la plataforma Moodle como LMS.	En 1997 se crea la Vicerrectoría General de Educación a Distancia VUAD y se establece su reglamento.	En el 2005 es ascendida a la categoría de Universidad.
	En el 2007 se abren los tres primeros programas manejados completamente a través de aulas virtuales en la categoría de especializaciones.	En el 2004 se inicia con el uso de plataformas digitales tipo LMS y con el sistema de administración de contenidos educativos, se empieza con Website y posteriormente con Moodle, que es el que funciona en la actualidad.	En el 2008 se propone la meta de llegar a ser una megauniversidad, para lo cual incrementa el número de centros regionales a 62 y atiende a 65.000 estudiantes.
	En el 2009 se adelanta el primer componente de integración de TIC en el plan de desarrollo universitario 2004-2008.	En el 2009 se adelanta el primer componente de integración de TIC en el plan de desarrollo universitario.	En el 2009 se inserta la modalidad de E-learning junto con la modalidad de educación a distancia tradicional, con apoyo de ambientes virtuales.
Elementos centrales del Proyecto Educativo Institucional PEI	El proyecto que orienta la oferta pedagógica de la UPN se denomina “Proyecto Político Pedagógico” y tiene como misión la formación de docentes	El PEI establece la naturaleza de la institución como la de una universidad de estudio general – herencia escolástica– inspirada en el	La misión y la visión de la universidad se enfocan en la formación de sujetos a través del aprendizaje autónomo y bajo el modelo de Educación

Componente	Universidad Pedagógica Nacional UPN	Universidad Santo Tomás USTA	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
	y la investigación y producción de conocimiento pedagógico, en el contexto de las necesidades culturales del país y en consonancia con la idea de ciudadano contemporáneo.	humanismo cristiano.	Abierta y a Distancia.
	La misión y la visión de la institución están encaminadas a fortalecer la formación de educadores, el diseño y construcción de políticas educativas públicas y la integración de elementos culturales, sociales, políticos, territoriales y económicos en los modelos pedagógicos que orientan la formación de las generaciones involucradas en el sistema formal.	La formación integral es entendida como el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal dentro de las competencias planteadas por la universidad –“saber ser” y “saber hacer”– desde la conciencia católica de construcción de conocimiento y búsqueda de verdades: “ver, juzgar y actuar”.	La UNAD utiliza las TIC como mediaciones fundamentales para su propuesta pedagógica.
	Tanto la investigación como la docencia hacen del quehacer educativo un espacio de reflexión, investigación y aplicación de modelos pedagógicos, generando de este modo una cultura académica centrada en la reflexión educativa.	Basada en una pedagogía dialógica, una relación profesor-estudiante basada en la autonomía en la búsqueda del conocimiento, con una pedagogía problémica y metodología problematizadora.	Nuevo paradigma pedagógico, contextualizado en un nuevo escenario nacional e internacional y centrado en una nueva concepción de enseñar, aprender y conocer, con énfasis en el aprendizaje auto-dirigido y autónomo, en el manejo dinámico del tiempo y del espacio.
	El PEI determina unas orientaciones generales sobre las cuales se circunscribe	Enfrentado a la priorización de varios retos en el mundo contemporáneo: la	Integra tres formas pedagógicas de desarrollar el paradigma pedagógico

Componente	Universidad Pedagógica Nacional UPN	Universidad Santo Tomás USTA	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
	la labor educativa de la institución: la investigación, la docencia y la proyección social.	modernización y la ecología, la globalización y la sociedad del conocimiento, la cibercultura y los nuevos escenarios educativos, la secularización y el pluralismo cultural, y la construcción de una sociedad auténticamente democrática y solidaria.	propuesto: EAD tradicional, EAD con apoyo de educación virtual, y E-learning.
Articulación de las TIC en los procesos educativos	Impulsar la incorporación de las TIC en los diferentes procesos de formación, de investigación y de extensión y proyección social.	Apropiación de las TIC en los procesos formativos.	Reconocimiento del carácter transterritorial, transfronterizo, virtual y simultáneamente local de la modalidad de Educación Abierta y a Distancia.
	Consolidar sistemas de información pedagógica, científica, tecnológica y administrativa que promuevan la existencia de redes académicas y de investigación, los convenios y relaciones interinstitucionales y, en general, la interacción de la Universidad con la sociedad.	Comunidades y redes de investigación mediadas por las TIC.	La mediación pedagógica exige e implica imprimirle a los medios tecnológicos el carácter de motivadores, promotores y acompañantes de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
	Potenciar las acciones que conlleven la alfabetización, socialización, comprensión y aplicación de herramientas tecnológicas en los miembros de la comunidad universitaria.	Redes de proyección social fortalecidas por las TIC.	Fomentar el uso de las tecnologías telemáticas para el desarrollo de proyectos de solución.

Componente	Universidad Pedagógica Nacional UPN	Universidad Santo Tomás USTA	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
	Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico.	Apalancar la generación de conocimiento a través de proyectos robustos desarrollados colaborativamente entre universidades e institutos a través de redes de alta tecnología	Entrenar en la plataforma virtual a tutores y docentes en la producción de simuladores en ambientes virtuales.
	Alianza Computadores para Educar - Universidad Pedagógica Nacional.		Fomentar el aprendizaje autónomo en ambientes virtuales y a través del desarrollo experimental y formativo de simuladores.
	Formación de docentes y fortalecimiento de equipos para el uso pedagógico de las nuevas tecnologías.	Sensibilizar a la comunidad universitaria en los procesos formativos con TIC, desarrollando una consciencia crítica propositiva en el para qué y el cómo de las TIC (Involucrándolos en experiencias innovadoras de formación relacionadas con su área de actuación mediadas por las TIC).	Mejorar la calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales.
	Producción de software educativo.	Fortalecer la producción de contenidos multimedia y su publicación en Web por parte de profesores.	Facilitar el aprendizaje autónomo en ambientes virtuales de cursos académicos de alta complejidad.
	Sistema Integrado de información.	Establecer estímulos e incentivos para el uso de buenas prácticas en la utilización de TIC.	Apoyar procesos de aprendizaje autónomo en cursos académicos de especial complejidad a través del formato multimedia.
	Incremento de computadores, fortalecimiento de la	Apropiar, administrar y gestionar procedimientos y	Consolidar el campus virtual como el escenario para la

Componente	Universidad Pedagógica Nacional UPN	Universidad Santo Tomás USTA	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
	intranet y actualización de la página Web.	recursos para ampliar y fortalecer, la infraestructura, la organización el talento humano, los recursos materiales y la formación en TIC.	formación a distancia en línea.

4. METODOLOGÍA. DE FLUJOS Y LUGARES: UNA ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TRES SISTEMAS CULTURALES UNIVERSITARIOS

4.1. Introducción

Este capítulo describe los referentes metodológicos que dan fundamento al proceso de investigación adelantado en este estudio. Para la ejecución de esta investigación se emplearon dos metodologías diferentes y, a su vez, complementarias: una diseñada para la construcción del fundamento teórico, el estado de arte y la delimitación del contexto del objeto de estudio, y otra planeada para abordar el modelo explicativo y el ejercicio empírico de la indagación.

El modelo explicativo implementado para esta investigación fue diseñado mediante la combinación del método etnográfico y del método arqueológico de Michel Foucault. Del primero, se emplearon tres técnicas específicas para la recolección de datos: la observación etnográfica, la entrevista estructurada y el análisis documental. Del segundo, se utilizaron los tres procedimientos básicos para el desarrollo de la herramienta arqueológica: la descripción de las regularidades discursivas, la descripción del enunciado y del archivo, y la descripción arqueológica propiamente dicha, que es presentada en los tres capítulos finales de la investigación.

La estructura del capítulo se organiza en dos partes; comienza con un contexto teórico y metodológico de la investigación y cierra con la descripción del diseño metodológico del estudio.

Aunque el proyecto de tesis doctoral se inició en el 2007 y el trabajo de campo se desarrolló, en un porcentaje significativo de su aplicación, entre el 2007 y el 2008, el tema se

continuó trabajando a través de investigaciones paralelas de apoyo al tema de la tesis. Es así como entre el 2010 y el 2011 se participó en la investigación denominada “Qué es lo virtual de la Educación virtual” desarrollada en la Universidad Los Libertadores, en Bogotá-Colombia (Rozo & Rojas, 2012), en donde se aplicó el esquema teórico y metodológico de la tesis que aquí se presenta. De esa investigación surgieron inquietudes acerca de algunos componentes que faltaban en el esquema propuesto, especialmente se analizó la falta de una perspectiva de lo político, que apoyara el análisis realizado desde lo filosófico, tecnológico, pedagógico y comunicativo.

Producto de esa reflexión, se decidió complementar el esquema original de cuatro perspectivas con un eje sobre lo político y complementar la recolección de información con documentos sobre gobierno y política en la educación virtual dentro de las tres universidades estudiadas. Este segundo momento se desarrolló con una investigación corta y específica desarrollada en la Universidad Santo Tomás denominada “Políticas en TIC y Educación Superior, un análisis en relación con la institución educativa”. Estos ejercicios de escritura han permitido mantener actualizado el estado del arte trabajado para la tesis, al igual que la discusión sobre los discursos, las prácticas y los ambientes que devienen en el eje local/global de la virtualización de la educación superior, tensionada en diferentes escalas y tipologías territoriales (Rojas, 2013).

4.2. Contexto teórico/ metodológico de la investigación

4.2.1. Etnografía

Daniel Domínguez (2007) realiza una discusión acerca del deslinde entre la etnografía y los enfoques metodológicos cualitativos, subrayando la diferencia en la intencionalidad positivista

de éstos en relación con la pretensión etnográfica, la cual, por el contrario, se mantiene abierta y dinámica a lo largo del proceso mismo de la investigación. El planteamiento de Domínguez es relevante porque la etnografía se sitúa en el lugar de las fronteras culturales y disciplinares, se convierte en una contra ciencia y en razón de ello, habita y describe escenarios de tensión fronteriza, “tienen como función, dejar vacío el lugar del hombre (...) hacen posible el espacio para pensar de nuevo” (Garay, 2007, p. 72). Esta condición, la sitúa en un escenario intercultural e interdisciplinar propicio para la investigación que aquí se propone.

La etnografía tiene como eje de su ser/hacer la observación de los sistemas culturales, materializados en discursos/mitos, prácticas/ritos y ambientes/territorios, los cuales cohabitan simultáneamente y en interacción constante, sobre los bordes, con otros sistemas culturales. La noción de trabajo de campo enfatiza este hecho y se orienta a describir la emergencia, la relación y la transformación de los discursos, las prácticas y los ambientes de tales sistemas culturales.

Sobre las nociones de borde y de transformación permanente de los sistemas culturales se ha construido, desde principios del siglo XX, un proceso incluyente de técnicas que han ido asentando y fortaleciendo una concepción de la “observación etnográfica” (Malinowski, 1922/2001). Posteriormente, esta concepción se complementó con los estudios etnohistóricos, que entendían los documentos de archivo según Trias (2005) como “un campo de observación y descripción de sistemas culturales” (p. 80), pese a las posturas disciplinares esencialistas.

Los estudios cognitivos o simbólicos permitieron entender, por su parte, que un etnógrafo no realiza estudios en una cultura sino de esa cultura. Esto implicó que el “campo” se hiciera tan amplio o se extendiera hasta donde las construcciones simbólicas internas o externas afectaban al sistema cultural (Geertz, 1997).

En relación con las categorías y elementos de análisis aplicados en los estudios etnográficos que trabajan en la relación Cultura, Conocimiento y Educación en ambientes virtuales (Hine, 2008; Mayans i Planells, 2002; 2006), así como en la relación Educación,

Cultura y aplicaciones tecnológicas (Domínguez, Beaulieu, Estaella, & Gómez, 2007; Domínguez & Álvarez, 2012; Godoy, Petris, & Mariño, 2010; Peña, 2010) se puede plantear que el “campo” se constituye como un escenario de flujos que son dinamizados por discursos, prácticas y ambientes en los bordes de los sistemas culturales, los cuales están permanentemente imbricados con otros sistemas culturales en una triple experiencia etnográfica de alteridad, multiplicidad y pluridentidad.

4.2.2. Arqueología

Por otro lado, analizar la relación entre discurso, práctica y ambiente requirió del apoyo del método arqueológico. Al igual que la etnografía, el método arqueológico se instaura sobre escenarios de frontera disciplinar, institucional y cultural. Por tanto, el proceso de recopilación de elementos para la identificación de saberes también se busca allí; “entendiendo por saber, esa película implícita en las culturas que articula hasta los dominios más ínfimos de su modo de vida, noción que está notablemente emparentada con la de «pensamiento empírico» de los etnólogos” (Morey, 1983, p. 19). El método arqueológico consiste básicamente en la “descripción y análisis de las formaciones discursivas” (Morey, 1983, p. 221; Sánchez, 2010).

Lo anterior ha sido determinante, puesto que uno de los aspectos identificados en la investigación ha sido el paso de una noción territorial geográfica a una territorialización con sentido vectorial tele-comunicativo. Esto ha transformado el concepto de espacio/campo y su relación con los mundos virtuales –combinación de espacios físicos y digitales– (Silva, 2004; Castells, Fernández-Ardevol, Linchuan, & Sey, 2007; Di Paola, 2010; Gómez, 2008; Colorado, 2008; Turkle, 2011).

Asimismo, se pudo identificar, de manera documentada, la emergencia y formación de múltiples discursos, prácticas y ambientes en lo concebido como “Educación Virtual”. Por ello,

se buscó apoyo en la noción arqueológica de dispositivo, en tanto, éste es concebido como una estrategia que está situada en los bordes de las representaciones humanas, es decir “estrategias sin sujeto, dinámicas que no pueden estimarse como el fruto de ninguna voluntad planificadora” (Boticelli, 2011, p. 123).

Para Deleuze (1990), los dispositivos están compuestos de líneas de diferente naturaleza que atraviesan y transforman objetos, sujetos y lenguajes sin contenerlos ni detenerlos, y que continúan en diferentes direcciones. Para Boticelli (2011) existen tres tipos de dispositivos, en la concepción foucaultiana, que cumplen la función de subjetivar a los seres humanos y materializarlos en prácticas discursivas específicas, a saber:

Aquellos que articulan los discursos de los saberes legitimados, es decir, de los saberes que se adjudican el carácter de ciencia. Como ejemplo podemos nombrar a la filología o la lingüística cuando definen al sujeto hablante, a la biología cuando define al sujeto viviente, a la economía cuando define al sujeto productivo.

Aquellos que operan mediante prácticas divisorias, es decir, produciendo criterios de otredad que refuerzan ciertos modos de subjetivación mediante la oposición taxativa: el enfermo y el sano, el delincuente y el ciudadano, el loco y el cuerdo, el ignorante y el sabio.

Aquellos que delimitan las condiciones dentro de las que los humanos se transforman en sujetos a partir de las relaciones que establecen consigo mismos. Es el caso de la medicalización de sexualidad, el higienismo, la pedagogía escolarizante, etcétera. (p. 125).

Lo anteriormente referido se constituyó en fundamento en la tarea de descripción de las prácticas discursivas emergidas como ejercicios de saber/poder dentro y fuera de los sistemas culturales universitarios, debido a que las prácticas discursivas refieren a una concepción de saber que está más allá del conocimiento especializado o de la representación que se institucionaliza de manera hegemónica para sostener un discurso:

En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así

como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esta sociedad. Este saber es profundamente distinto de los conocimientos que se pueden encontrar en los libros científicos, los temas filosóficos, las justificaciones religiosas, pero es el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica (Bellour, 1973, p. 10).

El saber es poder y construye subjetividad. Está en todos los sujetos, lo han aprendido y se han constituido a partir de éste. El sujeto es sujeto en tanto se evidencia en sí una práctica que expresa dicho saber. Lo anterior implica que la práctica deja evidencia material en el sujeto de la existencia del saber. Por ello, el trabajo de campo se enfoca en la búsqueda de materiales producidos en distintos formatos y objetos como expresiones y prácticas del saber que circula en un sistema cultural “cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas” (Álvarez, 2011, p. 270).

El documento en la etnografía se convierte entonces en un objeto que, independientemente de su formato, plantea diferentes prácticas de conservación y socialización. Levi-Strauss (1962/1997) realizó una interesante analogía entre los Shuringas –objetos de piedra o de madera, de forma aproximadamente oval con extremidades puntiagudas o redondeadas, a menudo grabados con signos simbólicos– de los grupos poblacionales del centro de Australia y los documentos de archivo en las sociedades con escritura:

Los shuringas se amontonan y ocultan en abrigos naturales, lejos de senderos frecuentados (...). Por el papel que desempeñan y por el trato que se les da, ofrecen analogías sorprendentes con los documentos de archivo que hundimos en cofres o confiamos a la guardia secreta de los notarios y que, de vez en cuando, inspeccionamos con los cuidados debidos a las cosas sagradas (...). Y en tales ocasiones, nosotros también recitamos de buen grado, los grandes

mitos cuyo recuerdo reaviva la contemplación de las páginas desgarradas y amarillentas (...) (pp. 346-348).

El planteamiento de Levi-Strauss fue sin duda punto de partida para nuevas interpretaciones del documento y del archivo en el método arqueológico de Foucault (1970/1997), de acuerdo con este autor:

La arqueología designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo (p. 223).

En esta perspectiva se reconocen múltiples historias dentro de un sistema cultural (como en el caso de una universidad), se reconoce que éstas no son necesariamente uniformes ni complementarias y que muchas de ellas se identifican en sus objetos/documentos, razón por la cual, se conciben como monumentos que el arqueólogo describe y compara con otros objetos/documentos, identificando sus relaciones (Sánchez, 2010).

Debido a esta circunstancia, este sentido del análisis del discurso se distancia de otra serie de corrientes metodológicas que en los últimos años han venido trabajando sobre el tema, a saber: el estructuralismo y la semiótica (Tobin, 1990), la sociolingüística y la pragmática (Salkie, 1995; Leech, 1996), la etnometodología (Giles, 1979; Stubbs, 1993), la psicología cognitiva (Green, 1989; Turner, 1996), la psicología social y discursiva (Giles, 1979) y los estudios de la comunicación (Brown, 1994).

La combinación metodológica entre la arqueología y la etnografía en este estudio pretende leer las formaciones discursivas de los sistemas culturales universitarios como una multiplicidad de objetos de formación de discursos heterogéneos y diversos. Por tanto, el interés del método consiste en descubrir y describir dicha multiplicidad e irregularidad, describiendo los eventos y relaciones que constituyen los discursos de saber/poder en dichos sistemas culturales y

fuera de ellos, en tanto son atravesados por múltiples dispositivos.

Se habla entonces de una combinación etnográfica y arqueológica, que permite detallar narrativas locales con un alto sentido de multiplicidad y diversidad, lo que implica, por tanto, distanciarse metodológicamente de algunos paradigmas tradicionales de la ciencia social como la objetividad, el universalismo y la continuidad histórica, que han generado, en muchos casos, la necesidad de buscar un “único y verdadero discurso” impulsado como verdad social a la hora de explicar realidades multiculturales como los sistemas universitarios e interdisciplinarios y la relación Educación Superior-TIC.

4.3. Metodología para identificación del estado de arte y delimitación del objeto de estudio

En la revisión del estado de arte se utilizó el método de análisis documental. Este proceso se centró en la selección de documentos publicados en bases de datos especializadas, tales como: Redalyc, Scielo, Ebsco, Dialnet, Latindex, Redalyc, y a la base de datos de la Cátedra Unesco de Educación a Distancia –CUED–, los idiomas en que se basó la exploración fueron Español e Inglés, y en revistas científicas, registrados como resultados de investigaciones y de revisión o reflexión producto de estudios en el tema. Se construyó inicialmente una base de 200 documentos, de los cuales finalmente se seleccionaron 65 como soporte a la revisión y el análisis. Los criterios utilizados para su selección fueron la consistencia en la presentación de los resultados y el método utilizado en la investigación.

Para dar comienzo a la indagación se consultaron trabajos realizados en América, Europa, Asia y África en los que se emplearon como descriptores los términos: Educación Superior, Investigación, Políticas, TIC, Globalización. Los datos así obtenidos fueron consignados en una matriz de referencia. Asimismo, se empleó el software Atlas-Ti con el fin de

sistematizar y analizar la información en términos de enunciados y construcciones discursivas así como para visualizar mejor las relaciones identificadas.

Los documentos relacionados en la Tabla 4—1 fueron la base de análisis para la formulación de las cuatro líneas temáticas que resultaron de la revisión. Aunque la tabla expone la clasificación de los documentos en relación con cada línea, se advierte que en el desarrollo del trabajo algunos documentos son citados en más de una de ellas.

Tabla 4—1.

Organización de las fuentes documentales según las líneas temáticas identificadas

Línea temática	Autor	País	Año
Autonomía y construcción de relaciones locales/ globales a escala	Alejandro Artopoulos y Débora Kozak.	Argentina	2011
	Rosa Mariana Melo.	Venezuela	2008
	Claudio Rama	Argentina	2009
	Jos Belén.	Holanda	2011
	Stavros Moutsios.	Dinamarca	2010
	Michael Crossley, Steve Packer, Marck Bray.	Francia	2009
	Bárbara Coelho Neves.	Brasil	2010
	Jesús Alberto Andrade Castro, María Susana Campo-Redondo.	Venezuela	2007
	Julio Ernesto Rojas.	Colombia	2012
	Alejandro Uribe Tirado.	Colombia	2010
	Montse Guitert, Teresa Romeu.	España	2009
	Kwame Akyeampong.	Ghana	2009
	Educación, mercado y política	Claudio Rama.	Argentina
Javier Hermo, Cecilia Pitelli.		Argentina	2008
Ana Tamayo Salcedo		Colombia	2009
Jocelyne Gacel-Ávila.		México	2007
Ana Claudia Rozo Sandoval.		Colombia	2010
Rocío Rueda Ortiz.		Colombia	2008
Raquel Goulart Barreto.		Brasil	2008
Raquel Goulart Barreto, Roberto Leher.		Brasil	2008
Esther Hermes Luck.		Brasil	2009
Juana Sancho, Adriana Ornellas, Joan Anton Sánchez, Cristina Alonso, Alejandra Bosco.		Chile	2008
Marcelo Careaga Butter, Angélica Avendaño Veloso, Eduardo Quiroga Aguilera.		Chile	2009

Línea temática	Autor	País	Año
	Ángel Facundo.	Colombia	2009
	Luis Facundo Maldonado, Víctor Uribe, Adriana Lizcano, Juan Sequeda, Eleicer Pineda.	Colombia	2008
	Luis Facundo Maldonado Granados, Edel Serrano Iglesias.	Colombia	2008
	Luis Facundo Maldonado Granados, Linda Alejandra Leal Uruña.	Colombia	2009
	Francesc Esteve.	España	2009
	Rosangela Correa, Ecivaldo Matos, Francisca Cruz, Eloiza Oliveira.	Brasil	2010
	Mario Barajas, Gloria Gannaway.	España	2007
	Diego Ernesto Leal Fonseca.	Colombia	2008
	Löfström Erika, Anne Nevgi.	Finlandia	2007
	Marta Quiroga Lobos.	Nueva Zelanda	2008
	Jairo Castillo Cortes.	Colombia	2009
	Eric Meyer, William Dutton.	Inglaterra	2009
	Rosemary Agbonlahor.	Nigeria	2008
	Javier Peña Sánchez.	Colombia	2010
Experiencias de implementación	Natasa Tomic.	Serbia	2009
	Robert Meurant.	Corea	2011
	Evangelina Zepeda.	México	2008
	Leonel Corona.	Uruguay	2011
	Enrique Saravia.	México	2011
	Juan Cristóbal Cobo Román.	Reino Unido	2009
	Paloma Antón Arés.	España	2010
	Hanes, Niklas; Lundberg, Sofía.	Suecia	2008
	Narciso Cerpa, Andrés Ruiz, Carolina Cabrera, Pamela Hadweh, Fabián Vergara.	Chile	2007
	Pedro Gómez, María Cañadas, Camilo Soler, Ángela Restrepo.	Colombia	2012
	Deiby Montenegro, Manuel Menéndez.	Colombia	2009
	Centro de Investigación en Telecomunicaciones CINTEL.	Colombia	2010
	Gabriel Valerio, Jaime Ricardo Valenzuela.	México	2011
	Katrina Meyer.	Estados Unidos	2009
	María Martínez.	Colombia	2011
	Elías Said Hung, Carlos Calderón, Luis Núñez.	Colombia	2012
	Neil Selwyn.	Reino Unido	2007
	Eynon Rebecca.	Reino Unido	2008

Línea temática	Autor	País	Año
	Andrew Gibbons.	Nueva Zelanda	2006
Brecha social / brecha digital	Eduardo Aguado López, Rosario Rogel Salazar, Arianna Becerril García, Graciela Baca Zapata.	España	2009
	Juan Carlos Torres Díaz, Alfonso Infante Moro.	Ecuador	2011
	Ramírez Pinzón, Iván; Gutiérrez, Alejandro.	Colombia	2010
	Narváez Montoya, Ancizar	Colombia	2010
	Guédon, Jean-Claude.	México	2011
	Sandra Miguel, Nancy-Diana Gómez, Paola Bongiovani.	Argentina	2012
	Jorge Enrique Delgado Troncoso.	Argentina	2011
	Edwin Montoya Munera, Malgorzata Lisowska, Dago Hernando Bedoya Ortiz.	Colombia	2012
	José Álvarez Castillo.	España	2007

Fuente: Rojas, 2013.

Teniendo en cuenta los trabajos seleccionados, se identificaron cuatro líneas temáticas, que agrupan los estudios realizados sobre el tema, a saber: Autonomía y construcción de relaciones locales/globales a escala; Educación, Mercado y Política; Experiencias de implementación; y Brecha social/Brecha digital. De éstas, el mayor número de estudios se ubicó en la segunda categoría con 25 unidades, seguida de la tercera con 19 estudios, de la segunda con 12 estudios y de la cuarta con 9 estudios. Con la selección de estas líneas temáticas se pretendió consolidar el estado del arte acerca del problema de investigación y el escenario para la identificación del problema teórico. Estos temas son desarrollados en el segundo capítulo de la presente investigación, la cual trabaja sobre el contexto de la educación virtual.

4.4. Diseño metodológico del estudio

La investigación se desarrolló sobre la combinación de dos enfoques metodológicos: el etnográfico y el arqueológico, y tuvo como propósito realizar un estudio etnográfico en tres

Instituciones de Educación Superior de Colombia que permitiera establecer la relación entre discursos, prácticas y ambientes asociados con la educación virtual. En consonancia con este objetivo se diseñaron los supuestos de la investigación, que guiaron el desarrollo de la misma y que fueron formulados para orientar el análisis de la información cualitativa obtenida en el trabajo de campo y para guiar la búsqueda de una interpretación del objeto de estudio.

4.4.1. Supuesto general

El análisis de los discursos, de las prácticas y de los ambientes en las relaciones existentes entre TIC y educación superior en tres universidades colombianas, a través de la perspectiva teórica de los sistemas culturales y de la combinación metodológica etnográfica/arqueología, permite identificar la emergencia y la formación de múltiples prácticas discursivas con respecto a dichas relaciones y facilita la comprensión del surgimiento de líneas de tensión interculturales, interdisciplinarias e interinstitucionales en torno al desarrollo de nuevas construcciones de sentido sobre la educación virtual y los procesos de subjetivación presentes en ella.

4.4.2. Supuestos específicos

- El estudio de las instituciones de educación superior en Colombia, por medio del análisis de los sistemas culturales, facilita su descripción dentro de una triple experiencia etnográfica: la alteridad, la multiplicidad y la pluridentidad, y teniendo en cuenta los dispositivos que dinamizan dicha experiencia, a saber: los discursos, las prácticas y los ambientes.
- El análisis de la relación entre educación superior y TIC, desde una perspectiva interdisciplinaria: antropológica, filosófica, comunicativa, pedagógica y tecnológica, permite identificar y describir los escenarios fronterizos donde se mueven los discursos, las prácticas y los ambientes de la educación virtual en su relación con las universidades colombianas.

- El desarrollo de la combinación metodológica: etnografía y arqueología, permite complementar los conceptos de multiplicidad, alteridad y pluridentidad cultural con concepciones de construcción de sujeto asociadas a dispositivos de saber/poder y a formaciones y prácticas discursivas, para analizar los discursos existentes en la educación virtual.
- El tratamiento de la información, así como su análisis a la luz de los discursos, las prácticas y los ambientes de las instituciones de educación superior en Colombia, permite comprender que la educación virtual está altamente determinada por los flujos y las relaciones intra, inter o trans institucionales, culturales y disciplinares que van más allá de la identidad o el deseo institucional.

4.4.3. Variables de estudio

El análisis etnográfico realizado confluyó en tres variables que por el interés y el enfoque del estudio se denominan formaciones/prácticas discursivas, a saber: ambientes digitales, cibercultura e identidades digitales y tendencias pedagógicas. Éstas agrupan los análisis resultantes del estudio realizado en torno a la virtualización de la educación y a las formas en que emerge y se conforma en los tres sistemas culturales universitarios seleccionados.

Las formaciones discursivas surgieron como producto del trabajo con las fuentes primarias (documentos, observación etnográfica y entrevistas a miembros de las universidades), así como de la búsqueda de su propia regularidad, orientada a la construcción de prácticas discursivas que formulan una idea de la multiplicidad discursiva y subjetiva existente en los procesos de virtualización de la educación superior.

4.4.4. Población y muestra

El trabajo se adelantó en tres Instituciones de Educación Superior de Colombia: la Universidad Santo Tomás USTA, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD y la Universidad Pedagógica Nacional UPN. Se trabajó en los ambientes físicos y digitales de estas universidades,

los cuales se definieron como el “campo” de la investigación. La Tabla 4—2 presenta una breve caracterización de las instituciones seleccionadas para el estudio.

Otra parte del trabajo estuvo concentrada en el análisis documental, para lo cual fue importante definir la naturaleza, el sentido y el alcance del documento considerado como fuente primaria para la investigación. La periodización del estudio se definió en el análisis del material y se estableció en el período comprendido desde 1970 hasta la fecha. De esta manera, se dio paso a la caracterización temporal específica del muestreo documental.

Tabla 4—2.

Clasificación general de las universidades objeto de la investigación

Descripción	Universidades		
	UNAD	UPN	USTA
Carácter	Pública	Pública	Privada
Modalidad	Abierta y a distancia	Presencial con apoyo de mediación tecnológica	Bimodal

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la población escogida, se trabajó con personal docente y administrativo de las tres instituciones. Se aplicó un muestreo poblacional abierto, en concordancia con los métodos seleccionados para el desarrollo metodológico del estudio (etnografía/arqueología). Es decir, se seleccionaron aleatoriamente miembros de las comunidades docentes universitarias, definidos “in situ” y bajo el criterio central de que hubiesen tenido o tuvieran participación en procesos de aplicación de TIC en educación. A ellos se les aplicaron entrevistas estructuradas de carácter personal. El número de personas seleccionadas para las entrevistas fue de 16 por universidad. La Tabla 4—3 presenta la relación de las personas que hicieron parte de la muestra.

Tabla 4—3.

Clasificación de la población muestra entrevistada por universidad

Nombre	Categoría	Unidad académica	Universidad
Hernán Collazos	Tutor programa de Zootecnia	Escuela de Ciencias Agrícolas pecuarias y del medio ambiente	UNAD
Luz Helena Santa Coloma	Coordinadora programa de Agronomía	Escuela de Ciencias Agrícolas pecuarias y del medio ambiente	UNAD
Edna Sandoval	Secretaria Académica	Escuela de Ciencias Agrícolas pecuarias y del medio ambiente	UNAD
Gloria Herrera	Vicerrectora Académica	Vicerrectoría Académica	UNAD
Argemiro Vera	Sistema Nacional de Gestión de la Calidad	Vicerrectoría Académica	UNAD
Humberto Guerrero	Coordinador Sistema Nacional de Evaluación	Vicerrectoría Académica	UNAD
John Jairo Cardozo	Coordinador Programa de Filosofía	Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades	UNAD
Iris Gómez	Tutora Programa de Comunicación Social y Comunitaria	Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades	UNAD
Irma Franco	Coordinadora Programa de Humanística	Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades	UNAD
María Isabel Cortes	Coordinadora Programa de Comunicación Social y Comunitaria	Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades	UNAD
Linda Alejandra Leal	Tutora cursos de Lógica	Escuela de Ciencias Básicas Tecnología e Ingeniería	UNAD
Jorge Eliecer Rondón Duran	Tutor cursos de Matemáticas y estadística	Escuela de Ciencias Básicas Tecnología e Ingeniería	UNAD
Ricardo Rubio	Tutor Especialización en Educación a Distancia	Escuela de Ciencias de la Educación	UNAD
Pedro Vela	Tutor Especialización en Educación a Distancia	Escuela de Ciencias de la Educación	UNAD
Roberto Salazar	Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas	Vicerrectoría de Medios y Medicaciones Pedagógicas	UNAD
Ángel Facundo	Asesor Doctorado en Gestión de Conocimiento	Posgrados en Ciencias de la Educación	UNAD
Clara Ángela Castaño Díaz	Asesora pedagógica	Instituto de Tecnologías Abiertas	UPN

Nombre		Categoría		Unidad académica	Universidad	
Claudia Sandoval		Rozo	Directora ITAE	Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación -ITAE-	UPN	
Cristian Rojas			Diseñador web	Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación -ITAE-	UPN	
Luis Maldonado	Facundo	Investigador	grupo	Facultad de Educación	UPN	
Maximiliano Prada		Docente	Cursos de Filosofía	Facultad de Educación	UPN	
Guillermo Bustamante Zamudio		Docente	curso Escuela y contrato social	Facultad de Educación/ Doctorado	UPN	
Jaime Rodríguez		Alejandro	Docente	Curso Posmodernidad Narrativas y Cibercultura	Facultad de Educación	UPN
Carlos Rodríguez		Augusto	Docente	curso Filosofía de la tecnología	Departamento de tecnologías	UPN
Germán Carvajal			Docente	curso Filosofía de la tecnología	Departamento de tecnologías	UPN
Martha H. Ercilla		Arana	Economía y Educación: una perspectiva crítico social	Facultad de Educación	UPN	
Rafael Reyes Galindo			Docente	curso Educación culturas tecnologías	Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación -ITAE-	UPN
Roberto Bejarano		Medina	Docente	curso Legitimación social de procesos de formación E-learning	Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación -ITAE-	UPN
Luis Sanabria			Docente	curso Autorregulación y ambientes de aprendizaje	Facultad de Ciencia y Tecnología	UPN
Omar López			Docente	curso Autorregulación y ambientes de aprendizaje	Facultad de Ciencia y Tecnología	UPN
David Poveda			Docente	curso de Vectores	Facultad de Ciencia y Tecnología	UPN
Jaime Ibáñez			Docente	curso Investigación	Facultad de Ciencia y Tecnología	UPN
Tomas Sánchez			Docente	curso de Epistemología	Departamento de Humanidades	USTA
Alejandro Rojas			Docente	cursos de Filosofía Institucional y Antropología Jurídica	Departamento de Humanidades	USTA
Cesar Vásquez			Docente	cursos de Epistemología y Filosofía política	Departamento de Humanidades	USTA
Edgar Ramírez			Docente	curso de	Departamento de	USTA

Nombre	Categoría	Unidad académica	Universidad
	Epistemología	Humanidades	
Humberto Valero	Docente curso de Antropología	Departamento de Humanidades	USTA
Carlos Álvarez	Coordinador Unidad de Educación Virtual	Vicerrectoría Académica	USTA
Carlos Flórez	Director Departamento de Humanidades	Vicerrectoría Académica	USTA
Carlos Mosquera	Decano Facultad de ciencias y Tecnologías	Vicerrectoría de Educación a Distancia VUAD	USTA
Francisco Chica	Decano Facultad de Educación	Vicerrectoría de Educación a Distancia VUAD	USTA
Trinidad Orozco	Docente /tutora curso de Filosofía Institucional	Vicerrectoría de Educación a Distancia VUAD	USTA
Javier Yate	Docente Especialización en Pedagogía para la educación superior	Vicerrectoría de Educación a Distancia VUAD	USTA
Francisco Arias	Docente curso de Filosofía	Facultad de Ciencias Humanas y filosofía	USTA
Omar Barbosa	Docente curso de Cibercultura	Facultad de Ciencias Humanas y filosofía	USTA
Edith Bernal	Docente curso de Filosofía	Facultad de Ciencias Humanas y filosofía	USTA
Luis Jorge Daza	Director Centro de Investigación programa de Sociología	Facultad de Sociología	USTA
Nubia Rubio	Docente programa de Psicología	Facultad de Ciencias de la Salud	USTA

Fuente: elaboración propia

El trabajo de campo se desarrolló entre el 2007 y el 2008. Durante este período se hicieron visitas periódicas a las universidades para su observación, se recolectó información, se aplicaron entrevistas y se hicieron entradas constantes a sus ambientes digitales (página web, campus virtual, aulas virtuales). Las tres universidades asignaron claves para tener acceso a la observación de algunas aulas virtuales en plataforma de administración de contenidos (Moodle). La selección de las aulas virtuales observadas fue aleatoria y estuvo marcada por la buena disposición y la voluntad de los docentes administradores de éstas.

El número de aulas virtuales visitadas fue de una por universidad, en razón a que el objetivo central del trabajo no se enfocaba en las aulas virtuales sino en la construcción de formaciones y prácticas discursivas, lo que convertía a éstas en un componente más dentro de un conjunto de escenarios y acontecimientos por observar.

Para el estudio fue fundamental considerar cómo puede ser analizada, por un sujeto con más permanencia en la universidad, la relación entre educación y TIC a la luz de un enfoque etnográfico con las implicaciones que ello tiene. El único criterio que se tuvo en cuenta en la selección de la muestra fue elegir a docentes de diferentes áreas del conocimiento que trabajarán con ambientes digitales, es decir, que fuesen en buena medida conscientes del grado de subjetividad que el uso de TIC puede provocar en ellos, en su universidad y en los entornos de dichos sistemas culturales universitarios.

4.4.5. Tratamiento cualitativo de la información

El tratamiento cualitativo de los datos recopilados para este estudio se adelantó de la manera siguiente: en primer lugar, se realizó un acopio de los documentos y de los productos educativos y pedagógicos que estaban relacionados con los discursos, las prácticas y los ambientes de la relación TIC-educación superior en las tres universidades objeto del estudio. La identificación y recolección de dichos documentos se realizó sobre la noción de saberes, entendidos éstos “como un conjunto de elementos organizados bajo la regularidad de una práctica discursiva y que son fundamentales para constituir una ciencia, aunque no estén destinados a darle lugar” (Foucault, 1970/1997, p. 306).

De esta manera, el trabajo apuntó a la identificación de dichos saberes, delimitados para el caso de la presente investigación en: los saberes constituidos por los discursos, las prácticas y los ambientes surgidos de la relación entre educación superior y TIC; los enunciados construidos

en torno a la relación educación superior y TIC y a la manera cómo operan en las universidades objeto de estudio; y la identificación del sentido de dichos discursos, prácticas y ambientes dentro de un período específico (época actual), con sus consecuentes relaciones y referencias de sentido y significado puestas en otras épocas (se estableció la década del 70 como el umbral histórico en el período de la reflexión).

Las fuentes primarias de información resultaron de comparar las características, el origen, el fin y los sujetos de producción de cada una de ellas y atendiendo especialmente al tipo de saberes que se querían identificar en este trabajo, en la medida en que “el saber no entra sólo en las demostraciones; puede intervenir igualmente en ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas” (Foucault, 1970/1997, p. 308).

La pregunta por el saber, materializada en el archivo, entendido éste como “(...) todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte y cosas por otra)” (Foucault, 1970/1997, pp. 218-219), dio sentido a los objetos recogidos en el trabajo de campo etnográfico y que fueron considerados pertinentes para la investigación. De esta manera, las fuentes primarias fueron clasificadas en cinco categorías: normativas, administrativas, didácticas, investigativas y reflexivas, que serán descritas a continuación (Ver Anexo 1, Anexo 2 y Anexo 3).

En la primera categoría se colocaron los documentos que se expresan como norma dentro de las instituciones y que han sido sancionadas como tal (leyes, decretos, sentencias, estatutos, reglamentos). En la segunda, se agruparon los documentos que generan orientaciones y directrices de implementación y aplicación de las normas, expresados en planes, programas y proyectos que pretenden ser de cumplimiento por parte de toda la comunidad académica. En la tercera, se colocaron los documentos de corte pedagógico y que tienen como fin que algún tipo de normativa o directiva institucional sea apropiado por la comunidad universitaria en general o por algún sector de ella, a través de diferentes medios o formas comunicativas; en esta categoría

se registraron las guías, los manuales, los audiovisuales, los objetos digitales y las cartillas realizadas por diferentes unidades académico/administrativas. En la cuarta, se clasificaron los documentos, ensayos informes y trabajos resultantes de proyectos de investigación realizados por miembros de las universidades en torno a la relación educación-TIC o viceversa; el informe es importante, en tanto pretende evaluar el desarrollo y el contexto de un proyecto específico, sus logros y dificultades, así como la prospectiva sobre el tema. En la última categoría se agruparon artículos científicos de investigaciones, artículos y documentos de análisis surgidos como resultado de reflexiones sobre experiencias en prácticas académicas y administrativas y que según su autor ameritan ser conceptualizadas y socializadas en diferentes ámbitos del mundo educativo y de la sociedad en general. La Tabla 4—4 describe el número de documentos trabajados por categoría y por universidad.

Tabla 4—4.

Descripción fuentes documentales identificadas en las tres universidades objeto del estudio

Categoría documento	Universidades			Total
	UNAD	UPN	USTA	
Normativo	17	5	5	27
Administrativo	8	7	5	20
Didáctico	34	23	17	74
Investigativo	19	8	3	30
Reflexivo	19	9	15	43
Total	97	52	45	194

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se realizó un ejercicio de observación etnográfica en los ambientes físicos y digitales de las tres universidades objeto de estudio, con el fin de recoger impresiones del sistema cultural universitario, en general, y acerca del tema de la virtualización de la educación superior, en particular. Este ejercicio se realizó mediante visitas periódicas durante el 2007 y el 2008. A

partir de este ejercicio de observación se pudo construir el diario de campo con las notas del investigador sobre los acontecimientos, relaciones y sujetos que interactuaban dentro de los ambientes digitales. Un porcentaje significativo de los documentos y producciones encontradas en la web, a partir de la observación etnográfica, entraron a hacer parte de las fuentes documentales del estudio.

Las notas del trabajo de campo en los ambientes digitales se combinaron con algunas visitas a los ambientes físicos de las universidades y conformaron el conjunto de observaciones efectuadas. Esta técnica etnográfica tuvo una repercusión importante en el análisis de la función enunciativa del método arqueológico y en la búsqueda de regularidades discursivas, que finalmente sirvieron para captar la ruptura del acontecimiento continuo en el discurso tradicional de la educación virtual. Por otra parte, la observación tuvo como propósito describir lo que ocurría en el sistema cultural, preguntándose por la presencia de ciertos objetos, discursos y prácticas, que en algunos casos no necesariamente iban de la mano o reflejaban el sentir “común o tradicional” de dicho sistema cultural y sin embargo estaban allí y construían sentido.

La observación de discursos, prácticas y ambientes se convirtió, entonces, en una herramienta importante para la identificación de instancias que resaltaban por su presencia dentro del sistema. De acuerdo con el enfoque arqueológico, en el ejercicio de identificación de regularidades discursivas, la atención sobre los acontecimientos interrumpidos en su devenir histórico y teleológico “permite despojarnos de la historia tradicional y de sus nociones de continuidad” (Sánchez, 2010, p. 82), y distanciar un sentido evolutivo y universalista aplicado en las investigaciones sociales, proceso que según Restrepo (2008) “en sus expresiones más burdas, constituye una verdadera aplanadora de las densidades y singularidades históricas (...)” (pág. 113). Una vez despojados del sentido histórico/metafísico se pudo tener un dominio conformado por el conjunto de los enunciados efectivos existentes en el sistema cultural (hablados, practicados o escritos sobre las TIC en la educación superior).

La observación combinada en ambientes físicos y digitales contribuyó a visibilizar con más claridad la multiplicidad de discursos, prácticas y ambientes manejados como dispositivos de saber-poder, o en otras palabras, conjuntos de enunciados de formaciones-prácticas discursivas. De igual manera, los documentos digitales encontrados en los campus virtuales de las tres universidades (textos, imágenes, audiovisuales) permitieron triangular gran parte de la información recogida en las entrevistas y en las observaciones realizadas en los ambientes físicos.

Para la descripción y el registro de las imágenes y de los audiovisuales de las páginas web de las instituciones objeto de estudio se utilizó como criterio básico la misma lista de categorías empleadas para las entrevistas (ver Tabla 4—6), para que se fueran desarrollando, a partir de allí, todo tipo de relaciones enunciativas y discursivas. De tal manera, que se realizó un registro por cada uno de los ambientes digitales de las tres universidades en estudio (Anexo 4, Anexo 5 y Anexo 6).

En tercer lugar, se elaboró un instrumento para la aplicación de entrevistas estructuradas de carácter personal a la población docente y administrativa seleccionada. Para el diseño del instrumento se tuvo en cuenta dos componentes generales. El primero estuvo conformado por las tres dimensiones que componen el análisis etnográfico de la investigación, a saber: los discursos, las prácticas y los ambientes. Como ya se ha indicado en acápites anteriores, se parte de la precisión de que no siempre lo que se denominan discursos, de manera autónoma e independiente, son equivalentes a las prácticas que desarrollan los sujetos en los sistemas culturales en los que cohabitan. De la misma manera, los ambientes en que dichos discursos y prácticas se materializan no son uniformes, ordenados y estáticamente delimitados, sino que por el contrario son múltiples y cargados de fuertes sentidos de alteridad con otros ambientes dentro de un sistema cultural como la universidad o fuera de ella.

En tal sentido, para el diseño del instrumento se consideró indispensable tener en cuenta,

como centrales, dichos elementos en la perspectiva de los escenarios indagados. Se propuso, entonces, una dimensión discursiva del lugar que cada uno de los académicos entrevistados elegía para explicar en qué consistía la educación virtual. Asimismo, se planteó una dimensión práctica para indagar por los usos y hechos que circundaban su relación con las tecnologías aplicadas en la educación, entendiendo como prácticas los eventos grandes y cotidianos que construían la historia del académico, entre éstas se encontraban prácticas como la creación o participación de grupos de investigación, la elaboración de materiales de diverso tipo sobre educación en TIC, etc. Finalmente, se tuvo en cuenta una dimensión ambiental para indagar por el sentido de territorialidad simbólica que se iba construyendo en torno a las interacciones con distintos actores, académicos y no académicos, dentro y fuera de las universidades con el fin de construir un sentido de educación virtual, en tal sentido la participación en diferentes comunidades, redes y grupos, así como el sentido con que se entendía la noción de ambiente fue consolidando una perspectiva de esta tercera dimensión.

De igual manera, se agregaron dos enfoques, proyectados desde el inicio del estudio, en el tratamiento teórico de la investigación. Esta perspectiva interdisciplinar se trabajó inicialmente a partir de cuatro campos de conocimiento: lo filosófico, lo pedagógico, lo tecnológico y lo comunicativo. Para no extender el diseño del instrumento, los enfoques se asociaron en pares: filosófico-pedagógico y tecnológico-comunicativo, con ello se completó la estructura del instrumento de entrevista constituido por 64 preguntas (Ver Anexo 7). Dicha estructura quedó organizada de la siguiente manera:

- Estructura general del instrumento compuesta por tres dimensiones.
 - ✓ Discursos.
 - ✓ Prácticas.
 - ✓ Ambientes.
- Estructura interna de cada dimensión compuesta por dos enfoques.

- ✓ Enfoque Filosófico-Pedagógico.
- ✓ Enfoque Tecnológico-Comunicativo.

Posteriormente, en el 2010, con el apoyo del proyecto de políticas de TIC, se anexó el campo político como una perspectiva disciplinar complementaria en el análisis del trabajo.

Para seleccionar los descriptores o variables de búsqueda de información descritos en los instrumentos de recolección de información, se recurrió a los descriptores de palabras clave presentados en los trabajos de investigación consultados para la elaboración del estado del arte. Una vez estructurado el instrumento y complementado con las preguntas, se realizó un ejercicio de validación de los instrumentos con expertos en el tema. Estos expertos fueron escogidos por su trayectoria de investigación y trabajo sobre el tema de la educación aplicada en ambientes digitales. Las modificaciones realizadas al instrumento y sus variables se centraron básicamente en los aspectos que a continuación se relacionan.

En primer lugar, se envió el instrumento al profesor Ángel Facundo; doctor en Sociología de la Universidad de Humboldt-Alemania. Su experiencia en el tema permitió recoger una discusión acerca de la transición que han tenido los estudios sobre la educación virtual en América Latina. El doctor Ángel escribió el capítulo Colombia del primer reporte de la UNESCO sobre educación virtual en América Latina y el Caribe. Los aportes recibidos permitieron clarificar la noción de virtualidad, enfocándola en la noción cognitiva y de flujo o evento más que en la noción de objeto y de estática con la que hasta ese momento se percibía en el trabajo de investigación. Lo anterior se vio reflejado en la precisión de las preguntas de las dos primeras dimensiones del instrumento.

En segundo lugar, se compartió el instrumento con el profesor Facundo Maldonado, PhD In Instructional Systems de la Universidad Estatal de Florida-USA. Los aportes del doctor Maldonado estuvieron centrados en la clarificación de los sistemas y su aplicación en procesos educativos, trasladado al enfoque teórico de la tesis y el diseño metodológico en general. Los

aportes recibidos permitieron aterrizar las preguntas y las exploraciones relacionadas con la última dimensión del instrumento: los ambientes, y dentro de ellos la manera como han operado los ambientes educativos en su relación con los sistemas informáticos. El resultado del ejercicio se evidenció en la disminución significativa de la tendencia instrumentalista con la cual habían sido elaboradas las preguntas del enfoque tecnológico-comunicativo en el instrumento.

Tabla 4—5.

Categorías utilizadas para la elaboración de los instrumentos de las entrevistas, de las imágenes y de los audiovisuales

Dimensión	Enfoques y categorías	
	Filosófico /pedagógico	Tecnológico/comunicativo
Discurso	Naturaleza ambientes pedagógicos, impacto de uso de ambientes digitales en educación, autonomía, sentido y finalidad del trabajo, apropiación de conocimiento, humanización y ambientes digitales, evaluación, comunidad académica, cibercultura, material educativo, acompañamiento pedagógico, rol del docente.	Comunicación, recursos digitales, enlaces o links, instrumentalización, arquitectura, desarrollo tecnológico, acceso, diseño ambientes pedagógicos.
Práctica	Nivel de interacción con ambientes digitales en educación, producción y uso de herramientas digitales, sentido deshumanizante con el uso de la tecnología.	Relación con aparatos digitales, navegación en internet.
Ambiente	Ambientes digitales, espacios de aprendizaje, relaciones pedagógicas en ambientes digitales, evaluación, creación e intercambio de materiales en ambientes digitales, globalización y localismos, humanidad en el ciberespacio.	Formas comunicativas, manejo de software, creación y participación en ambientes digitales, relación ambientes digitales ambientes físicos.

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas se aplicaron en las visitas del trabajo de campo durante el período 2007-2008, bajo dos modalidades: de manera presencial para los docentes que se encontraban en Bogotá y a través de ambiente digitales (sistema de skype) para los docentes que laboraban fuera de la ciudad. La Tabla 4—5 presenta los conceptos relacionados con el tema.

La Ilustración 4—1 representa el mapa del proceso en el que presenta de manera esquemática el tratamiento de la información trabajada en esta primera parte.

4.4.6. Diseño del modelo explicativo

El diseño del modelo explicativo se orientó hacia la creación de condiciones para identificar las formaciones y las prácticas discursivas construidas en torno a la noción de educación virtual, presentes en las universidades objeto del estudio.

El diseño contó con tres momentos que están determinados por el apoyo del método arqueológico y que son subrayados por Sánchez (2010) cuando afirma que “tres procedimientos fundamentales constituyen el andamiaje para la puesta en escena de la herramienta arqueológica: la descripción de las regularidades discursivas, la descripción del enunciado y el archivo, y la caracterización propia de la arqueología” (p. 81).

4.4.6.1. Regularidades discursivas

Una vez constituido el primer conjunto de documentos, resultado de la indagación documental, de la observación etnográfica y de la aplicación de entrevistas a actores en los tres sistemas culturales estudiados, se procedió a la identificación de regularidades discursivas. En un escenario de múltiples y diversos acontecimientos discursivos se precisa, en principio, identificar las posibles unidades de análisis en ellos. Este proceso implica, en primer lugar, romper con la tradicional continuidad del discurso, expresada y materializada en el principio de causa/efecto y, en segundo lugar, establecer en la multiplicidad de los discursos, la divergencia y pluralidad de relaciones, no necesariamente concordantes, para armar un primer conjunto de acontecimientos discursivos congregados en torno a diferentes tipos de relaciones temáticas.

La noción de regularidades discursivas se puede conceptualizar como:

(...) el conjunto de los enunciados efectivos –hayan sido hablados o escritos–, en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno. Así aparece

el proyecto de una descripción plural de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman (Foucault, 1970/1997, p. 43).

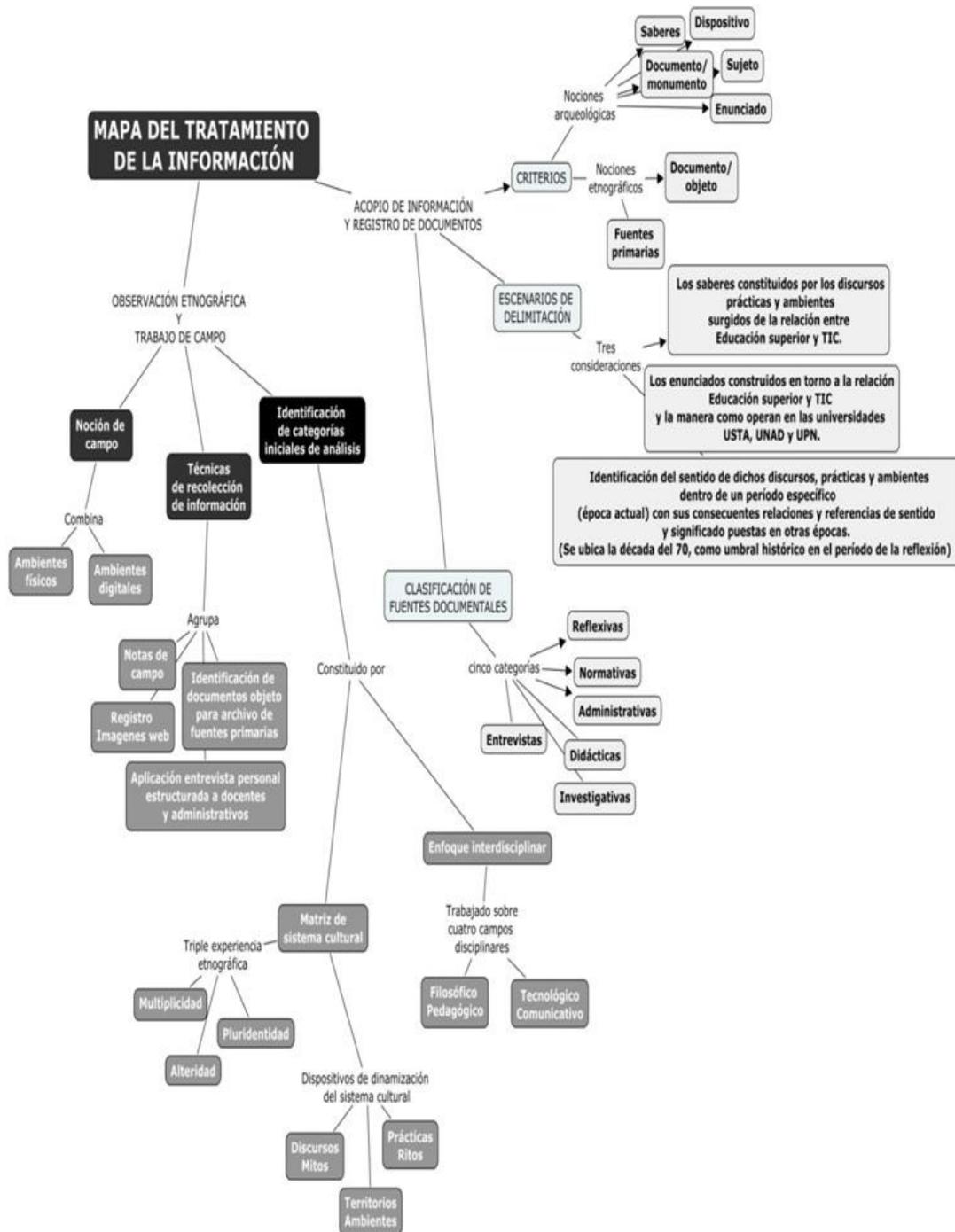


Ilustración 4—1. Mapa del proceso de tratamiento de la información

Fuente: Elaboración propia

El planteamiento de las regularidades discursivas formulado por Foucault concuerda igualmente con la crisis de representación de método y de objeto sostenidas por la antropología a finales del último siglo. Ya no se busca una representación ideal o metafísica de un objeto/sujeto que obedezca a criterios de validez en la tradición, sino que por el contrario, se busca la constitución de dicho objeto en la práctica de su discurso y los ambientes que esto provoca. Según Hine (2004) “para ello es menester estudiar las interacciones mediadas, no desde perspectivas externas o fundamentos apriorísticos, sino en los términos en que estas ocurren” (p. 58).

En el proceso de ruptura con esquemas no adecuados para el presente trabajo, se tomó distancia de la tradición como herramienta conceptual de organización de conceptos que permitiera justificar la construcción de discursos ya formalizados y anclados a un origen único. Se tomó distancia de la influencia de las grandes categorías en las que estudios anteriores han anclado sus conclusiones y que terminen operando en la lógica de explicar total y universalmente el estudio. Se tomó distancia, asimismo, del sentido de desarrollo y evolución adjudicado a los discursos sobre educación y TIC –caso IESALC y su orientación de los estudios e investigaciones sobre educación virtual en América Latina (Ángel, 2004)–. Finalmente, se tomó distancia de la concepción de un espíritu de época que atraviesa a comunidades específicas, en bloque, y que determinan análisis cuasi-dialécticos del tema investigado, por ser un sentido de agrupación artificial que se realiza con categorías como inforicos/infopobres, tecnófilos/tecnófobos, nativos/migrantes digitales.

Hechas las aclaraciones pertinentes, se abordó el primer paso para la búsqueda de regularidades discursivas y se procedió a la revisión de las fuentes primarias recogidas en el trabajo de campo.

La sistematización de los datos se adelantó por medio del software Atlas-ti, asociando las categorías conceptuales del método utilizado con los términos del software. En este sentido, la

elaboración de las primeras relaciones de búsqueda y de las relaciones conceptuales se asoció como el índice de coocurrencia en los informes resultantes en el software. Muñoz (2005) señala que se llama índice de coocurrencia a “los códigos que hemos utilizado para codificar exactamente la misma cita o incluso para codificar citas similares. En este caso hablamos de códigos que coocurren” (p. 70). La Tabla 4—6 presenta las primeras relaciones y dominios en la búsqueda de regularidades discursivas.

Tabla 4—6.

Número de citas textuales de las fuentes primarias en las cuales se identificaron las regularidades discursivas

Categoría	# citas	Categoría	# citas
Acceso a la web	80	Herramientas digitales	69
Acompañamiento docente y práctica pedagógica	218	Historia Ambientes digitales	51
Ambientes digitales /comunidad educativa	155	Humano tecnologías usos	90
Ambientes digitales /proyección social	39	Impacto ambientes digitales	70
Aparatos digitales	23	Información archivos digitales	8
Aprendizaje	491	Infraestructura tecnológica	30
Apropiación de conocimiento	186	Instrumentalización ambientes digitales	41
Arquitectura de los ambientes digitales	111	Interacción	247
Articulación ambientes digitales /ambientes físicos	144	Interacción vertical asincrónica	49
Bibliotecas y bases de datos	42	Intercambio tecnológico /software /hardware	4
Capacitación teórica y práctica	122	Inversión institucional	7
Cibercultura e identidades digitales	224	Investigación	149
Complejidad en uso e implementación de recursos digitales	160	Filosofía y tecnología y culturas	261
Comunicación /chat, audios IP/foros	208	Interdisciplinariedad	8
Comunicación recursos digitales	61	Modelos pedagógicos	335
Convenios y alianzas	7	Navegación Internet	30
Definición de ambientes digitales	27	Organización/ administración /gestión	48
Desempeño académico en ambientes digitales	43	Pedagogía ciberespacio	37
Dificultad plataformas	51	Perfiles administrativos	41
Diseño /materiales y ambientes virtuales	71	Perfiles académicos	233
Enlaces comunidades	183	Planeación ambientes digitales	48

Categoría	# citas	Categoría	# citas
Humano, tecnologías y usos	90	Planeación formación	40
Equipo docente formación y producción	195	Planes formación	29
Escenarios y contextos	174	Política institucional ambientes digitales	130
Evaluación	123	Políticas material didáctico	54
Experiencia en ambientes digitales	12	Procesos y procedimientos	52
Gestión del conocimiento	188	Prospectiva ambientes digitales	46
Globalización territorios /redes/comunidades	209	Redes interactividad	75
Trabajo en ambientes digitales	69	Regiones culturas	159
Software libre	8	Representaciones ambientes digitales	159
Territorialidad virtualidad	182	Responsabilidad autonomía	89
Trabajos académicos /formatos digitales	32	Retroalimentación/producción/ objetos de aprendizaje	15
Valoración/aprendizaje ciberespacio	32	Roles/ambientes virtuales	59
Rutas/escenarios/lugares /territorios/ambientes/contextos	88		

Fuente: Elaboración propia

4.4.6.2. Acontecimientos y formaciones discursivas en la identificación de regularidades

En el método etnográfico, la noción de sistema cultural permite asignar una condición de diversidad y de multiplicidad cultural, tanto interna como externa, a los grupos y comunidades que conforman las sociedades. Dicha multiplicidad no se entiende como negativa, sino que por el contrario permite comprender que los sistemas culturales no tienen discursos unívocos sino plurales, diferentes y situados en el borde institucional, cultural, disciplinar de dichos grupos y comunidades.

En la búsqueda de regularidades discursivas surgen otras herramientas conceptuales que permiten aterrizar el análisis. Se habla, entonces, de acontecimientos discursivos, de formaciones discursivas y de formaciones conceptuales. Ahora bien, parece oportuno precisar algunos de los conceptos empleados en el contexto analítico de esta investigación. En principio, se plantea que existe un acontecimiento discursivo si se identifica un:

(...) conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas, las cuales pueden muy bien ser innumerables, pueden muy

bien, por su masa, sobrepasar toda capacidad de registro, de memoria o de lectura, pero constituyen, no obstante, un conjunto finito” (Foucault, 1970/1997, p. 44).

No obstante su aparente e infinita posibilidad, el método arqueológico encuentra otra herramienta teórico/metodológica para delimitarlo; se trata del dominio.

En esta primera revisión se abordó el tema de los dominios. Un dominio, para el caso de esta investigación, se puede determinar cómo el campo de enunciados efectivos –hablados, graficados o escritos– sobre la relación educación superior y TIC. Los enunciados, despojados de toda atadura prediscursiva y agrupados en el dominio, se pueden describir en su contexto de emergencia y acontecimiento, de tal manera que se convierten en un horizonte para la búsqueda de las unidades del discurso que allí se conformen (Londoño & Frias, 2011).

Con la lectura y el análisis de las fuentes recogidas en el trabajo de campo etnográfico y a través de la arqueología, se rastrearon diferentes enunciados de tipo jurídico o normativo, administrativo o directivo, teórico, investigativo y de opinión. La identificación de los primeros acontecimientos discursivos (aún no considerados como efectivos en la óptica del método arqueológico) fue el primer paso para la búsqueda de las formaciones y prácticas discursivas.

En consecuencia, se comprendió, por un lado, por qué cada sistema universitario asumió el discurso de lo virtual tal y como lo hizo y no de otra forma o de manera similar al de los demás sistemas culturales universitarios estudiados y, por el otro, se ubicaron elementos y relaciones para entender por qué y cómo emergieron los dominios que proyectan la existencia de formaciones discursivas en relación con la educación virtual.

Las formaciones discursivas surgen, entonces, como el horizonte que articula el numeroso contenido de acontecimientos discursivos agrupados en dominios para su mejor comprensión etnográfica y arqueológica. Foucault (1970/1997) las define como un “sistema enunciativo general al que obedece un grupo de actuaciones verbales, sistema que no es el único que rige, ya que obedece además, y según sus otras dimensiones, a unos sistemas lógico, lingüístico y psicológico” (p. 196).

En el proceso de materialización metodológica para la búsqueda de las formaciones discursivas se ha llamado la atención con respecto a que “en todo caso, las formaciones discursivas (descripción de la dispersión de los enunciados, definición de la regularidad de los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas) obedecen a unas reglas determinadas” (Sánchez, 2010, p. 83). De esta manera, la determinación de los objetos de un discurso se contextualiza en tres condiciones planteadas, asimismo, por Foucault (1970/1997, pp. 66-68), que se pueden expresar de la manera siguiente:

- **Identificar el contexto de los acontecimientos discursivos y sus objetos.** Esto plantea, en principio, la pregunta por su existencia material. Para Foucault este proceso consiste en la identificación de las “superficies de emergencia”, es decir, la constancia del enunciado (índice de coocurrencia expresado en el número de citas encontradas para cada categoría y presentadas en la Tabla 4—6) y la conservación de su identidad a través de los acontecimientos singulares de las enunciaciones en función del campo de utilización en el que se encuentran insertos (cómo dichos acontecimientos discursivos no están sujetos a una obra -texto-, a un autor o a una institución específica, sino que cada concepto, discontinuo en el tiempo y en diferentes obras, autores e instituciones, va construyendo una identidad de su potencial objetivación). En el presente estudio esta condición se expresa en el número de fuentes utilizadas para la búsqueda de los acontecimientos discursivos, que fueron agrupados en una unidad hermenéutica creada para ello. De esta forma, se pudo entender la manera en que el discurso de la educación virtual encuentra “la posibilidad de limitar su dominio, de definir aquello de que se habla, de darle el estatuto de objeto y, por lo tanto, de hacerlo aparecer, de volverlo nominable y descriptible” (p. 68).

- **Encontrar sus “instancias de delimitación”.** Este proceso, adelantado con la ayuda del software Atlas-ti, supuso una agrupación y reagrupación permanente de las relaciones y funciones que pretendía cumplir cada enunciado -objeto- en los discursos analizados, tanto hablados como escritos (educación, pedagogía, administración, tecnología, identidad, recursos,

políticas nacionales e internacionales, procedimientos para la articulación de TIC, y otros, como se aprecian en la Tabla 4—7). La Educación virtual como institución, como soporte de mediación, como estrategia metodológica, como sistema de administración educativa, como conjunto de individuos que la practican.

• **Analizar las “rejillas de especificación”**. Proceso mediante el cual se establecen las relaciones que generan los enunciados, a saber: de oposición, como en el caso de las nociones de presencia y distancia; de contradicción, como en el caso de la relación humano/tecnología; de contención, según las circunstancias, como en el caso de la utilización de la tecnología como mediación incluso dentro del aula de clase presencial; de agrupación y desagregación, como en el caso de las estrategias de comunicación y trabajo colaborativo por medio del correo electrónico, las wiki y los foros virtuales creados por las universidades para diferentes temas; y de clasificación y reclasificación, según contextos de intervención y existencia material, como en el caso de la noción de aprendizaje, en el contexto del campo pedagógico, que surgió de manera intempestiva e insistente, al punto que se propuso inicialmente como una categoría independiente pero, posteriormente, las relaciones y los enunciados fueron marcando una dependencia cada vez más fuerte a un objeto de discurso más visible: “las tendencias pedagógicas”. La Tabla 4—7 presenta las categorías y agrupaciones resultado de esa búsqueda de relaciones.

Paralelamente, en la delimitación del objeto dentro del acontecimiento discursivo es conveniente determinar la formación de las modalidades enunciativas estableciendo el estatuto del hablante, los ámbitos institucionales que circundan al hablante y la posición de sujeto. En cuanto a éste es indispensable subrayar que no adquiere protagonismos en la construcción del discurso sino que por el contrario es sujeto a través de las funciones enunciativas por las cuales es atravesado (Londoño & Frias, 2011). En la presente investigación, este proceso se llevó a cabo a partir de la clasificación de fuentes realizada en el tratamiento de la información (Ver Tabla 4—4); ejercicio que reveló nuevas agrupaciones enunciativas. En la Tabla 4—8 se muestra el resultado de las nuevas fusiones y agregaciones realizadas.

Tabla 4—7.

Delimitación del objeto en los acontecimientos discursivos

Dominios de enunciados	Categorías asociadas
Ambientes digitales	Ambientes digitales, comunidad académica, articulación ambientes digitales ambientes físicos, historia ambientes digitales, arquitectura ambientes digitales
Cibercultura /identidades digitales	Cibercultura, regiones culturas, gestión del conocimiento, representaciones, comunicación recursos digitales, interacción, aparatos digitales, interactividad/redes, filosofía /tecnología, humano tecnologías usos
Globalización/ territorios/ comunidades	Rutas/escenarios/lugares/territorios/ contextos, territorialidad virtualidad
Tendencias /pedagógica	Modelos, proyección social, evaluación, investigación, política institucional
Aprendizaje	Aprendizaje, acompañamiento /pedagogía, apropiación de conocimiento en ambientes digitales
Filosofía /tecnología culturas	Acceso web
Perfiles académicos y práctica docente	Perfiles, equipo docente/formación/producción, cambios, comunidad académica, roles comunidad académica

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4—8.

Agrupación resultados de definición del estatuto del hablante

Agrupaciones de enunciados	Número de citas
Ambientes digitales	488
Aprendizaje	895
Cibercultura identidades culturales	730
Comunicación interacción recursos digitales	713
Filosofía tecnología culturas	431
Globalización comunidades	565
Perfiles académicos y práctica docente	660
Tendencias pedagogía	776

Fuente: elaboración propia

4.4.6.3. La función enunciativa y la constitución del archivo

Una vez abordado el tema de la constitución de acontecimientos discursivos y de dominios de enunciación, se realizó el proceso de la formación de conceptos, que consiste en la descripción de la organización del conjunto de enunciados en el que aparecen y circulan los conceptos. Para

ello, se fijan las formas de sucesión y encadenamiento de los enunciados, las formas de coexistencia y regularidad propia, y los procedimientos de intervención que pueden ser aplicados legítimamente en los enunciados (Foucault, 1970/1997, p. 91). Este nuevo proceso, en el que los conceptos centrales del trabajo fueron tomando forma, terminó con la identificación de cuatro formaciones enunciativas, presentadas en la Tabla 4—8, las cuales fueron insumo para describir las tres formaciones discursivas finales (los tres capítulos de análisis del discurso sobre educación virtual) en las tres instituciones universitarias objeto del estudio, a saber: ambientes digitales, cibercultura e identidades digitales, y tendencias pedagógicas.

Dentro del método arqueológico, los enunciados son a la vez cosas y acontecimientos que se van transformando permanentemente y de cuya formación y transformación se ocupa la arqueología (Foucault, 1970/1997, p. 221). Con esta conjugación se da la conformación de un archivo, compuesto por los enunciados dispersos en el tiempo y en el territorio, que van tomando la forma agrupada de una regularidad que los articula en relación con saberes acerca de los ambientes digitales, la cibercultura y las identidades digitales, y las tendencias pedagógicas, formaciones encontradas en este estudio. Estos elementos constituyentes de cada formación discursiva se acumulan en un espacio histórico definido y emergen produciendo subjetividades. En palabras de Foucault (1970/1997):

Pero lo que pertenece propiamente a una formación discursiva y lo que permite delimitar el grupo de conceptos, dispares no obstante, que le son específicos, es la manera en que esos diferentes elementos se hallan en relación los unos con los otros: la manera, por ejemplo, en que la ordenación de las descripciones o de los relatos está unida a las técnicas de reescritura; la manera en que el campo de memoria está ligado a las formas de jerarquía y de subordinación que rigen los enunciados de un texto; la manera en que están ligados los modos de aproximación y de desarrollo de los enunciados y los modos de crítica, de comentarios, de interpretación de enunciados ya formulados, etc. Este haz de relaciones es lo que constituye un sistema de formación conceptual (p. 97).

De esta manera, el discurso se entiende como un conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación conceptual. Así, en este estudio, se puede hablar del discurso pedagógico, del discurso de la cibercultura y las identidades digitales, y del discurso de los ambientes digitales. Los discursos se vinculan en prácticas discursivas históricas y se validan mediante un régimen sostenido por relaciones de poder. Es importante aclarar que cuando se hace referencia “al discurso”, no se habla desde lógicas universalistas, ni históricas o metafísicas que ligen a los mismos a espacialidades y temporalidades totalitarias en las sociedades.

En este orden de ideas, una vez identificadas las formaciones discursivas se procedió a reconocer las prácticas discursivas que se iban develando en el registro de cada una de las que fueron identificadas en las fuentes primarias. Las prácticas discursivas se entienden, a su vez, como un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística determinada las condiciones de ejercicio de la función enunciativa, que es cambiante y dependiente de las variables socio-históricas (Foucault, 1970/1997; Sánchez, 2010).

En varias de las formaciones discursivas (incluidos allí documentos normativos y directivos, entrevistas, informes de investigación, artículos teóricos de reflexión, materiales didácticos publicados en aulas digitales, etc.) surgieron reglas que fueron asumidas como consensos de acción y conceptualización en las prácticas educativas durante períodos históricos determinados, por ejemplo, la manera como emergió la semipresencialidad, como una tercera modalidad educativa junto a la presencialidad y a la distancia, sin que ello haya estado contemplado inicialmente, y que fue consolidando una idea de ambiente educativo virtual por su intencionalidad, por los espacios en donde se instaló y por la normatividad que fue produciendo. Este aspecto del ejercicio fue de fundamental importancia, ya que tradicionalmente se hace una disección radical entre discursos y prácticas.

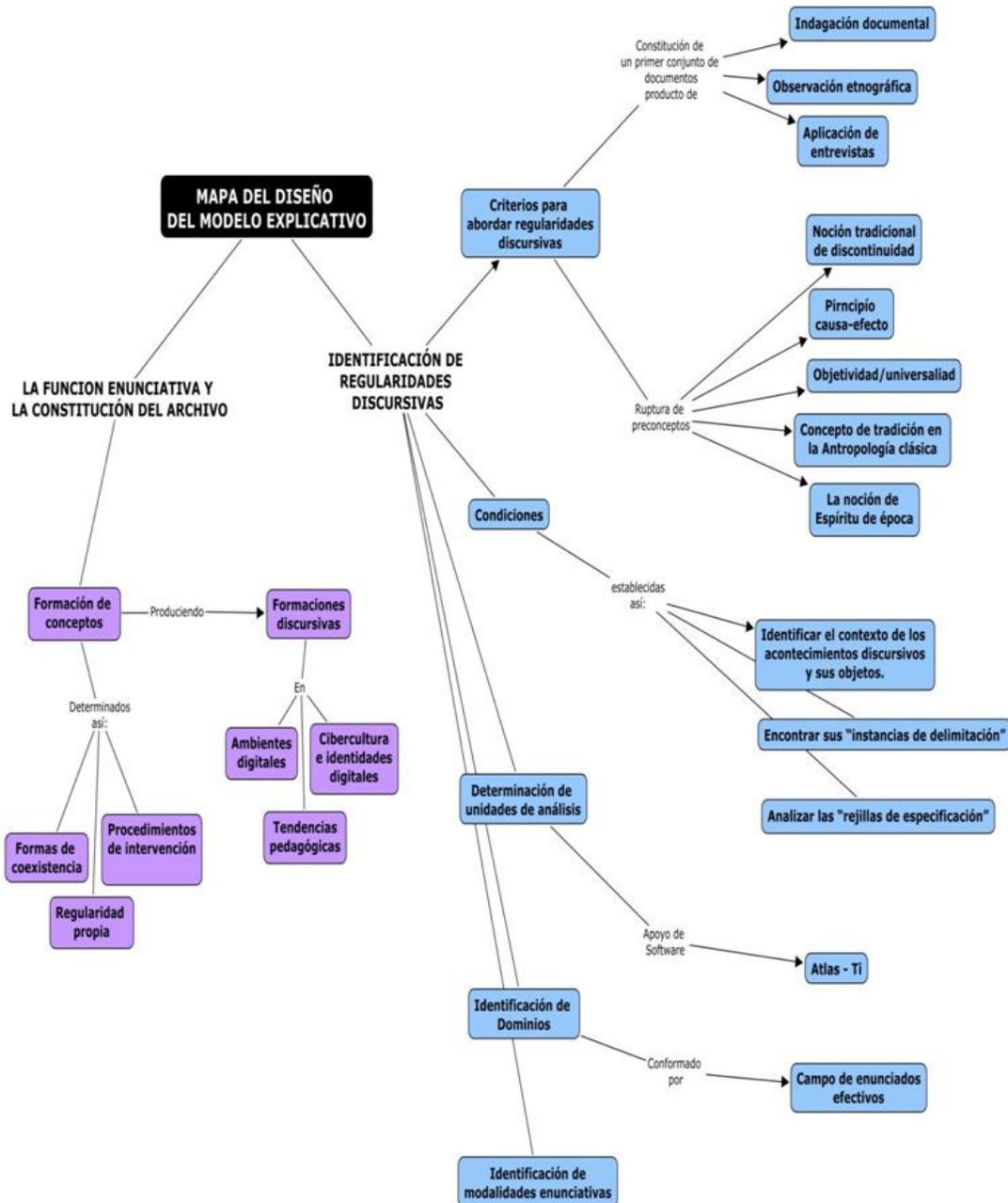


Ilustración 4—2. Mapa del diseño del modelo explicativo del estudio

Fuente: elaboración propia

El sentido y el fin del presente estudio se orienta, por tanto, a considerar que la cultura conforma una triada de dispositivos: discursos, prácticas y ambientes, íntimamente interdependientes y que no guardan jerarquía, ni evolutiva ni lineal en su figuración o en su surgimiento. Este planteamiento, abordado desde la perspectiva del sistema cultural universitario,

puso sobre la mesa diferentes formas de imposición, exclusión, segregación o incorporación de múltiples identidades existentes, tanto al interior del sistema como fuera de él. Situaciones alimentadas por múltiples y multicontextuales prácticas discursivas formadas allí, y por las formas de subjetividad que dichas prácticas han fabricado en su historicidad.

Por ello, los capítulos finales de esta investigación dan cuenta de las relaciones y de los flujos encontrados en la relación inter y transcultural de las tres formaciones discursivas identificadas.

5. AMBIENTES DIGITALES

5.1. Introducción

Los discursos conceptuales identificados en el trabajo de campo sobre los ambientes digitales ponen en evidencia que su presencia no es ni homogénea ni monopólica en los procesos y en las comunidades universitarias. Sin embargo, los mismos están relacionados de diferentes maneras con múltiples enunciados y argumentos asociados a una formación discursiva sobre la territorialidad. Ésta aparece a través de diferentes configuraciones de relaciones, prácticas, objetivos y planes de los diferentes sujetos que intervienen directa o indirectamente en las instituciones universitarias objeto de estudio. Se registrarán y relacionarán los diferentes términos relacionados con los ambientes educativos, para identificar el piso discursivo sobre el cual se expresa la multiplicidad de discursos y las relaciones que generan. Adicionalmente, se analiza la relación que se construye entre las nociones de identidad y la manera como se piensa y delimitan las enunciaciones y prácticas territoriales que construyen formas de identidad y subjetividad en las universidades objeto del estudio.

5.2. Ambientes educativos, identidades y sujetos

Las expresiones básicas de los ambientes educativos generados para implementar procesos de educación superior dentro de las universidades Santo Tomás USTA, Pedagógica Nacional UPN y Nacional Abierta y a Distancia UNAD están atravesadas por discursos interrelacionados,

múltiples y diversos. El objetivo al realizar el análisis de los discursos, empleando la categoría explicativa de sistema cultural, implica la descripción de la regularidad en la aparición de los mismos en la multiplicidad cultural del sistema y su identificación como conjunto de fuerzas que dejan huella estando dentro o fuera del sistema de poder que controla el sistema cultural. En este sentido, es importante el carácter disperso y múltiple de las identidades que devienen en formas de sujeto y que surgen en la descripción para identificar tales ambientes.

La vaguedad de los enunciados jurídicos en la delimitación de ambientes educativos ha generado diferentes resultados en los tres sistemas culturales universitarios estudiados. Herederos éstos de construcciones teóricas, ideológicas y epistemológicas tradicionalistas y atravesados por múltiples intereses y relaciones de poder local y temporal evidencian la fragmentación de su ser institucional, visibilizando su condición cultural múltiple, diversa y con construcciones identitarias constantes y plurales. Todo ello se pone en evidencia en los diferentes enunciados que los mismos hacen sobre los ambientes educativos.

El estudio que registra nociones conceptuales sobre ambientes educativos surge en la década del setenta, a raíz de la formalización gubernamental de la educación a distancia en el país. Se acepta, de este modo, que los programas formales puedan ser ofrecidos mediante estrategias de administración del aprendizaje, diferentes a la modalidad presencial, tales como: semiescolarizado, períodos de fines de semana, programas rotativos, etc. (Geertz, *La interpretación de las culturas: hacia una descripción densa.*, 1997). Con este acontecimiento le surgieron a la tradicional modalidad de educación presencial conceptos alternativos de educación tales como: la educación desescolarizada, la educación abierta y a distancia, y la educación semipresencial. Con ello, emergieron nuevos ambientes en los que se podían implementar procesos educativos de manera total o parcial. El surgimiento de estos nuevos enunciados generó la necesidad de pensar cómo denominar espacios y relaciones que se desarrollaban en los intersticios aparecidos en la educación superior en razón a la interacción de los ambientes

presenciales, a distancia y semipresenciales. El objetivo del discurso global apuntaba a formar un sujeto con idénticas condiciones de profesionalización, un estudiante “tipo”, producto de estudios realizados bien fuera en la modalidad presencial o bien en la modalidad a distancia.

5.3. Ambientes educativos desescolarizados

La USTA fue una de las universidades pioneras en la implementación de ambientes educativos desescolarizados, iniciando el proceso en 1975. En ese momento definió como desescolarizada a la enseñanza que era realizada por fuera de los salones de clase y que estaba apoyada en encuentros presenciales. Por acta de 13 de octubre de 1975 creó el programa académico de Enseñanza Desescolarizada, a través del Consejo de la Provincia de San Luis Beltrán de Colombia. De acuerdo con Pita T. (2006): “Como una respuesta a las necesidades más apremiantes del entorno social regional y como innovación de aplicaciones pedagógicas contemporáneas... Así comenzó a funcionar en Colombia el primer programa de Educación Superior a Distancia totalmente desescolarizado” (p. 94).

En 1976, la USTA inicia la estructuración de una unidad independiente para el manejo de la enseñanza desescolarizada: El Centro de Enseñanza Desescolarizada CED, y abre los primeros Centros Regionales en Bucaramanga, Ibagué, Cartagena, Cali y Medellín. En ellos, el concepto de presencia se asocia con la escuela y el de distancia con la desescolarización. Otra significación que va definiendo territorialidades en este discurso es la de que el Centro Regional se entenderá como la unidad administrativa de la educación a distancia y, además, como un concepto administrativo asociado al concepto de desescolarización en la educación a distancia.

Con el concepto de desescolarización se pretendió materializar la interpretación de las condiciones políticas y sociales del país, aquejado por problemas de cobertura y de acceso a la educación superior. Serna y Moore (1983) señalan que este acontecimiento promovido en la

intersección social, política y económica del campo de acción de las instituciones de educación superior públicas y privadas tenía como finalidad la democratización de la educación superior, promoviendo una educación a distancia a bajo costo y con acceso para un porcentaje significativo de población que por diferentes condiciones geográficas, sociales, económicas y culturales se encontraba excluida del sistema educativo presencial.

Dicho acontecimiento, en su formulación misma, denunciaba un sistema de educación superior escolarizado público y privado sumamente excluyente, desbordado en su infraestructura, con un servicio educativo bastante reducido en su oferta y con una política gubernamental que implementó la educación semiescolarizada como respuesta al problema educativo. Por otra parte, este acontecimiento también respondió a distintos intereses políticos y económicos particulares, en la medida en que surgió la perspectiva de un servicio ofrecido a grandes cantidades de población cautiva -docentes normalistas en procesos de profesionalización-, con bajos costos de inversión institucional y grandes ganancias. Sarmiento (2007) indica que esta tendencia económica venía madurándose desde la década de los setenta en diferentes universidades privadas, en asocio con una tendencia social y política adelantada en algunas universidades públicas.

5.4. Presencia y distancia en los ambientes de educación superior

Sin embargo, el concepto de desescolarización cambió en la literatura de la década de los ochenta. A través del decreto 2412 de 1982, el Estado pasa a definir formalmente la Educación a Distancia, presentando sus actividades educativas como aquellas total o parcialmente formales. La desescolarización pasó de ser una característica general de la enseñanza a ser una característica específica de sus planes de estudio:

Para los efectos de este Decreto entiéndase por Educación Abierta y a Distancia el conjunto

de actividades y programas de carácter temporal o permanente, formal y no formal, que adelanten las instituciones facultadas para ello por las autoridades estatales competentes, de acuerdo con planes de formación o capacitación, total o parcialmente desescolarizados (Presidencia de la República de Colombia, 1982).

Con este enunciado jurídico, el concepto de “Desescolarización” sale del discurso general de la educación y se impone el concepto de “Educación a Distancia”. En este ambiente se fortaleció el mismo enfoque identitario moderno, existente en la interpretación de las prácticas educativas presenciales, configurando las dos modalidades como dos polos independientes con una esencia definida, permanente y estática, evocadora de una historicidad que las reunía en una génesis metafísica, expresada en una forma identitaria y de subjetividad estudiantil ideal que desbordaba en sí misma el tipo de modalidad educativa desde la cual hubiese llegado el sujeto. Tal y como sucede en las matemáticas que el orden de los sumandos no altera el producto, así, se presumía que el tipo de educación no debería alterar el producto estándar de sujeto/objeto estudiantil producido por el sistema educativo.

Dentro de ese discurso de formación y resultados uniformistas para una población con una alta diversidad social y cultural surgió en 1981 la UNAD, con la denominación de Unidad Universitaria del Sur de Bogotá UNISUR y con el fin de llenar el vacío de una demanda educativa que no podía cubrir el sistema universitario de la época.

La UNISUR fue creada en la década de los ochenta por la Ley 52 de 1981 y definida como establecimiento público de orden nacional, adscrita al Ministerio de Educación Nacional, con domicilio en la ciudad de Bogotá y con sede en el sur de la ciudad (Congreso de la República de Colombia, 1981). Surgió como la respuesta estatal a los problemas de cobertura y de acceso a la educación superior de la población del sur de Bogotá excluida del sistema educativo presencial. Sin embargo, surge como una institución con características presenciales, adscrita a una jurisdicción territorial más específica que cualquier otra

institución educativa; era la universidad del “sur” de Bogotá, que equivale a pensar en pobreza y exclusión social. Pero su primera enunciación jurídica no resuelve de qué manera debe ofertar su servicio educativo. Es comprensible porque hasta la fecha sólo había existido una forma de realizar educación: la escolarizada, y existían algunas experiencias recientes de enseñanza desescolarizada como la de la USTA.

En la enunciación jurídica inicial de UNISUR se pueden identificar dos características, surgidas de la manera como se establece su configuración territorial, que se inscriben dentro de la eficacia simbólica del discurso, en la medida en que parten de una enunciación global, de orden político-administrativo, social y económico de un sector de la ciudad, que es trasladada al sector educativo para fabricar la realidad educativa de dicha población y a la par la de todas las poblaciones que cuenten con las mismas características de aquella. En primer lugar, la denominación con la que nace UNISUR tiene una adscripción territorial precisa, es la unidad universitaria del sur de la ciudad de Bogotá. En segundo lugar, la manera como se legaliza no deja dudas sobre su ámbito territorial presencial de funcionamiento, ya que es un establecimiento público de orden nacional con domicilio en la ciudad de Bogotá y con sede en el Sur de la ciudad. De este modo, se estableció el concepto de “sede” en los barrios del Sur de Bogotá, y fue especificada en la reglamentación promulgada para elegir los miembros del consejo superior universitario, que estaría conformado por los miembros que normalmente decreta el gobierno para las instituciones universitarias y, en este caso concreto, se adicionó un representante de las Juntas de Acción Comunal JAC del Sur de Bogotá, para cuya elección se demarcó lo que se debía considerar el territorio Sur de la ciudad, a través del decreto 1782 de 1987:

Los presidentes de las Juntas de Acción Comunal tendrán derecho a elegir el representante de la comunidad de los barrios del Sur para el Consejo Superior de la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, los cuales corresponden a los barrios situados al Sur de la calle primera de la nomenclatura urbana del Distrito Especial de Bogotá (Ministerio de Gobierno, 1987).

El punto de tensión instaurado por el acontecimiento fundacional de UNISUR revela igualmente que la voluntad de poder no es un acto metafísico, sino que, por el contrario, rasga el sentido de la realidad y lo diversifica en razón a las complejas relaciones de negociación de recursos, escenarios y procesos; en este caso, el de la aplicación de la educación superior. De esta manera, el origen de UNISUR obedece a la presión ejercida por una población adscrita territorialmente a una zona deprimida en su acceso a servicios sociales y a la respuesta política de orden local del ente gubernamental que por medio de ella resuelve la presión local. Frente a la presión de la población del sur de Bogotá por la resolución de su demanda educativa, tecnológica y profesional, el gobierno crea la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá.

La adscripción territorial de la institución desempeñó un papel fundamental en la opción de acceso a la nueva propuesta educativa. El representante de las JAC podía perder su calidad de representante por: “El cambio en la residencia de los barrios al Sur de la nomenclatura urbana del Distrito Especial de Bogotá” (Ministerio de Gobierno, 1987). El concepto jurídico apuntó, en ese instante, a que UNISUR constituyera en su práctica un concepto pedagógico de la educación a distancia más allá de los discursos pedagógicos nacionales e internacionales desarrollados sobre esta modalidad.

El surgimiento de los ambientes educativos en educación abierta y a distancia EAD, implementados por la educación pública, tuvo como principio de linaje, en su genealogía, la configuración simbólica de la adscripción territorial en el Sur de Bogotá. Adicionalmente, su proyección también estuvo pensada para el mismo ámbito territorial de la ciudad, según se evidencia en el artículo 1 de la ley 52 de 1981: “La institución se denominará Universidad Estatal del Sur de Bogotá, una vez haya obtenido el reconocimiento institucional como Universidad, de acuerdo con lo previsto en el artículo 47 del Decreto extraordinario 80 de 1980” (Congreso de la República de Colombia, 1981).

Sin embargo, esta práctica discursiva de la educación semiescolarizada y a distancia,

que ya se venía gestando en universidades privadas desde la década de los 70, presionó algunos cambios en el discurso político-gubernamental de la nación. En el discurso jurídico del Estado sobre la educación superior surgió la posibilidad de una doble modalidad -presencial y a distancia- en la oferta educativa de las universidades. El artículo 11 del Decreto 2412 de 1982 creó el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia, ente adscrito al Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, que a su vez creó el programa de Educación a Distancia para ser aplicado por parte de las universidades públicas y por las privadas que desearan adoptarlo. Este enunciado legalizó las prácticas económicas de oferta educativa a distancia que venían llevando a cabo las universidades privadas y, a su vez, convirtió a la UNAD en el centro piloto de desarrollo y experimentación para la aplicación de la nueva modalidad educativa.

En muy poco tiempo, UNISUR comenzó a abrir Centros Regionales de Educación a Distancia en varios lugares del país. Es decir, a pesar de que su sede, por decreto, era el Sur de Bogotá y además de ser una institución pensada para la población de escasos recursos de la ciudad, terminó conformando centros regionales en varios lugares de la geografía nacional. Ello tuvo su razón de ser en la existencia de una tasa significativa de población que estaba excluida del sistema formal de educación superior, debido a las condiciones políticas, económicas y sociales del país, que hicieron que cada vez más poblaciones, con diferentes características, se fueran conformando el sujeto/objeto del discurso del autoaprendizaje, que se había configurando desde un discurso de educación masiva para grandes sectores de población excluidas del sistema.

Ardila (1992) refiere que en las décadas de los 80 y de los 90, la población estudiantil de UNISUR tenía un promedio de edad de 29.3 años; era tan claro el segmento etareo de población que la categoría de andragogía -educación para adultos- era equivalente, tanto en los ámbitos globales como en los locales, a la de educación a distancia. En la UNAD, por ejemplo, durante el 2001 y el 2002, el promedio de edad de los estudiantes inscritos estaba entre los 20 y los 25 años,

por esta razón fue necesario proponer la readecuación de las condiciones del servicio institucional: “Esto nos permite sugerir la implementación de programas de bienestar dirigidos a esa condición etarea. De igual modo, la elaboración de materiales didácticos y el diseño de prácticas pedagógicas deben tener como referente las características del alumno joven, más que del alumno adulto” (Lemus, Guaruqín, Barriga, & Martínez, 2004). Para el 2008, la UNAD tenía un 60% de población que estaba entre los 21 y los 35 años de edad, el rango se modificó debido a que en este periodo se había adicionado un 9% correspondiente a la población que había terminado recientemente sus estudios de educación básica; población que oscilaba entre los 17 y los 22 años de edad (Facundo A., 2009b).

El discurso económico y administrativo patrocinado por el Estado generó un desplazamiento de la oferta educativa hacia poblaciones que tenían condiciones socioeconómicas similares a las del Sur de Bogotá y la implementó con otros grupos y sistemas culturales que habitaban las diferentes geografías del país. Esto se evidencia en el sujeto del perfil estudiantil unadista descrito por Facundo (2009b):

Desde el punto de vista socioeconómico, la inmensa mayoría de los estudiantes de la institución (77%) proviene de los estratos socioeconómicos más bajos (niveles 0 a 3). De ellos el 24% pertenece a los niveles 0 y 1 y el 20% a grupos vulnerables: indígenas y población desplazada. El 42% proviene de familias en condición de pobreza, es decir, que devengan menos de un salario mínimo (aprox. US \$200) y el 39% entre 1 y 2 salarios mínimos (p. 125).

Con UNISUR se empiezan a formar en el país los primeros discursos jurídicos, administrativos y pedagógicos sobre la relación entre ambientes educativos presenciales y ambientes educativos a distancia. Así mismo, estas prácticas discursivas incursionaron con una formación conceptual que promovió una forma de subjetividad estudiantil a distancia en el medio educativo colombiano. En palabras de J. Rojas (2003):

En este sentido, aparecen, en la vida del estudiante de educación a distancia, conceptos tremendamente importantes en la comprensión de este modelo; hablamos entonces de educación permanente; autoaprendizaje; autoformación; tutor-asesor; diálogo didáctico mediado; medios y mediaciones, y otros más que contribuyen a que cada uno de los personajes del acto educativo a distancia resuelva el proceso de aprendizaje de la manera particular y específica que configura la educación a distancia (p. 114).

En 1997, la constitución jurídica de UNISUR cambia y se convierte en la UNAD. Asume jurídicamente una cobertura nacional, lo que significa que rompe con su génesis y pasa de tener: “Oficialmente una sede en el Sur de Bogotá” a crear sedes en todo el territorio nacional:

A partir de la vigencia de la presente Ley, la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, creada mediante Ley 52 de 1981, se denominará Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, como establecimiento público de carácter nacional con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente, adscrita al Ministerio de Educación Nacional y con domicilio en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, D.C., y podrá constituir seccionales en todo el territorio nacional, a través de las cuales podrá ofrecer sus programas en las modalidades presencial y a distancia (Congreso de Colombia, 1997).

De acuerdo con este nuevo ordenamiento educativo, las universidades que decidieron adoptar simultáneamente ofertas en modalidad presencial y a distancia fueron denominadas universidades de tipo bimodal. En el caso de la Universidad Santo Tomás USTA, que ya venía con este esquema, esta característica permite comprender la manera como entiende su proyecto pedagógico. Para la Vicerrectoría de Universidad a Distancia VUAD de la USTA, la educación a distancia es una metodología equiparable a la de la educación presencial, y aunque ambas mantienen diferencias en sus métodos, estrategias y procedimientos, deben producir el mismo resultado: un egresado con idéntico perfil en el manejo competente de su campo disciplinar

(Alzate, Educación abierta y a distancia, 2010). Este enunciado visibiliza el sujeto producido en la subjetividad de un discurso del aprendiz y encarna la uniformidad del proceso educativo en razón de un ideal metafísico originado más allá de cualquier historia humana. Además, permite visibilizar la tensión existente entre la uniformidad pretendida en el sujeto de aprendizaje y la multiplicidad que resulta de las relaciones entre discursos, prácticas y ambientes regionales y específicos de una temporalidad concreta en la que actúan los sujetos.

Por el contrario, la Universidad Pedagógica Nacional UPN, a pesar de la avalancha de procesos, cambios y debates entre diferentes perspectivas educativas y pedagógicas, asociadas con condiciones políticas, sociales y educativas que se dieron durante las décadas de los 70 y 80, mantuvo silencio en relación con este proceso y se dedicó más bien a fortalecer la práctica educativa dentro de la modalidad presencial. Este silencio estuvo relacionado con la percepción de un vacío epistemológico en el discurso pedagógico de la EAD y con la negación que ésta hace del sujeto docente como mediación exclusiva y central en el proceso de docencia, investigación y extensión académica. Por ello, la relación entre territorio e identidad, sobre la cual trabajó la UPN, estuvo centrada en dos lugares: “El docente como sujeto de práctica, que fundamenta del todo el movimiento pedagógico” y la pedagogía como fundamento epistemológico del mundo educativo. La actividad universitaria de la UPN, en los años 70s, giró en torno a la constitución y consolidación de un movimiento pedagógico para empoderar al docente, y que sirviera como respuesta a la política estatal de inclinación taylorista y conductista. Según Tamayo V. (2006) :

Es frente a esta situación por lo que surgen grupos de investigación en la Universidad Nacional (Bogotá), de Antioquia(Medellín), Pedagógica Nacional (Bogotá) y Universidad del Valle (Cali) dedicados a analizar y criticar la propuesta gubernamental desde sus fundamentos en el taylorismo y en el conductismo, además, de revelar su intencionalidad política como dispositivo de control y reproducción ideológica. Estos trabajos empoderan al maestro para enfrentar con dignidad y con inteligencia estas políticas (p.103).

En este sentido, el empoderamiento del docente lo convierte en el mediador central de todo el proceso educativo y lo proyecta como intermediario de la cultura en la sociedad. A su vez, hace de la Universidad y de su Proyecto Pedagógico algo más que un campo educativo formal, con escenarios didácticos específicos, y la convierte en un campo de proyección política y cultural nacional, al conectar el discurso pedagógico con el dominio político de la cultura. En palabras de Tamayo (2006) se pretendía:

Impulsar un Movimiento Pedagógico a nivel nacional que conlleve la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda comunidad. Por lo tanto, la lucha por una pedagogía y una educación democrática debe estar articulada a la lucha sindical y política que adelanta el magisterio por mejores reivindicaciones y por una educación al servicio del pueblo (p. 104).

Este escenario parece complejizarse en la medida en que surge un discurso que produce el ambiente del docente: la cultura, la política y la comunidad, como territorio de proyección social; generando incluso otra comunidad: el movimiento sindical, como una práctica no discursiva que fortalece el discurso de lo presencial en la educación superior. Simultáneamente, elementos como la metodología, la didáctica, la competencia y el modelo teórico pedagógico del proyecto educativo específico entran en consonancia con las prácticas discursivas. Con ello, surge una diversidad de relaciones de poder basadas en el empoderamiento de un sujeto docente con unas prácticas enunciadas por él mismo, en razón a que se le ha adjudicado el estatus de experto. Estas prácticas docentes, por su diversidad y multiplicidad, así como por la pluralidad de identidades que construyen al interior del discurso de lo pedagógico, tensionan la misma política estatal y la institucionalidad del sistema social establecido. Esto repercute en la manera como se ha construido el saber pedagógico en el país; un artefacto constituido por tensiones y diferencias según las fuerzas que lo apropian y lo instalan en las sociedades.

De estas relaciones de poder está constituido el sujeto docente y sobre tal

empoderamiento, su práctica educativa y el discurso de la pedagogía -como ciencia, a raíz de su epistemologización- conformaron sus prácticas discursivas. Las reglas al interior del discurso sobre este sujeto determinaron la manera como la institución universitaria fabricaba las tipologías de docente, que al amparo de un discurso institucional y gubernamental de educación presencial se permitió enunciar desde ella el criterio epistemológico, pedagógico y didáctico de la práctica docente. Así, se sedimentó el sujeto docente de la UPN, en las décadas de los 70 y 80, dedicado a develar y a relativizar las relaciones de poder que lo envuelven. En palabras de (Torres, 1998):

Históricamente el maestro ha transitado por dos clases de instituciones: las escuelas normales, en donde el predominio del método ha limitado el sentido de su acción social a un saber hacer, y las facultades de educación, en donde el predominio de orientaciones profesionalizantes le ha asignado la función de administrar procesos curriculares e institucionales normativizados (p. 26).

Encerrados en una paradoja disciplinar que los ata como sujetos, desde y a un “ser docente” que defiende su esencia, terminaron instigando las diferentes formas emergentes y los nuevos linajes de saberes, sujetos y prácticas educativas que no estaban en “esa esencia originaria, real y fecunda”. Las fuerzas del poder indudablemente transforman los sistemas culturales porque no se asientan en ninguno de ellos en forma específica, sino que los atraviesa a todos constituyendo formaciones de discurso y poder. Esta característica determina el carácter dinámico e inestable de todo origen y de ahí surge la necesidad de tomar distancia de la tradición que funge como metáfora explicativa de todo suceso contemporáneo. El origen siempre es una lucha feroz por ser a pesar de todo, este principio diluye identidades originales y permanentes instituyendo un ámbito fronterizo de relaciones de poder que van demarcando la dirección de las formaciones discursivas (Foucault, 1997).

Al respecto, es ilustrativa la posición radical del discurso institucional de la UPN frente a las transformaciones culturales, políticas y educativas que se dieron en las décadas del 70 y del

80. Por una parte, la institución concentró sus esfuerzos en desarrollar un arduo trabajo para fundamentar la pedagogía como un campo disciplinar, y no solamente como un campo de apoyo transversal a las disciplinas tradicionales. Parra ello, articuló una práctica política expresada en el empoderamiento del movimiento agremiado docente -Federación Colombiana de Educadores FECODE- como el actor fundamental en la decisión de la proyección pedagógica alternativa: “A mediano plazo se trata de gestar proyectos pedagógicos alternos que no nazcan de los escritorios ministeriales sino de la corrección crítica de nuestra propia práctica” (Tamayo V, 2006). Por otra parte, estableció una negación radical y terminal de la validación de cualquier otro tipo de ambiente educativo diferente al de la educación presencial y, a su vez, posicionó al docente como el mediador por excelencia de las prácticas educativas dentro de dichos ambientes.

Buena parte del discurso cultural de la UPN asociaba el territorio de su acción educativa con una carga política muy fuerte que ligaba la práctica pedagógica con la actualización de escenarios y de ambientes culturales en pro del desarrollo económico y social de las comunidades. El objetivo que se buscaba era que el impacto estuviera más allá del aula de clases pero, a su vez, que el accionar partiera de ésta.

La didáctica expresaba una concepción de los medios como objetos instrumentales - el texto, los útiles escolares, los medios audiovisuales, las TIC- que el mediador docente organizaba, utilizaba y manejaba presencialmente según su percepción del nivel educativo del aprendiz. Ello implicaba que el docente establecía de manera exclusiva la mediación, bien fuera con el uso de medios o a través de la cátedra magistral. Este discurso de lo educativo formulado por la UPN obedecía en gran parte a su herencia cultural educativa, que tenía fincada sus raíces en paradigmas: ilustrados del conocimiento y de la cultura, republicanos en el desarrollo de la cátedra universitaria y escolásticos en la materialización del claustro/aula/comunidad en donde se daba el proceso educativo. En este sentido, hablar de distancia en el proceso educativo, relativizar la figura docente en la práctica educativa y

generar un discurso sobre la autonomía en la práctica discursiva pedagógica se comprendía como una negación a este sistema cultural universitario:

En el momento en el que la posibilidad de ingreso de la educación a distancia con alta mediación tecnológica llega a la universidad se generan unas tensiones duras por cuanto el concepto de la educación a distancia en esta institución no es muy bien querido por la tradición que ha tenido la educación a distancia, por la trayectoria que ha tenido y adicionalmente porque ésta es una universidad pedagógica que tiene como esencia pensar las relaciones que se dan entre quién enseña, quién aprende, cómo se aprende, cuáles son esas nuevas relaciones que se dan con el conocimiento, cómo se tejen esas relaciones (C. Rozo, comunicación personal, julio 28, 2008).

El dilema planteado por C. Rozo, profesora de la UPN y directora del Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación ITAE, está en consonancia con la reflexión de L. Maldonado, docente de la UPN (comunicación personal, octubre 2007), quien percibe una contradicción en la definición de Educación a Distancia EAD. Su testimonio aborda el carácter ambiguo, manifiesto en el estatuto ontológico de la EAD, en razón a la confusión surgida de la oposición entre la distancia y la presencia, para obtener como resultado el encuentro, lo cual indudablemente enreda la autonomía buscada por esta modalidad educativa. En sus palabras:

Ahora, el fenómeno está en que el maestro perdió poder cuando se fue el artefacto y entonces estamos ante el fenómeno de educación a distancia. Este fenómeno del aprendizaje enredado en la educación autónoma. A mi individualmente, el fenómeno de educación a distancia no me puede ir, o sea no me cautiva. Yo le decía a Roberto - Vicerrector de mediaciones tecno pedagógicas de la UNAD- y a los que estaban ahí: “La educación a distancia... Uno está con artefactos acercándose, uno no se está alejando, entonces para que poner como prevalente el concepto de la distancia si en realidad es el encuentro lo que está sucediendo (Maldonado L. F., 2007).

Esta reflexión explicaría porque la idea de distancia no fue aceptada en la UPN, sino solamente hasta mediados de la década del 2000, momento en el que se comienza a avizorar la emergencia de discursos relacionados con “apertura” de tecnológicas aplicadas en educación. En gran parte, esto ocurrió por la presión de tendencias educativas globales que desplazaban el enfoque sobre el que se había construido todo su proyecto pedagógico. Según C. Rozo (comunicación personal, julio 28, 2008):

La Pedagogía lo que tuvo fue una resistencia fuerte y por eso no quería entrar en el tema de educación a distancia. El movimiento pedagógico de los 70, lo que sí hizo fue marcar diferencias significativas entre lo que era la tecnología educativa y la educación, por eso fue tan difícil la entrada, no de esta propuesta tecnológica, sino que la universidad entrara a considerar que esos programas podían ser en modalidad a distancia.

El discurso planteado por C. Rozo y L. Maldonado circula en torno al sentido del poder adjudicado a la EAD, bien sea por el discurso de saber-poder instalado en la concepción de autonomía que carga en sí misma, o por estar convertida en vector de poder de fuerzas globales más consistentes y con intereses particulares diferentes al interés específicamente pedagógico. Desde la primera perspectiva, el sentido autónomo que le da razón de ser al aprendizaje en la EAD representa la implosión de la figura actual del sujeto docente, descentraliza su ejercicio de control sobre la práctica pedagógica y lo ubica como un microcosmos dentro de un ambiente de aprendizaje multicontexto del estudiante. Desde la segunda, envuelve a la EAD en una estela de intereses económicos que bajo la polisemia del concepto de “gestión del conocimiento” aterriza como una inmensa transnacional, transfronteriza e internacional, dispuesta a transformar los ambientes educativos a distancia en factorías de procesos masivos de educación orientados a intereses económicos de empresas particulares, apoyados por las TIC y con el ciberespacio como “ambiente transterritorial de su accionar”, y justificados por el inmenso y creciente problema del acceso a la educación superior por parte de grandes masas de población nacional con una alta

diversidad social y cultural, pero a las cuales este discurso poder transforma en sujetos perfil de estudiante en EAD.

Por supuesto, se observan condiciones contradictorias. Mientras el discurso pedagógico de la EAD -agenciado por el gobierno nacional en cabeza de Belisario Betancourt (1982) y enmarcado en un reflexión global sobre nuevas perspectivas educativas y pedagógicas- propone un desplazamiento epistemológico de la enseñanza al aprendizaje y el control del proceso educativo a través del docente y hacia el estudiante, la UPN, asesora pedagógica del Estado colombiano, se encuentra, paralelamente, consolidando el movimiento docente y el paradigma de la pedagogía como campo disciplinar; el saber que empodera al docente. Una práctica discursiva de producción del saber-poder desde la que opera el sujeto docente. En este sentido, éste genera mediaciones para la enseñanza; algo diferente al esquema de aprendizaje que lo reduce a ser parte de una pléyade de mediaciones con las cuales cuenta el estudiante para su aprendizaje.

Gran parte de los elementos de este proceso se concretaron en la década del 80, por medio de un acontecimiento que se dio en el orden social de la producción del saber: la creación del grupo de “Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”, conformado por profesores de la UPN, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle (Las dos últimas habían sido pioneras en la década del 70, junto con universidades privadas como la Javeriana y la Santo Tomás, del proceso exploratorio en relación con la aplicación de modelos de EAD. Por su parte, la UPN estableció una negación clara y práctica a dicho proceso), y liderado por Olga Lucia Zuluaga, investigadora que buscó resaltar el sentido disciplinar de la pedagogía como respuesta a los nuevos cambios externos que se estaban dando en las perspectivas pedagógicas:

Enfatiza, además, que la investigación a cerca del proceso histórico de formación de la pedagogía como disciplina es la base más firme para abordar las exigencias y perspectivas que le están planteando hoy las teorías sobre el aprendizaje y el conocimiento, y la historia de las ciencias” (Torres, 1998).

Para Zuluaga (1987), el docente se instauro como un soporte del discurso-saber en el contexto de la institución educativa-norma. Este desarrollo será importante porque marca la tensión resultante en relación con la construcción de ambientes educativos. En este caso, la que surge en relación con el empoderamiento del docente como un lugar desde el que la pedagogía produce discursos-saberes, epistemologizándose y constituyéndose en criterio y parámetro de la institución educativa-norma (regulación del discurso jurídico y organizacional).

De acuerdo con el enfoque etnográfico planteado en el presente estudio es indispensable reconocer que estos sistemas culturales universitarios no son homogéneos sino que por el contrario están cargados de múltiples relaciones de alteridad, soportan su existencia en la pluralidad de los sujetos que los conforman y se encuentran constantemente atravesados por las relaciones entre las múltiples identidades que surgen y se extinguen como subjetividades.

En este contexto se presenta, en las décadas del 90 y del 2000, un nuevo acontecimiento de orden pedagógico y filosófico en la UPN. Frente al discurso de la epistemologización de la pedagogía, surgida en la década del ochenta y desarrollada por el grupo de Historia de la Pedagogía en Colombia, emerge el discurso de la filosofía de la educación. Germán Vargas Guillen (2006), profesor de la Facultad de Filosofía de la UPN, lo plantea de la siguiente manera:

El hallazgo fundamental ofrecido por la elaboración de esta obra puede resumirse de la siguiente manera: no es posible la epistemología de la pedagogía pues en rigor resulta equivocado hablar de ésta como una “ciencia”, en cambio los problemas -que también las del científico y del político-; la cosa misma en discusión es el problema del sentido, de cómo los seres humanos construyen los proyectos mediante los cuales dan contenido a sus horizontes de ser, a sus expectativas, por ello mismo, pues, la tarea de relacionar filosofía con pedagogía, se muestra plena de validez (p. 9).

Distanciado del método científico, que ha caracterizado al discurso anterior, Vargas Guillen construye un camino de reconstrucción de lo local como ambiente para pensar no sólo la

formación sino también el horizonte de sentido. El lugar a partir del cual las particularidades y multiplicidades identitarias producen sujetos en la práctica pedagógica:

La formación sólo puede ser pensada desde la “localidad”, desde esa “porción de mundo” en donde uno se sabe sujeto, donde uno padece por comprender y realizar unos valores, allí en el lugar donde uno se encuentra solidario con los valores de otros, cómplice de sus búsquedas, tolerante frente a otras perspectivas para construir el horizonte de sentido (p. 10).

Finalmente, este nuevo discurso toma distancia de los sitios de empoderamiento del “saber” del docente que ha sido seducido y obnubilado con una falsa presencia educativa, en tanto es altamente excluyente y auspiciado por un sistema formal absolutamente reducido, tanto en cobertura como en flexibilidad social y cultural, para implementar lo educativo. Desde el nuevo discurso es aceptable la intervención de múltiples mediaciones para propiciar el encuentro del sujeto con la práctica educativa que lo empoderará y le permitirá saberse sujeto y avizorar sus particulares horizontes de sentido. Vargas Guillen (2006) señala la necesidad inicial de desmarcar a la UPN de una espesa y excluyente tradición ilustrada y positivista que no le permite pensarse:

Y ¿Quién es el otro? En cada caso, el que se ha excluido, el marginado; el que tiene que empoderarse, el que ha sido menguado o disminuido en su potencia de ser. ¡Acaso nos acosa la ilusión!, la preferimos, de momento, a la Ilustración; al sacerdocio positivista (p. 10).

C. Rozo (2008b) y su equipo del ITAE-UPN recogen la preocupación de Vargas Guillen y plantean que la institución educativa ya no es el escenario exclusivo para hablar ni para hacer educación. Lo que antes se entendía como proyección social de un ente muy importante y de acreditación del conocimiento ahora se convierte en proyección académica de los saberes sociales en la institución académica con el fin de reintegrarla en articulación con el “mundo de la vida”.

5.5. Ambientes educativos semipresenciales

Debido a la confluencia de las formas emergentes de los ambientes educativos y de los sujetos que transitaban por allí fueron surgiendo nuevas discursividades. Con la expansión de las universidades que optaron por ofertar la modalidad de EAD por todo el territorio nacional, a través de sedes y centros regionales con ambientes educativos, “la semipresencialidad” fue adquiriendo identidad en la práctica educativa. Y aunque el discurso pedagógico no debatió su importancia si se convirtió rápidamente en una práctica discursiva que la ubicó como la tercera modalidad de educación, diferente a las dos ya conocidas -presencial y a distancia-.

Las sedes, las seccionales, los centros regionales de educación a distancia CREAD y los centros de atención a estudiantes CAE surgidos como estructura académica y administrativa eran escenario organizacional para el funcionamiento académico y administrativo de las universidades. En el caso de las sedes, el objetivo consistía en afianzar la modalidad presencial. Por su parte, los CREAD y los CAE se convirtieron en el lugar físico del esquema de educación a distancia para la conservación de la presencia física entre el estudiante y el tutor. El decreto 1820 de 1983, en el párrafo realizado al artículo 1 que define la educación a distancia, estipula la necesidad de los encuentros presenciales en el modelo de educación a distancia:

Parágrafo. En la Educación Superior Abierta y a Distancia, la relación profesor-alumno habitualmente no es presencial sino mediatizada, a través del uso de uno o varios medios de comunicación. No obstante, deberán programarse sesiones presenciales. Por adaptarse con mayor flexibilidad a las circunstancias de lugar y tiempo del alumno, hace posible un acceso más amplio de las personas a los procesos educativos (Presidencia de la República de Colombia, 1983).

En otras palabras, cobertura nacional con centros regionales y encuentros presenciales que respalden la nueva metodología que mediatiza tecnológicamente la educación. El concepto de

semipresencialidad es reforzado por el decreto 3011 de diciembre de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones:

La educación media académica de adultos podrá ofrecerse de manera presencial, semipresencial o abierta y a distancia. Cuando se adopte la modalidad semipresencial se debe garantizar una presencialidad no inferior al cincuenta por ciento (50%) de las horas de trabajo académico, según lo dispuesto en el artículo 23 de este decreto y el desarrollo de prácticas, asesorías, tutorías, trabajos grupales y elaboración de módulos y guías. Las instituciones educativas que ofrezcan este servicio podrán programar las actividades pedagógicas con la intensidad horaria semanal y diaria que determine el correspondiente plan de estudios, en jornada diurna, nocturna, sabatina o dominical (Presidencia de la República de Colombia, 1997).

Este artículo del decreto 3011 involucra el concepto de semipresencialidad y lo enuncia jurídicamente como un concepto que representa una modalidad educativa independiente de la modalidad abierta y a distancia: “La educación media académica de adultos podrá ofrecerse de manera presencial, semipresencial o abierta y a distancia”. Es absolutamente claro que el enunciado habla de tres modalidades educativas.

Esta disposición permitió, de cierta manera, legalizar la práctica educativa semipresencial desarrollada en los centros regionales de las universidades que ofertaban programas presenciales y de educación a distancia. Es decir, la práctica de dinámicas semipresenciales en la oferta educativa desarrollada en las seccionales y centros regionales terminó configurando el ambiente educativo propicio para combinar aspectos específicos de dos modalidades que eran consideradas mutuamente antagónicas.

La expansión de la oferta a diferentes ambientes educativos, establecidos en las regiones en donde el mercado educativo era atractivo, deja al descubierto la inserción de un discurso

económico altamente influyente en la construcción del discurso y de la práctica pedagógica. En 1995, Colombia había firmado el “Tratado de Acuerdo sobre Servicios”, en el que se incluyó por primera vez la educación como un servicio económico. De esta manera se logró que en el discurso político del Estado fuera posible generar múltiples variables con la oferta en educación superior, siempre y cuando tendieran a solucionar los problemas de acceso y de cobertura por los que estaba atravesando el país.

La confluencia de relaciones entre el discurso económico en el caso de las universidades privadas, que emergió por la existencia de un mercado educativo propicio por las condiciones socioeconómicas de los sujetos demandantes, y el discurso político en el caso de las universidades públicas, cuya misión tenía como prioridad atender a numerosas masas de población sin acceso a la educación superior, propiciaron el surgimiento de un nuevo discurso pedagógico constituido especialmente sobre la práctica educativa en los centros regionales de estas universidades.

El surgimiento de la semipresencialidad como acontecimiento político, jurídico, administrativo, económico y pedagógico legalizó y legitimó una permutación de posibilidades en la oferta educativa. Rama (2006) señala que, en el 2005, el 89% de las universidades latinoamericanas que ofertaban estudios a distancia y virtuales presentaban modelos que combinaban elementos presenciales con no presenciales; materiales educativos de diversas generaciones de la EAD, en donde, por supuesto, también estaban incluidos muchos de los materiales de la metodología presencial.

Este acontecimiento legitimó diferentes prácticas discursivas acerca de una educación combinada, que aún se mantienen. Este es el caso de la manera como se presenta hoy en día el servicio educativo en la página web de la Vicerrectoría de Desarrollo Regional de la UNAD:

La duración de la educación básica es de 40 semanas equivalentes a 800 horas, y para la educación media de 44 semanas, equivalentes a 800 horas, que se desarrollan en un año

respectivamente, a esto se le conoce como ciclo lectivo especial integrado CLEI. Por ser educación semipresencial y a distancia, el tiempo mínimo de trabajo académico presencial exigido equivale al 50% (UNAD, 2010).

Esto se refleja, asimismo, en la manera como la USTA organizó las unidades administrativas y los objetivos académicos para los programas a distancia, ya que, si bien creó la Vicerrectoría de Educación a Distancia, con su propio sistema académico para la administración de los estudiantes -Sistema Académico de Formación a Distancia SAFEAD-, pedagógicamente la universidad se entendió como una sola. El plan de formación realizado en 1974 combinó unidades, actividades, cursos y proyectos en las modalidades presencial y a distancia, generando una alta interacción que benefició el horizonte pedagógico de la universidad, llegando, en dicha interacción, a producir el primer modelo pedagógico formal de la universidad:

El primer esbozo explícito y sistemático de un modelo pedagógico se suscitó al interior del sistema alternativo de enseñanza a distancia -Centro de Educación a Distancia CED-, orientado a extender y regionalizar los programas y carreras universitarias, en los principales centros urbanos y en las regiones más apartadas del país -desde 1975- (USTA, 2009).

En esta reorganización de la USTA (2004) que permitió combinar tiempos, criterios, didácticas y prácticas presenciales y a distancia, la facultad de Filosofía asumió dos de los requerimientos que se había planteado la institución en su misión situacional: la atención a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario y la creación del Centro de Enseñanza Desescolarizada. De igual manera, el Centro de Enseñanza Desescolarizada, como entidad especializada de la institución, asumió los requerimientos restantes, entre ellos sobresalen:

La necesidad de atender, por vivir fuera de las capitales, a quienes tenían escasa oportunidad de acceder a la formación universitaria, mediante la creación de programas a distancia; la

necesidad de colaborar en la profesionalización del educador; la necesidad de pertinencia de carreras y de planes de estudios y de atender la demanda de formación técnica y tecnológica; y la necesidad de apoyar la economía solidaria (p. 49).

Este enfoque educativo, problemático, generó ambientes pedagógicos diferentes, comprendiendo dentro de la tradicionalidad educativa a la EAD. En parte, por su discurso de la distancia y por el énfasis puesto en la tecnología educativa como soporte para esa noción de distancia -módulos y medios de comunicación-. En este sentido: “Se abrió paso, al mismo tiempo, un nuevo campo de investigaciones regionales y una infraestructura básica de centros especiales, organizados en torno a seminarios, tutorías, cursos y textos especiales diseñados para una educación desescolarizada y a distancia, con materiales producidos por los mismos docentes” (p. 6).

Sin embargo, la práctica educativa de la semipresencialidad enfatizó aún más la relación antagónica entre las modalidades de la educación a distancia y la presencial. Surgen, de este modo, las construcciones de identidad en relación con discursos esencialistas de una u otra modalidad.

En el discurso esencialista de la EAD, los encuentros tutoriales presenciales fueron examinados y revisados como cosmovisiones que arriesgaban con convertirla en un remedo de la educación presencial. R. Salazar (2004), Vicerrector Académico de la UNAD, expresaba esta angustia, que era generada por la búsqueda de una identidad en la EAD. Situado en el lugar de la EAD, denuncia la historia de la presión ejercida sobre ésta a través de retóricas y prácticas de enseñanza en las que la cátedra del docente imponía el orden en el universo educativo de la misma:

La educación a distancia entró precisamente en interdicción debido a este ideal de unificación universal de la educación que la hacía girar de manera esencializada en la enseñanza, además de la depreciación a la que fue sometida por parte de las propias instituciones que se

amparaban en ese ideal de la gramática universal de la educación (p. 11).

En respuesta, la EAD se reinstala, asimismo, en el lugar esencialista con el que funciona la educación presencial tradicional. La identidad que había sido perdida por la UNAD, en una semipresencialidad que la tenía confinada al lugar de una educación de regular calidad y sin proyección en la modalidad, debido a que la búsqueda de legitimación había llevado a la EAD a un modelo de educación semipresencial, realizada en sitios remotos, que estaba arraigado en el imaginario colectivo y que era un obstáculo para mayores desarrollos de la educación basada en entornos digitales (Facundo A., 2008). La directiva institucional encarna, entonces, la recuperación del sentido identitario de la EAD:

Pero la unidad universal de la educación en torno al aprendizaje proviene ahora de la otra orilla, es decir, desde la educación a distancia, en una especie de <relevo> histórico y triunfalismo estructural, por cuanto esta perspectiva pedagógica de la educación se había postulado y constituido alrededor del aprendizaje y no de la enseñanza (Salazar, 2004).

Este discurso surge del diagnóstico realizado por la UNAD en su plan de desarrollo 2004-2007. En él se plantea que: “El macroproblema formulado indica que la UNAD (antigua UNISUR) no ha desarrollado plenamente su identidad como Universidad Abierta y a Distancia” (UNAD, 2004). También se describe a la “semipresencialidad” como una práctica educativa y discursiva nociva para la afirmación de una identidad en EAD: “Son conocidas las denominaciones que se le han venido dado al agrupamiento de las horas de acompañamiento tutorial en educación a distancia: educación basada en encuentros intensivos, compactos, concentrados, o educación a distancia con apoyo semipresencial” (Salazar, 2004).

Bien, hasta aquí se ha visto cómo han emergido los discursos en relación con la distancia y la presencia, y cuáles han sido sus linajes en las tres universidades objeto del presente estudio. Este recorrido ha evidenciado la existencia de unos tipos de sujeto docente, de una organización de los discursos de la presencialidad y de la distancia, y de unos ambientes creados dentro de

territorialidades pedagógicas, culturales, políticas y sociales. En el discurso jurídico del Estado, las tres universidades tienen cobertura nacional, cada una de ellas tiene la potencia jurídica para la creación de sedes y seccionales, y para desarrollar su oferta educativa en las modalidades presencial y distancia, tal como lo regula el artículo 11 del decreto 1142 de 1982 -por el que se establece el Programa Nacional de Educación Superior Abierta y a Distancia, mediante la coordinación de las acciones del Gobierno con las instituciones oficiales de educación Superior y con las privadas que quieran adoptarlo- y el artículo 9 del decreto 1820 de 1983 -por el que se establece que las Instituciones de Educación Superior, oficiales y no oficiales, podrán recibir ayuda técnica y financiación complementaria del Estado para programas de Educación Superior Abierta y a Distancia, siempre que sus proyectos tengan la debida justificación en relación con las necesidades locales, regionales o nacionales y presenten la adecuada calidad administrativa, científica, pedagógica y técnica-. Sin embargo, a partir de estas condiciones similares en el discurso jurídico surgieron tres prácticas discursivas diferentes en relación con el manejo de ambientes presenciales y a distancia en su oferta educativa.

La UPN asumió la práctica discursiva de la educación presencial y el aula como el ambiente por excelencia para el desarrollo educativo. Con ello, empoderó la práctica docente como un acto de saber-poder concentrado en el docente como sujeto pedagógico. Finalmente, se embarcó en la aventura cognitiva de concebir la pedagogía como ciencia y de dotarla de un discurso epistemológico que le convirtiera en un “campo de conocimiento específico, esencialista y ontológico”. La institución cuenta en la actualidad con una sede central y dos sedes secundarias en la ciudad de Bogotá. Asimismo, proyecta gran parte de su labor educativa desde tres centros situados en diversas regiones geográficas del país, que poseen diferentes características culturales: un centro constituido por la institución en el Valle de Tenza, Departamento de Boyacá, que responde al trabajo con poblaciones campesinas, y además participa en el uso de dos Centros Educativos Regionales CERES, que fueron creados por el

Gobierno Nacional con el ánimo de que todas las universidades, públicas y privadas, hicieran uso de ellos en la extensión territorial y cultural de su oferta educativa, uno en La Chorrera, Departamento del Amazonas, que representa su trabajo con comunidades indígenas y otro en Guapi, Departamento del Chocó, que representa su trabajo con comunidades afrocolombianas. Con estos escenarios presenciales la UPN mantiene su esquema de enseñanza y de pedagogía como elementos centrales de su portafolio de servicio educativo.

La USTA, por su parte, asumió desde el comienzo una práctica discursiva de educación bimodal, en la que combina elementos pedagógicos y didácticos de las modalidades, presencial y a distancia. Gran parte de sus centros regionales son sedes presenciales y centros de atención para estudiantes a distancia. De igual manera, conserva la política de formar un “estudiante tomasino tipo”, independiente de la modalidad de su formación. En 1975, creó la sede de Bucaramanga y veinte años después amplió el servicio a otras regiones del país, mediante la creación de nuevas sedes presenciales situadas en Tunja, Medellín y Chiquinquirá. De lo que se deduce que la institución apuesta, por un lado, por la consolidación de los Centros de Atención Universitaria para adelantar educación a distancia, y por el otro, por continuar con la proyección presencial en el ámbito nacional, abriendo seccionales incluso en algunos de los lugares en donde ya tenía centros de EAD.

Por último, la UNAD, encargada por el Estado de la tarea de construir prácticas y discursos educativos y pedagógicos sobre la EAD, se ha reconfigurado en varias ocasiones por el intenso cruce de los diferentes discursos de poder que se tejen y destejen en torno al saber educativo. Ha elaborado una práctica discursiva y con ella ha construido el sujeto tutor que oficia como una mediación trascendental al lado de múltiples medicaciones tecnológicas. De igual manera, ha defendido, sin mucho éxito, la justificación de la distancia como principio de un discurso pedagógico, epistemológico y ontológico para modalidades educativas con mediación múltiple y especialmente tecnológica, y se ha proyectado a lo largo del país con la fluidez que le

permite la demanda de la población para la cual fue creada: una población cada vez más creciente, con dificultades de acceso a la educación superior por condiciones y circunstancias políticas, económicas, geográficas, sociales y culturales.

La distribución de las sedes de la institución es compleja en tanto que maneja 38 Centros de Educación a Distancia; comparte el uso de 16 Centros Regionales de Educación Superior CERES; hace presencia en un Centro Comunitario de Atención Virtual CCAV, creado por la UNAD y la Secretaría de Educación del municipio de Sahagun; hace presencia en otros cinco municipios a través de Unidades de Desarrollo Regional UDR; y finalmente cuenta con un centro de educación a distancia en la ciudad de Miami, Estado de la Florida, USA.

5.6. Ambientes Digitales

Se puede decir que la historia de los ambientes es la historia de las fronteras, de los finales y de los comienzos territoriales. El origen no necesariamente es una expresión metafísica, histórica y evolutiva que explica ordenadamente la marcha de un proceso o de una entidad (Foucault, *Las palabras y las cosas, una arqueología de las Ciencias Humanas*, 1971). La frontera es el lugar del “otro”, es el lugar de la exposición de la alteridad en la que se revitaliza la cultura, se intercambian sentidos y se abortan tradiciones producto del choque de construcciones simbólicas (Todorov, 1990). Más que de lugares, la frontera propone una lectura de flujos, trayectorias, vínculos y relaciones en conflicto y negociación; de no lugares, si se quiere (Mayans I Planells, 2003; Auge, 1995).

Hasta ahora, los elementos que han permitido rastrear las configuraciones y reconfiguraciones de los ambientes educativos en las tres universidades estudiadas, han demostrado que su historia no ha sido lineal, tampoco ordenada ni evolutiva. Por el contrario, han sido historias de negociación de diferentes discursos políticos, económicos, jurídicos y

administrativos materializados en la construcción de prácticas, sujetos y ambientes de aplicación. La historia ha generado rupturas, saltos y localismos educativos. Cada uno de los sistemas culturales universitarios estudiados produjo unas prácticas y unas formaciones discursivas múltiples, entre las cuales existe una, configurada como sistema de poder institucional que se especifica en relación con otros sistemas culturales.

El primer acontecimiento discursivo está asociado con la desterritorialización, expresada en categorías tradicionales que manejaban las universidades (sedes y centros regionales, que fortalecía discursos de ruralidad, ciudad, región, nación), y su reterritorialización en nuevas categorías que no expresan exclusivamente espacios físicos y delimitados; categorías que de hecho en su enunciación lingüística expresan su pretendida globalidad: ambientes transterritoriales, transfronterizos, transnacionales, ciberespaciales. Estos nuevos ambientes desplazan la lógica de los espacios físicos como han sido conocidos tradicionalmente en la geografía, para privilegiar lógicas territoriales en sentido antropológico: el territorio, más que un espacio físico es una red de relaciones históricas, sociales, políticas y económicas que construye la realidad espacial, construye los sujetos que la habitan y configura las redes que hablan de comunidades o sociedades determinadas (Arem, 1993). Sus límites están altamente relativizados para que estas categorías tradicionales den cuenta de lo que ocurre allí, surgiendo como “no lugares” (Stone, 1993).

El discurso de los ambientes digitales y virtuales toma distancia de las prácticas discursivas tradicionales tanto en la modalidad a distancia como en la modalidad presencial. La UNAD, por ejemplo, luego de los debates descritos en torno a la distancia y a la presencia en el mundo de la educación superior, se erige en contra de la tradición oficializada de la EAD y asume el acuerdo establecido en cuanto a que las prácticas discursivas con las cuales se maneja tradicionalmente esta modalidad educativa en el país desvirtuaron su razón de ser y la despojaron de una identidad que no está referida necesariamente a la existencia o no de emplazamientos

físicos o a la permanencia de determinados tipos de sujeto en el acto educativo, como una forma de docente o una forma de estudiante. Por el contrario, la institución liga la identidad del proceso educativo al ejercicio autónomo del sujeto en su proceso de aprendizaje. La UNAD (2006) desplaza el debate de una pedagogización del concepto de distancia y oficializa un nuevo origen discursivo fundado en las relaciones de poder político, económico, cultural y social tejidas en torno a la formación de prácticas discursivas de la educación, adecuadas a unas condiciones transterritoriales, transnacionales y transfronterizas:

Acorde con el carácter transterritorial, transnacional, transfronterizo y global de la modalidad de educación abierta y a distancia a través de la cual la universidad realiza su responsabilidad formativa y desarrolla sus acciones investigativas y de proyección social, tanto la estructura como el funcionamiento de su organización deberán operar de manera competente en los diversos ámbitos y multicontextos en donde desarrolla su misión: local, regional, nacional, global y ciberespacial (p. 2).

La intervención de las TIC genera la aparición de ambientes construidos en el mundo digital, que se convierten en un gran dispositivo del discurso pedagógico global, y rompe con el estado en que se encontraban las modalidades, presencial y a distancia. P. Pinilla (2000) señala que estos ambientes dieron otra dimensión al tratamiento del conocimiento universitario (docencia/investigación/proyección):

La tecnología existente hasta hace unos años permitía hablar de una forma primitiva de educación a distancia, en que el conocimiento era impartido a través de los distintos medios y el receptor recibía la información en forma pasiva. En algunos casos, mediante diversas formas de evaluación, se medía el aprovechamiento de los cursos impartidos. El aula tradicional dio paso al aula virtual y con ella al acercamiento de la ciencia y el conocimiento a todas las sociedades y grupos de educación (párr. 3 y 5).

El primitivismo adjudicado a la educación a distancia permite realizar un relevo

discursivo entre la educación a distancia tradicional y la educación aplicada en ambientes digitales y, a su vez, validar el estatuto epistemológico de la pedagogía contemporánea. Esta perspectiva construye sus enunciados sobre una consciencia de poder inscrita en el saber que agencia; adjudica infinitas y asombrosas posibilidades a la herramienta tecnológica en el cambio educativo, y permite la aparición de un concepto vital para estos nuevos paradigmas:

La “Universidad Virtual” es un proyecto con un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, campus y aulas virtuales, autoaprendizaje, bibliotecas electrónicas o videoconferencia con el profesor son algunas de las características que definen la forma de trabajar de docentes y alumnos de este nuevo siglo. No tienen aulas ni sillas ni alumnos que asistan a clase. Se trata de espacios cibernáuticos en los cuales los alumnos que se matriculan reciben una cuenta de correo electrónico y la documentación para conocer el funcionamiento y los distintos espacios virtuales de la universidad. Esta Universidad es la que desarrolla y ofrece todos sus servicios a través de Internet, es decir, el alumnado se puede matricular a distancia, y mediante teleformación puede cursar sus estudios y estar en contacto con profesores y compañeros, utilizando una metodología basada en el autoestudio por parte del alumnado, apoyado por tutores a los que pueden dirigir dudas o consultas, normalmente a través de correo electrónico (párr. 4 y 5).

Esta argumentación de Pinilla hace parte del discurso que define un territorio para la educación virtual: los “espacios cibernáuticos”; que, a su vez, configuran nuevas formas de subjetividad. El cuestionamiento que se le hace a la EAD tradicional radica en el hecho de que ella no tiene territorio simbólico en su práctica educativa, en la medida en que la distancia no es un lugar educativo. La UPN resaltó, en el pasado reciente, la contradicción en la que se caía al hablar de distancia cuando lo que se buscaba era el encuentro en el acto educativo. De igual manera, la UNAD, a principios del 2000, tomó distancia de la práctica educativa de semipresencialidad en la que había caído UNISUR-UNAD durante las décadas del 80 y del 90.

La razón fundamental que se adujo en ese momento fue que el discurso pedagógico de la distancia no había sido resuelto; por ello se declaró la crisis de identidad en el estatuto epistemológico de la modalidad educativa a distancia. Finalmente, la UNAD propuso el cumplimiento de la misión encomendada a la institución con el apoyo, altamente articulado, de las TIC, desplazándose de este modo hacia los ambientes digitales. Esto se evidencia en la introducción del concepto de e-learning en la oferta educativa de la UNAD (2009) para hacer comprensible el nuevo discurso de los ambientes digitales en la educación. La instauración de una territorialidad para la emergente práctica discursiva de la educación con mediación tecnológica en ambientes digitales: “Como es por todos conocido, la institución cuenta con políticas de aseguramiento de la calidad de los cursos académicos que se ofrecen tanto a través de mediación virtual, mediación tradicional como de metodología e-Learning” (p. 1).

En respuesta al discurso que procura acrecentar y empoderar los ambientes digitales como un territorio educativo cada vez más amplio en la oferta educativa de la UNAD, J. J. Cardozo, profesor de la UNAD (comunicación personal, noviembre 6, 2008), subraya que en esta situación se visualiza un proceso de desterritorialización, entendida ésta como una negación de la realidad geográfica y una apuesta por la inserción de topologías digitales. Este acontecimiento estaría marcando nuevos ambientes, discursos, prácticas y sujetos producto de esa relación en el proceso educativo unadista:

Creo que la UNAD es un ejemplo interesante en términos de concepción de lo que podríamos llamar desterritorializar. Es interesante porque es la institución de educación superior que a más lugares llega, a toda Colombia. Llega a los rincones donde pueda que no haya ni siquiera agua potable. ¿Pero cómo llevar educación en ambientes digitales a un lugar donde no hay energía eléctrica? Entonces, eso también hace parte de un contexto económico, social y cultural muy complejo.

Los ambientes digitales surgen, entonces, como acontecimientos que atraviesan la

frontera, desplazan antiguas cartografías y empoderan nuevos orígenes del discurso y de la práctica pedagógica. Debido a la diversidad y a la pluralidad como son comprendidos aquéllos, el sistema cultural universitario va develando las intensas luchas de poder sobre el saber que acompañan dichas prácticas y discursos en la instauración de los ambientes. El cuestionamiento de J. J. Cardozo es directo ¿Podemos hablar de un ciberespacio totalizante en la propuesta unadista y borrar de tajo la realidad geográfica sobre la cual ha venido trabajando? Distanciado del sentido moral, Cardozo invoca condiciones económicas, políticas, sociales y culturales como criterios determinantes para el crecimiento de los ambientes digitales.

5.6.1. Discursos de ambientes educativos tradicionales en respuesta

El orden que genera la tradición también tiene respuestas frente a los acontecimientos, prácticas y discursos que generan nuevas subjetividades provocadas por el uso de tecnologías en el sistema cultural universitario. Frente a la tradición y al territorio del mundo educativo tradicional, ¿Qué pueden significar los ambientes digitales? En opinión de O. Parra (2006), director de la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás, su presencia refiere al caos: “Volviendo a Dante y ya introducidos en el caótico mundo de la informática, empezamos a cuestionar y a ser cuestionados”. Todo ello implica presiones en el sistema cultural universitario, evidencia de su diversidad, multiplicidad y alteridad hasta ahora negada por el enfoque institucional. O. Parra habla de caos porque ve en los discursos, las prácticas y los sujetos que surgen en los ambientes digitales educativos un atentado contra la tradición universitaria tomista, la que ha labrado un sentido de realidad impuesto ya en el orden del discurso aceptado por todos, en la identidad conocida, permanente y pronta a ser defendida por la institución, incluso de los propios miembros que la pongan en duda o a sus valores: “Por actuar en el medio colombiano, la Universidad Santo Tomás fomenta la identidad y los valores nacionales y regionales”

(Universidad Santo Tomás, 2010, págs. 9-10).

Este discurso se construye sobre una necesidad de afirmación de la territorialidad tradicional -contextos culturales de identidad y valores locales, regionales, nacionales e internacionales-. Para el caso específico de la territorialidad en la educación superior el discurso afirma de manera categórica una idea de identidad esencialista, bien sea a favor de una educación totalmente digitalizada -considerada en el discurso directivo de la UNAD como el nuevo ambiente que permitirá cumplir el sueño de una identidad perdida en la EAD unadista- o bien a favor de una educación universitaria tradicional -incluyendo las modalidades a distancia y presencial-, que más bien denuncia cambios intempestivos e incontrolables por parte de la institucionalidad y con la mediación de intereses políticos y económicos particulares, tal como lo plantea el discurso directivo de la USTA (2009) en su modelo académico:

Sin embargo, hoy la revolución tecnológica está centrada en torno a las tecnologías de la información y por ello mismo está modificando profundamente la base material y espiritual de la cultura a un ritmo acelerado, que hace de la globalización el nuevo marco cultural de nuestro tiempo pese a los aspectos negativos que ofrece su versión neoliberal comandada por la dinámica de las grandes transnacionales y la estandarización de la cultura con respecto a la penetración del modelo Norteamericano (p. 72).

La identidad y la cultura, tal como fueron entendidas en la modernidad, son entidades univocas y universalistas. La institucionalidad se constituyó como el aparato disciplinar por excelencia, para mantener esas prácticas discursivas de identidad y de tradición sobre una génesis metafísica, y que se convierte en referente para cuestionar lo que atraviesa la frontera del sistema cultural. Esa otra forma de expresión: identidad, espacio y tiempo, permite constituir al sistema como un ente inserto en el tiempo -con génesis/origen y tradición/acumulado-, que consecuentemente puede tener una respuesta evolutiva coherente con su origen, manteniendo el sistema de saber-poder que ha sedimentado:

Hacia un futuro inmediato, debemos pensar los nuevos escenarios educativos que comportan estos grandes cambios de la revolución digital, de la cultura virtual y de las nuevas tecnologías de la información, que nos obligan a replantear los procesos pedagógicos y a crear nuevas propuestas audaces de interacción y comunicación entre profesores, estudiantes y saberes; de innovación en las nuevas formas investigativas; de la utilización cada vez más amplia de las nuevas tecnologías; y de los procesos de la docencia y de la investigación que se ubican más allá del individuo por la construcción de redes a nivel regional, nacional y mundial (USTA, 2009, pág. 74).

Este discurso no pretende reinventar relaciones o significaciones espacio-temporales. Recurre de manera defensiva a la “tradicición” y a la identificación de espacios y de centros de poder que hay que mantener, frente a una deslocalización que desorganiza las dimensiones de lo real, que subvierte el mapa físico organizacional y las prácticas formalizadas en dicha tradición.

C. Vásquez, profesor de la USTA (comunicación personal, abril 20, 2008), señala que las retóricas de espacio y poder están íntimamente ligadas con los discursos y las prácticas universitarias presenciales; allí, los ambientes digitales son especialmente una amenaza que es indispensable integrar al sistema de poder tradicional del sistema cultural universitario:

La universidad todavía es pensada como universidad porque tiene una sede, porque tiene unas aulas, porque tiene unas oficinas administrativas. Sí, estos organismos o instituciones educativas no piensan que se pueda hacer educación desplazando esos centros. A la larga son centros de poder, controlan el poder. Una oficina de un decano, una decanatura, una rectoría es un centro de poder. Si no se desplazan esos centros de poder hacia otros espacios va a ser muy difícil que la educación virtual tenga cabida en los espacios educativos colombianos.

En ello, evidentemente, se identifican positivismo modernos, con una idea manifiesta del medio tecnológico como instrumento en la política institucional para mantener la tradición y la estructura de control o, en otros casos, para imponer un discurso de racionalidad política y

económica dentro de la práctica educativa y pedagógica. El paradigma del “sistema de información” adjudica un lugar institucionalmente adecuado a las TIC. Bajo el presupuesto teórico que las ubica como medios de almacenamiento, administración y circulación de información, se usa el concepto de intranet para fortalecer un concepto central de dirección académica, una red estrella con un centro que piensa y emite información. Para C. Rozo (comunicación personal, julio 28, 2008) es un esquema centralizado: “En nuestra universidad la intranet es una intranet que se usa para asuntos institucionales. Es decir, ¿Quién comunica? La oficina de comunicaciones. Entonces, lo que se comunica es lo que dice la oficina de comunicaciones. Es una red centralizada”.

Este discurso no es nuevo en la UPN. L. Maldonado, líder del grupo de investigación TECNICE de la UPN (comunicación personal, octubre 20, 2007) subraya que la asociación entre procesos educativos y TIC se inició con los modelos cognitivistas de conocimiento, en la creación de ambientes de representación sumamente tecnologizados y situados en la interacción entre profesor y estudiante. Este fenómeno se evidenció en la UPN, durante la década del 70, con la producción de tutoriales y simuladores, para ser relegado con posterioridad por la fuerza del discurso de la epistemologización de la pedagogía y el empoderamiento del docente como sujeto central de poder-saber en el proceso educativo. Los “sistemas de información” fueron promovidos en la institución por una corriente conocida como “Tecnología Educativa”, la cual adelantó un debate sobre el tema que concluyó con la reducción del paradigma a la simple oposición entre tecnología y educación; dicotomía resuelta a favor de la segunda. El trabajo de esta corriente continuó, luego, a través del grupo TECNICE, que abordó la temática desde la década del 70, bajo la concepción de ambientes tecnológicos de aprendizaje o ambientes colaborativos de aprendizaje.

Los ambientes digitales se convierten en una reconfiguración de la territorialidad física tradicional. Esto se evidencia desde dos frentes: desde el de los sistemas de información, que

mantienen y centralizan el control y la idea de presencia sobre todos los procesos académico-administrativos constituyendo el sistema de poder institucional, y desde el de la tecnología educativa, que desarrollan objetos y procesos cognitivos altamente tecnológicos que permiten crear espacios alternativos dentro de la práctica docente. En ambos casos, buena parte de la comunidad académica de la UPN los observa como procesos y productos altamente excluyentes y en algunos casos orientados a afirmar el discurso del control institucional. El discurso que prevalece es el de una tradición instrumental de la comunicación del saber con una relación en la línea emisor/directivo-receptor/comunidad universitaria. C. A. López, coordinadora didáctica del ITAE de la UPN (comunicación personal, diciembre 5, 2008), manifiesta que este discurso se expresa en los sujetos que participan de la producción de contenidos y diseños de la página de la universidad:

Pues, yo pienso que el límite lo ponen la personas, los que han concebido como ingenieros, no sé, lo que se presenta en ese sistema. A mí me parece que el límite lo ponen ellos ahí, porque, es que lo que han puesto ahí, por ejemplo, en la plataforma de la universidad no emerge de que todos conozcamos todo sino que emerge de una persona que está interesada en que seas tú quien veas tal cosa y no otra. Entonces, ahí no lo veo tan sistémico, ahí no va sistémico. A ti te ponen eso ahí, te lo ponen de tal manera. Ahora incide mucho lo que hace quien diseñe, porque quien te diseña un espacio también está diciendo qué quiere motivar en ti y quien te pone los contenidos también está buscando un efecto.

Como se había planteado, el discurso de los ambientes digitales llegó con una caja de conceptos que distancian en sumo grado el sentido geográfico tradicional de los procesos educativos llevados a cabo hasta el momento. En el caso del modelo de educación a distancia de la UNAD, las TIC y los ambientes digitales le permitieron institucionalizar un discurso de poder sobre una metáfora que la antigua EAD no tenía: un territorio simbólico sobre el cual construir el discurso pedagógico. Sin embargo, las respuestas son múltiples y se avanzan en diferentes

sentidos. Muchos de los tutores eran sujetos constituidos en prácticas educativas semipresenciales que al enfrentarse a la tensión generada por la introducción del discurso pedagógico de los ambientes digitales optaron por combinarlo con encuentros presenciales en los Centros de Educación a Distancia situados en diferentes lugares del país, de acuerdo a como lo venían haciendo tradicionalmente en el discurso pedagógico de la EAD. I. Gómez, docente de la UNAD (comunicación personal, noviembre 20, 2007), señala que este fenómeno es una respuesta al sistema de poder expresado en la imposición vertical del modelo de educación virtual digitalizada por parte de los organismos directivos de la universidad:

Pienso, por lo que percibo, que muchos tutores como una forma de respuesta subversiva, si se le puede decir al termino, a la implementación así tan vertical del modelo virtual de las herramientas virtuales, han acudido precisamente a la presencialidad como una forma de subsanar los vacios que deja la implementación de la virtualidad. Entonces, uno encuentra tutores que a pesar que están en el campus citan a sus estudiantes en los CEAD y terminan haciendo la interacción que antes hacían. Aunque saben que sus estudiantes están en el campus y que ellos no son los tutores directos de esos estudiantes, pero vuelven al encuentro, vuelven a lo que ellos llaman la cercanía, vuelven a lo que ellos llaman la posibilidad de conocer realmente a los estudiantes y de saber cuáles son las condiciones en las que entran, cuáles son realmente los conocimientos y las experiencias que han tenido en el manejo de la virtualidad y desde ahí orientarlos mejor.

El planteamiento hecho por los tutores acerca de la combinación de ambientes digitales con encuentros tutoriales presenciales tiene mucho que ver con una angustia por conservar la tradición de las prácticas pedagógicas: un saber y un territorio simbólico ya conocidos. En verdad, se puede decir que el territorio es la síntesis de una lucha librada permanentemente en sus límites. J. Cardozo, profesor de la UNAD (comunicación personal, noviembre 12, 2008), describe su percepción en relación con el tema:

Creo que por un lado la fuerza de la UNAD es llegar a todos los rincones de Colombia, pero hay que pensar cómo se llega, está el problema de la conectividad (...) eso resulta un poco problemático cuando la realidad colombiana es otra. Creo que la UNAD debería volver o recuperar lo que en su génesis fue.

Es indiscutible que la UNAD no volverá a ser lo que fue en su génesis. Pero el cuestionamiento a este discurso tradicionalista es: ¿Cuál es su génesis? De acuerdo con el registro realizado en la primera parte de este trabajo la génesis de la institución fue presencial, y a partir de allí, el sistema cultural universitario unadista ha emergido sobre rupturas que no referencian un origen común u ordenado de la universidad. En otras palabras, no existe la anhelada génesis desde donde pretende observarla J. Cardozo. No hay génesis coherente ni evolución histórica y gradual en los discursos asentados en la UNAD. Existen historias de acontecimientos que han instaurado discursos de poder con una perspectiva histórica, política, social y cultural específica. La idea de génesis de Cardozo es más bien una nostalgia.

Examinado como un sistema cultural, el mundo universitario se convierte en un escenario multicontexto, plural y de múltiples identidades que arrincona los discursos que no son dominantes. Sin embargo, debido a las relaciones de alteridad que se dan en su interior, éstos siguen operando en flujos que les permiten ir construyendo sus propias formaciones discursivas sin que el gobierno local del sistema cultural universitario sea necesariamente el centro de las mismas. En razón a ello, el sistema siempre está atravesado por nuevos comienzos, generados por la interacción con la alteridad que lo interviene y que él interviene permanentemente. En dicha actualización permanente se ramifica y reconoce en sus discursos, prácticas y ambientes a múltiples subjetividades que cohabitan dentro de él. I. Cortez, profesora de la UNAD (comunicación personal, octubre 15, 2008), plantea la disputa entre sistemas de poder que se expresa en la manera como los sujetos defienden los discursos y las prácticas educativas tradicionales en los escenarios locales con base en sus propias tradiciones discursivas:

Mira, los espacios físicos siguen imperando porque lo virtual no ha funcionado como debiera ser, no se ha articulado con ellos. No. Entonces, en el sistema tradicional ni siquiera se ha hecho nada. Por usar una palabra, una simbiosis desde lo uno y lo otro, que en el sistema tradicional hagamos uso de las mediaciones de lo digital. No se ha dado esa simbiosis para hacer una migración, por usar una palabra ahí, entre pasar del sistema tradicional al sistema virtual, si no que el sistema tradicional sigue siendo la clase presencial y el sistema virtual totalmente a distancia.

5.7. Un B-learning en potencia

Por otro lado, H. Valero, profesor de la USTA (comunicación personal, septiembre 12, 2008), plantea algunas complementariedades identificadas dentro de su experiencia en ambientes digitales y ambientes físicos. Resalta que el ambiente digital permite realizar de manera más fácil procesos de construcción cognitiva para llegar con proyectos formulados a clase, y que por su parte, el ambiente físico ofrece muchas facilidades de socialización de las ideas, de retroalimentación y de interacción:

De una u otra manera, el ambiente virtual permite a las personas encontrarse, como se dice, en plataforma, en forma colaborativa construyendo conocimiento. Es más fácil que de manera presencial. Por el contrario, de manera presencial se socializa más la idea, se discute más y obviamente se produce ahí con el alumno presente, socializando. Este es mi punto de vista. Interactuando con los demás, ya con un producto hecho. Entonces, por esa razón yo usaría ambientes virtuales.

Este discurso de la interacción de diferentes ambientes mantiene una posición “bimodal”. En el caso de los ambientes digitales estaría sugiriendo una práctica educativa y pedagógica relacionada con el B-learning. Por otra parte, es comprensible que esto se dé en la USTA, la cual

tradicionalmente ha mantenido una dinámica combinada en el uso de las modalidades educativas, una condición bimodal -oferta en modalidades, presencial y a distancia-. De tal manera, que su acercamiento a los ambientes digitales en ambas modalidades es predominantemente combinado entre sesiones presenciales y el uso de ambientes digitales. A. Sanz (2006), docente de la USTA, indica que estos eventos ocurren porque las TIC tienen un alto grado de transformación en su interacción social:

Las TIC definen su incidencia por los usos sociales que se hace de ellas, por el destino que se les da, no por la misión que originalmente se les pudo asignar (Por eje.: El Pentágono y el internet en sus orígenes). No hay un determinismo en los medios, aunque su diseño en principio, limite sus posibilidades.

Los discursos promueven diferentes alternativas para el uso de las tecnologías. Este efecto es visible en la lucha iniciada, en el 2006, por el Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación ITAE de la UPN. Por un lado, el instituto tomó distancia de la manera como se entendía la “tecnología educativa” en la universidad en la década del 80. Por el otro, generó prácticas más interaccionistas para el manejo y producción de ambientes digitales. La constitución de un equipo interdisciplinario descentró y pluralizó la mirada sobre el ambiente digital. En síntesis, la apuesta del ITAE se convirtió en una lucha por la adjudicación de un nuevo sentido a los ambientes digitales y por lograr la recuperación de confianza y de un lugar para la técnica o el instrumento en la práctica educativa y pedagógica a pesar de la negación del sistema de poder institucional:

De manera tal que lo virtual no aparece explícitamente, aparece como una intencionalidad de la universidad de vincular a los procesos de formación de maestros el tema de las tecnologías de información y comunicación, desarrollar programas inicialmente de posgrado, modalidades que articulen estas tecnologías, pero explícitamente el campo de lo virtual y el escenario desde el cual hoy estamos trabajando no aparecía. Sin embargo, en esa nueva

proyección de plan de desarrollo para la próxima vigencia que es 2009 -2013 se están haciendo, ya, las discusiones internas en términos de que propicien una política que atienda a estas demandas que el escenario contemporáneo le está exigiendo no solo a la Universidad Pedagógica, si no en general a las instituciones de educación superior (C. Rozo, comunicación personal, julio 28, 2008).

El tema es complejo. Contrariamente a lo proyectado por C. Rozo, el tema no aparece en el plan de desarrollo de la vigencia 2009-2013, por el contrario, el documento elimina gran parte del discurso que el plan de desarrollo anterior había utilizado en relación con la participación de las TIC en los procesos educativos. Sin embargo, el ITAE continúa funcionando desde la perspectiva planteada por C. Rozo. Esto evidencia la tensión que aún existe entre el sistema de poder que referencia el discurso institucionalizado en esta universidad y acontecimientos, tales como la creación del ITAE, que marcan la emergencia de nuevos discursos con nuevos orígenes y nuevos comienzos. Por ahora, el discurso de los ambientes digitales hace parte de la multiplicidad que constituye al sistema cultural universitario UPN, y es considerado en el discurso de poder como una anomalía que existe pero que se mantiene en control a través de su invisibilidad en el discurso de planeación e inversión.

Se podría decir que en el discurso académico del sistema de poder vigente predominan elementos de racionalidad política, económica y administrativa. Aunado a ello, se visibiliza la tensión por mantener el empoderamiento de los discursos, las prácticas y los ambientes tradicionales descritos con anterioridad y que están basados en el sistema universitario claustral. Las prácticas educativas y pedagógicas en ambientes digitales son restringidas a lo que los docentes realicen en plataformas de administración de contenidos gratuitas que no le generan a los sistemas universitarios ningún tipo de inversión.

En este enfoque discursivo, lo virtual es explicado desde una perspectiva económica que relaciona elementos de administración y de gestión del conocimiento, racionalización de la

producción, demandas de mercado educativo y, por supuesto, una limitada inversión en el sector. Los testimonios de C. Rozo (comunicación personal, julio 28, 2008) y por C. Vásquez (comunicación personal, abril 20, 2008) sirven para ilustrar lo que ellos perciben sobre el tema en sus respectivas universidades:

Los lineamientos generales de la política nacional son unos lineamientos que se orientan desde una ampliación de cobertura máxima, un uso masivo de tecnologías de información y comunicación instrumental. Sí, a mi manera de ver, sí. Y entiendo por instrumental el centrar la formación en el objeto, en la maquina, en el artefacto, en el software y deslindarla de lo que todo ello conlleva. Digamos, puesto ahí, sí, considero o me parece que sí, es una postura desde la instrumentalización.

Lo que pasa es que los espacios de ambientes digitales en la universidad son limitados y restringidos. La misma capacidad tecnológica que tiene la universidad es restringida y a lo sumo a lo que está llegando es a concebir la virtualidad a través de la utilización de aulas virtuales, y eso ya es muy limitado de por sí: la construcción o desarrollo de trabajo académico por aulas virtuales. Entonces, esas limitaciones necesariamente impactan sobre la libertad de cátedra. De hecho tú tienes libertad de cátedra, pero las condiciones tecnológicas y culturales ya te limitan en tu libertad de cátedra.

Tal y como lo plantea C. Vásquez, el sistema cultural universitario tomista se introduce en los ambientes digitales a partir de una perspectiva instrumental y económicamente rentable para la universidad. El campus virtual general sobre el que invierte la institución, en capacidad de banda y programación, es la pagina Web central de la universidad. En lo que respecta con procesos académicos -práctica educativa- y pedagógicos -reflexión teórico/práctica sobre dicha práctica educativa- en ambientes digitales se utiliza una plataforma de Software libre -Moodle-. Su coordinación general está en manos de un docente de ingeniería que tiene un porcentaje relativamente bajo de descarga de su intensidad horaria para este fin.

La plataforma está abierta para que todos los docentes trabajen sus cursos presenciales con apoyo desde aulas virtuales creadas en dicha plataforma. Sin embargo, esto se debe hacer sobre el compromiso completo del docente de su tiempo extra, es decir, la universidad no contempla ningún porcentaje de tiempo de descarga del docente para la preparación de un aula virtual. Por otro lado, tampoco contempla ningún rubro de inversión o capacitación para la creación de ambientes digitales relacionados con procesos académicos o de investigación. De hecho la universidad utiliza la misma plataforma de administración de contenidos educativos como plataforma para redes y para grupos de investigación.

Los sistemas culturales universitarios que se asientan en este discurso continúan manteniendo el esquema de tratamiento de los ambientes digitales identificado en los primeros estudios que sobre educación virtual se hicieron en América Latina y el Caribe. Es decir, aquel esquema en donde el mayor esfuerzo es realizado por las iniciativas particulares y periféricas del sistema cultural universitario y en donde su sistema de poder invierte muy poco o casi nada. Con esto se pone en evidencia un ejercicio de poder que confronta de manera directa la legitimidad de la emergencia de las prácticas discursivas educativas y pedagógicas en ambientes digitales, o incluso la misma conformación de éstos (Cursi La roca, 2004):

Cuando yo llegué a la universidad, ya se había optado por Moodle. Pero la opción que se había elegido en su momento era porque era gratis. Entonces, a ése que era gratis yo le quise hacer una revisión en términos de lo que significa el desarrollo de comunidades de aprendizaje, en términos de lo que significa la construcción social del conocimiento, y encontré que Moodle respondía a esas intencionalidades que teníamos cuando se empezó a pensar en esta propuesta (C. Roza, comunicación personal, julio 28, 2008).

A pesar de su carácter periférico o excéntrico, los discursos establecen, en los sistemas culturales universitarios, escenarios de saber-poder. El trabajo adelantado por el ITAE es expresión concreta de ello. El instituto se distribuye en dos grandes contextos de relación con los

ambientes digitales y en particular con la plataforma digital de administración de contenidos educativos. El primero, es de educación con alta mediación tecnológica aplicada en ambientes digitales. El segundo, se concentra en el uso de la plataforma digital como apoyo a los procesos educativos de modalidad presencial. Allí, cada docente y de manera discrecional, decide que herramientas de la plataforma Moodle utiliza y como lo hace. C. Rozo, docente de la UPN, describe esta organización de la forma siguiente:

Aquí estamos hablando de dos asuntos: uno en la propuesta de distancia virtual, pues en la propuesta que construimos aquí como es un trabajo colaborativo y se hace la discusión... Cuando se trata del diseño de los espacios que son apoyo a la presencialidad, en ese otro espacio, el maestro dice: yo necesito colgar allí tales contenidos y desarrollar un foro o 7 foros o 20 foros. Ahí, en ese caso es discrecional del profesor.

Este instituto ha roto algunos paradigmas en la comunidad académica de la UPN, ha propuesto un discurso interaccionista del uso de mediaciones tecnológicas en los procesos educativos, ha creado ofertas académicas en posgrado que pretenden manejarse totalmente desde los ambientes digitales, ha constituido un equipo multidisciplinar de docentes que desde el instituto piensa en este cambio y, por último, ha creado un acontecimiento histórico importante en la UPN, instituyendo por primera vez una práctica discursiva de bimodalidad en la oferta educativa. Probablemente, es la primera vez que se comienza a pensar en B-learning en la UPN, debido a que el discurso de la distancia, al igual que el de la tecnología educativa en otro tiempo, no ha sido bienvenido.

Los ambientes digitales han determinado unas condiciones iniciales para crear un discurso, unas prácticas y unos sujetos producto de las relaciones que allí se gestan. C. Rojas, diseñador Web de la UPN e integrante del equipo pedagógico del ITAE (comunicación personal, enero 25, 2009), subraya que pensar estos nuevos lenguajes está asociado a la manera como se piensan los usos sociales de las tecnologías:

Cuando yo llegue acá, esta plataforma era totalmente plana. Yo veía que los estudiantes entraban a la plataforma pero más como un requisito para seguir la materia. Ingresaban y veían numerosos textos, hipertextos, enlaces, toda esa cuestión. Ellos veían una página hecha por un ingeniero de sistemas, como si fuera una base datos, sólo información. Entonces, me puse a pensar que lo principal es el contenido: ¿Cómo se les puede dar a ellos esa información de una manera dinámica, agradable?, y que los mantenga allí.

5.8. Lo virtual en la definición de ambientes digitales

Uno de los aspectos expresamente interrogados en el presente trabajo es el sentido de lo virtual en las universidades objeto de estudio. En primer lugar, existe en conjunto de prácticas discursivas dentro de escenarios formales institucionales, relacionadas con una instrumentalización del concepto. C. Vásquez, docente de la USTA (comunicación personal, abril 20, 2008), indica que este tipo de discurso ha optado por la delimitación de lo virtual como un escenario relacionado exclusivamente con el aparato tecnológico y con posibilidades específicas en el mundo digital:

Considero que desde ese espacio de las educaciones digitales o desde las nuevas tecnologías, más que recuperar esa tradición filosófica, sociológica, antropológica de lo que es la virtualidad se ha ido instrumentalizando el concepto. Las universidades y las instituciones de educación manejan la virtualidad como mecanismo o mediación pedagógica, han diluido la discusión sobre la virtualidad y han instrumentalizado el concepto a través de dispositivos tecnológicos: Estamos hablando de la Internet, de lo que las universidades están dimensionando como virtualidades de las aulas virtuales, por ejemplo.

El análisis efectuado por C. Vásquez es corroborado por la práctica institucional realizada en las tres universidades estudiadas; todas ellas consideran el campus virtual como un

escenario básicamente existente en internet. La circunstancia misma de que exista la libertad de cátedra genera una virtualización del acto educativo en su potencialidad física y digital, en la medida en que permite visibilizar y aprovechar la multiplicidad de subjetividades emergentes en la práctica pedagógica. C. Vásquez señala que esta confusión termina enfrentando al docente con un artefacto tecnológico que limita la virtualización del acto educativo, expresado en la libertad de cátedra y en la innovación de su práctica pedagógica, que lo debería llevar idealmente a construir prácticas pedagógicas vitales para el sistema cultural universitario.

La UPN es la institución que tiene la enunciación más amplia de campus virtual entre las universidades objeto de estudio. En ella, el campus virtual se entiende como el espacio digital que tiene la universidad para ofrecer información general tanto a la comunidad académica como a las comunidades externas en general. El campus está destinado a mejorar procesos comunicacionales y la plataforma Moodle, ubicada en la zona de recursos e información del campus, alberga las aulas virtuales de los cursos propuestos básicamente por el ITAE.

La USTA enuncia el campus virtual como la plataforma Moodle que ha montado para organizar los cursos en modalidad a distancia. Sin embargo, en la modalidad presencial también utiliza la plataforma Moodle, pero allí, no utiliza la categoría de campus virtual y, además, las aulas virtuales alojadas allí responden a una categoría denominada “Educación Virtual”.

La UNAD, al igual que la USTA, concibe el campus virtual como el escenario donde aloja las aulas virtuales de su oferta académica. El resto de los ambientes digitales utilizados por la institución se conciben como un escenario de sistemas de información, en donde se aloja la Intraunad, para todos los procesos académico-administrativos internos, y la página principal con sus páginas secundarias, en donde se desarrolla la estrategia de transferencia de información a las comunidades externas en general.

En los discursos de los docentes, el planteamiento alrededor de materializar lo virtual se percibe de diferentes maneras. En la concepción de R. Rubio, profesor de la UNAD

(comunicación personal, octubre 1, 2007), lo virtual siempre será una representación concretada en el mundo real sobre intereses específicos. Por tanto, el espacio es físico y la representación se dispara hacia mundos virtuales. Ello plantea una relación de contención precisa: lo virtual está contenido en lo físico; la dirección es de la realidad física a la representación virtual. En palabras del informador:

Claro, yo lo que entiendo, entiendo lo virtual como una representación diferida de situaciones y relaciones que se dan en el mundo real, desde las cuales operamos, tal cual como nosotros tenemos en la cabeza una representación que nos permite prever el artefacto que queremos fabricar. En ese sentido, los ambientes virtuales serían sistemas de relación que operan alrededor de representaciones o informaciones de la vida real.

De acuerdo con el planteamiento de R. Rubio, las representaciones virtuales expresadas por las universidades, básicamente estarían reflejando intereses físicos y específicos del sistema que quiere implementar dicha representación.

La existencia de ambientes digitales no diluye la diferencia entre los campos generados tradicionalmente por la educación presencial y la educación a distancia. Tampoco diluye la noción de realidad múltiple que plantea el mundo físico en sus diferentes problemáticas. Sin embargo, corre el riesgo de ser “utilizado” para políticas menos consensuadas como la deslocalización de diferentes tipos de realidades y la relativización del acontecimiento físico en contextos y con sujetos específicos. R. Rubio explica cómo la problemática digital puede presentarse como desconectada de la geografía física, a pesar de que ésta sostiene toda la creación digital. Surge, entonces, una batería de categorías para el manejo de la información a resaltar en un segundo anillo, más vistoso, más visible, más cognitivo. En sus propias palabras:

Yo no sé si ha existido, ni he conocido que se produzca oro sin que haya gente enlodada en las cavernas, encerrada, y por allá bandas de pájaros -metáfora que hace referencia a los grupos paramilitares armados por el gobierno conservador en el periodo de la violencia

bipartidista vivida por el país- echando plomo unos a los otros, robándoles, y los nacionales aquí. Mejor dicho, su mundo seguirá asumiendo su misma materialidad, solamente que por encima de esa materialidad hay un sistema de información que nos permite generar otro anillo, sobre todo mucho más cognitivo.

El discurso de R. Rubio habla de la problematización de la simulación en el ambiente digital como mascara de la territorialidad física. La herencia cognitiva de lo digital tiene una sensación de limpieza, de orden y de maleabilidad que no registra el sentido de la realidad y la multiplicidad de los territorios o de los fenómenos presentes en la vida cotidiana de los contextos geográficos locales. R. Rubio rememora la metáfora formulada por Bordieu, en la década de los noventa, cuando hablaba del simulacro: acontecimiento en el que el mapa se convierte en territorio, un mapa delineado cognitivamente para configurar la realidad sobre la cual el sujeto de dicho discurso debe funcionar. Una realidad saturada de conflictos políticos, económicos, sociales y culturales representados a la medida de los intereses de unos particulares, pero no de los intereses y problemáticas de las sociedades y comunidades locales.

Por otro lado, los discursos de algunos docentes e investigadores en las universidades de estudio aventuran una epistemologización de lo virtual, formulando definiciones menos centradas en la mediación tecnológica, desplazando la reflexión hacia la integración de elementos antropológicos, filosóficos, tecnológicos, pedagógicos y comunicativos. Según L. Tovar (2005), profesor de la USTA, es conveniente revisar las relaciones entre filosofía, tecnología y educación:

Treinta años después, frente a las relaciones entre filosofía, educación y tecnología, posiblemente también debamos aplicar la reconstrucción fenomenológico-comunicativa de Habermas y abandonar la crítica negativa a ultranza enarbolada por los viejos frankfurtianos. La sospecha radical sobre los efectos domesticadores de los aparatos cibernéticos que irónicamente deje translucir en mi epígrafe kantiano, puede y debe ser reemplazada por la

comprensión afirmativa de las transformaciones de la educación en la era de la informatización, siempre y cuando ésta recoja desde dentro los postulados emancipatorios de una filosofía crítica. También con IA, con multimedia, con internet la exigencia fundamental es por el rescate de lo humano y el rescate del tratamiento ignominioso dado al humano bajo cualquier circunstancia (p. 58).

El enunciado planteado por L. Tovar es reforzado por la idea J. J. Cardozo, docente de la UNAD (comunicación personal, noviembre 6, 2008), para quien la virtualidad identifica el carácter de realidad asignada tanto a los ambientes físicos como a la realidad potencial que genera el ser humano: los sueños, los ambientes digitales, el ciberespacio, las simulaciones y configuraciones que se diseñan allí para la interacción etc. son necesariamente escenarios que escapan de la univocidad del artefacto tecnológico y a pesar de ello tampoco lo niega. En palabras de J. J. Cardozo la virtualidad refleja la idea de un continuum de realidad:

Hay momentos en los cuales tu inconsciente no ve que tipo de realidad es esa, ya lo que sucede en el ciberespacio con las imágenes o con los sueños. Cuando tú tienes un sueño, el inconsciente no sabe que eso es un sueño y tú puedes sufrir tanto como en la realidad física, puedes sufrir hasta de un ataque cardíaco. Pienso yo, que en el ciberespacio sucede algo muy similar, que las afecciones son muy similares, las emociones son muy similares. Por ejemplo, chateas con alguien que no ves hace mucho tiempo, eso genera emoción, los emoticones aún son muy ilimitados, pero si tú tienes a esa persona y la puedes ver porque ella tiene una Webcams, hay todavía más emoción porque es icónico. Entonces, yo creo que sucede algo muy similar en el ciberespacio y en un espacio físico, en el cual nosotros, entre comillas, vivimos, porque vivimos en uno y en otro.

Indudablemente el sentido de la potencialidad de lo no establecido en el mundo genera gran vitalidad en la perspectiva contemporánea de la virtualidad. Otro elemento mencionado en este texto se refiere a los enunciados sobre “la simulación”. La investigación y aplicación con

simuladores se convierte en una herramienta efectiva para generar interfaces de representaciones sobre realidades físicas en los ambientes digitales. La simulación existe en espacios físicos y digitales. La mimesis, tan utilizada en la educación básica en nuestro país para fortalecer procesos cognitivos en los escolares, ha sido un elemento didáctico fundamental. Representaciones paralelas, arropadas con múltiples sentidos de realidad, convierten los ambientes digitales en interfaces pedagógicas de la cotidianidad humana. F. Maldonado, profesor de la UPN y director del Sistema Nacional de Investigación de la UNAD (comunicación personal, septiembre 21, 2008), señala la lucha por la epistemologización del concepto de virtualidad en el discurso pedagógico, ya que se desconfió del discurso de lo virtual en tanto se le adjudica la aniquilación de lo real, del territorio geográfico. En palabras del cronista:

Entonces, la educación no está representada cuando uno está educando, lo que está representando es alguna realidad diferente a la educación. Cuando uno está hablando, que se yo, de ciencias agrarias, está representando es otra cosa, pero el sujeto no está representado allí. La educación de la que hablamos está mal dicha como educación virtual. La educación en escenarios virtuales si tiene sentido en algo, porque se ha hecho investigación de cómo los ambientes virtuales, la interacción con ambientes virtuales modifica las imágenes en cualquier parte del mundo, las posibilidades de acción del mundo. Por ejemplo, un experimento de un trabajo que se hizo, la ciudad turística, aquí hicimos una con el parque del café, a ver si las personas que veían el parque del café de manera virtual, el parque virtual del café, eran capaces de ir luego al parque del café y navegar por el parque del café, podían salir luego a las calles de su origen y no perderse... los resultados han sido positivos.

Desde luego en esta idea de virtualidad expresada por F. Maldonado hay una apuesta muy marcada por un positivismo tecnológico que recrea lo virtual como forma de representación cognitiva de la realidad. F. Maldonado había incursionado en la década del setenta con los agentes inteligentes y los simuladores para algunas funciones de investigación y docencia. En ese

entonces, para la UPN la gran reticencia se ubicaba en la presunción de que el ambiente digital de simulación pretendía desplazar al docente en muchas de sus funciones. En el discurso de F. Maldonado, ya en la UNAD, se advierte el mismo discurso en cuanto a la relación entre representaciones de realidad en ambientes digitales enmarcadas en una idea de realidad virtual. El laboratorio digital de simulación de procesos es un ejemplo. A diferencia, de la UPN de la década del setenta -y en gran medida en la del 2010-, la UNAD se manifiesta a favor de la posibilidad de materializar dicho discurso:

Antes, por ejemplo, para ver la realidad social, hacer modelos en donde los distintos factores interactúen era muy difícil desde la realidad real. Hoy en día con simuladores uno puede ver la incidencia en tiempo real de los distintos factores y, por lo tanto, comprender mejor las realidades. Eso es el gran potencial que yo le veo a las tecnologías digitales, a la educación que se da basada en tecnologías digitales.

Este mismo orden de la construcción del discurso pedagógico en torno a lo virtual, en el aparato digital construye los ambientes digitales como tecnologías de la representación articuladas con el discurso científico. Recrea enunciados sobre la reinención del mundo, en tanto ve emerger acontecimientos que dan origen a nuevos discursos, prácticas y ambientes, y por consiguiente a la emergencia de formas de sujeto que funcionan sobre estas prácticas discursivas. F. Quiñones (2005), profesor de la USTA, enuncia esta idea así:

Aparece con la cibercultura un nuevo espacio virtual -invisible y artificial- donde todo puede ocurrir, donde nos movemos libremente, donde asumimos la personalidad que queramos, donde podemos ser, donde no hay fronteras y muchos dónde más. Se trata del ciberespacio... un lugar al que podemos acceder desde cualquier lugar del mundo real gracias a las telecomunicaciones y a la red de redes: internet. Es una realidad virtual con archivos -audio, texto, vídeo- electrónicos y representaciones simbólicas muy exclusivas,

como por ejemplo, los iconos de emociones, que simplifican la escritura de texto y la descripción de estados de ánimo (p. 177).

E. Ramírez, profesor de la USTA (comunicación personal, marzo 15, 2009), en concordancia con el enunciado sobre lo virtual realizado por F. Quiñones, plantea el falso dilema en el que se encierran muchos discursos en la USTA y su valoración de la realidad o de la ficción, adjudicando un “valor de realidad”, que a fin de cuentas no permite reconocer la presencia de la multiplicidad de expresiones ni las relaciones generadas en el sistema cultural universitario. La situación, ante todo, debe despojarse del juicio que descalifica moralmente la diversidad en la perspectiva representacional de dichas realidades. En palabras del comentarista:

Desde un modo, habitualmente se entendería así, como, por ejemplo, el hecho de que la gente busque espacios de conversación en internet en vez de reunirse en un café, o los espacios creados digitalmente en la internet que se llaman espacios virtuales, que vienen a reemplazar al personal e incluso en aspectos; entonces, les da la posibilidad de vivir otras realidades como si fuera una realidad. Estaría en discusión si valdría la pena decir que es más real o no real.

El análisis de Ramírez confronta los dispositivos que emplea el sistema para reincorporar subjetividades en el discurso institucional. La multiplicidad existente en el sistema cultural universitario se reconoce con el único fin de reincorporarla en las prácticas discursivas institucionales, uniformizándola en la tradición del discurso institucional. Este es el caso del grupo de “Investigación Social y Humanística”, del Departamento de Humanidades de la USTA, el cual plantea la pregunta por el sujeto institucional, el que construye el discurso tomista en la perspectiva de su actualización:

Si hablamos de actualizaciones del acto educativo podemos entenderlas desde el influjo del universo de la virtualización. Ésta plantea retos en cuanto a la potencia del conocimiento y al

desarrollo humano integral. Es necesario partir del análisis y consideración de algunos aspectos de lo educativo, como por ejemplo, a qué se refiere el acto formativo o educativo, su relación con el pensamiento y demás potencialidades de la vida humana. Y como lo que se educa o forma es una persona concreta. ¿Qué entendemos por persona y desde que perspectivas se define? (Carreño, Restrepo, Rojas, & Valero, 2009, pág. 62).

En respuesta a este discurso, surgen discursos contruidos desde el interaccionismo, con perspectivas culturalistas. Se entiende al sujeto en una urdimbre simbólica, en el reconocimiento de su relación con otros sistemas culturales universitarios con los cuales se comparten y se excluyen múltiples prácticas discursivas y no discursivas. Allí, en cohabitación de múltiples contextos relacionados, se referencia el sujeto que comparte el discurso pero también se identifica a quien lo confronta. S. Weisner (2004) describe el sentido de la innovación social que representan los ambientes digitales y la manera como se negocia su territorialidad:

En efecto, los “sitios web” en tanto espacios de expresión -constitución, reconstitución y expresión narrativa de las identidades- hacen parte de un espacio compartido, pero también un espacio de exclusión, de lucha, de confrontación, en el que las luchas políticas por la significación del conflicto se reintroduce, no sin producir variaciones en su naturaleza misma, en aquello que tradicionalmente se ha denominado la opinión pública. Si bien en las estrategias comunicativas de los diferentes actores no parece concederse una gran relevancia a Internet -en términos comparativos con otros medios de comunicación-, también es cierto que, sin excepción, los individuos y organizaciones asumen su valor simbólico (p. 43).

El análisis de S. Weisner, en relación con los ambientes digitales, plantea una amplia forma de entenderlos. Los eleva a la categoría de espacios ciberculturales, categoría que plantea una relación altamente conflictiva en los discursos tradicionales de la educación, en razón a las prácticas discursivas desde donde se construye.

5.9. Algunas conclusiones

Por ahora, los ambientes digitales emergen con mucho recelo en las universidades. Sin embargo, tienen la ventaja de emerger bajo una lógica diferente, sus prácticas discursivas no están atadas a sistemas culturales específicos, aunque tengan expresiones localizadas en razón al contexto y a la multiplicidad de éstos. Los ambientes digitales se asientan en fronteras disciplinares, pedagógicas y culturales y establecen luchas de negociación sobre flujos y relaciones políticas, económicas, jurídicas, administrativas, sociales y culturales, creando nuevas territorialidades simbólicas y desplazando del centro a aquellas que por una u otra razón pierden su capacidad de empoderamiento.

Aunque como producto de dicha tensión, dentro de cada universidad, pareciera ser que los discursos sobre los ambientes digitales son marginales y periféricos, por su excentricidad e innovación, y que los intereses políticos, económicos y administrativos que los rodean los mantienen como estrategia de reserva, lo cierto es que las formaciones y prácticas discursivas, los ambientes y las subjetividades que se han ido conformando en torno a ellos, desbordan completamente al control específico de un determinado sistema cultural universitario local. Su carácter fronterizo los hace permanecer aparentemente inmóviles o con una dinámica excesivamente lenta en algunos sistemas como en la UPN o en la USTA, mientras que en otros sistemas como el de la UNAD cuentan con una intensa actividad.

La descripción de los discursos, las prácticas y los ambientes en torno al concepto de ambientes digitales ha permitido visibilizar la ruptura que existe en la construcción histórica que tienen las universidades examinadas en relación con el tema. Aunque varios actores sugieren discursos de secuencialidad histórica y evolutiva o confrontan las nuevas retóricas digitales por no tener en cuenta la génesis de su sistema cultural universitario, lo cierto es que los discursos encontrados refieren orígenes caóticos y confusos en torno a su establecimiento pedagógico,

como en el caso de la UNAD. Origen con el que tuvo que romper esta universidad para crear otro ambiente educativo, que posteriormente también fue roto para formular un tercer acontecimiento que dio pie a otro origen en su historia educativa. La UPN, por su parte, cuenta una historia, si no similar, si con una lógica de rupturas que nos remite a “un origen” de la pedagogía en Colombia, representada en esta institución. Los ambientes descritos dan cuenta de rupturas y luchas feroces por instaurar principios de origen sobre prácticas discursivas específicas de orden político, económico, pedagógico, educativo y cultural.

Finalmente, esto plantea el énfasis en la pregunta central de este estudio: ¿Cuáles son las formas de realidad construidas a partir de los discursos en el campo universitario de la Educación Superior aplicada en ambientes virtuales? Esta pregunta fluye en torno a discursos y prácticas sobre realidades locales conocidas que se tejen en relación con las demás formaciones discursivas estudiadas en esta investigación: cibercultura e identidades digitales, tendencias pedagógicas y conocimiento, y comunicación, interacción y tecnología en ambientes digitales.

6. CIBERCULTURA E IDENTIDADES DIGITALES

El presente capítulo denominado cibercultura e identidades digitales describe la manera como se constituyen las nuevas prácticas, los ambientes y los discursos de lo cultural, a partir de la interacción entre diferentes nociones de identidad, alteridad y multiplicidad, desarrolladas en ambientes físicos y digitales de las instituciones de educación superior estudiadas. Como se ha venido planteando a lo largo de este trabajo, la cultura no se entiende aquí como un objeto consolidado, permanente y susceptible de conservación de las sociedades, sino como un escenario fronterizo de creencias y pensamientos elaborados por distintas agrupaciones humanas, combinadas en diferentes ámbitos; situación ésta que les imprime un estatus dinámico y cambiante. Dentro de dicho esquema se puede entender la presencia de diferentes formas de materialización de la cibercultura en las universidades estudiadas.

En este sentido, el ejercicio de análisis aquí realizado se refiere, en suma, a varios aspectos: los flujos y relaciones de carácter histórico, estructural, analógico, contradictorio y complementario que surgen en las formas prácticas, en las discursivas y en los ambientes que constituyen diferentes comunidades al interior de los sistemas universitarios abordados; la relación de la identidad y la tradición como lentes para construir una lectura sobre las técnicas de la información y la comunicación TIC y su relación con la educación superior; la relación entre la multiplicidad y la identidad en las prácticas discursivas de las TIC, aplicadas en la educación superior; las comunidades virtuales y las redes digitales como expresiones asociativas construidas sobre diferencias específicas y múltiples, conectadas dentro y fuera del sistema cultural universitario; la cibercultura entendida como sinergia; y la discusión de los que se posan

en los extremos, tanto en el mundo digital como en el físico. Finalmente, todo esto se ha conjugado en una reflexión más amplia que aborda la pregunta por las nuevas formas de humanidad que emergen en los espacios locales universitarios y su conexión global a partir de la interacción e interactividad cada vez más íntima con y a través de las TIC.

6.1. Identidad y tradición en la relación TIC y Educación Superior

El planteamiento sobre las nociones de cultura e identidad en la relación entre TIC y educación superior, a partir del cual surgen los discursos universitarios analizados, está relacionado con la manera como se han dado las transformaciones políticas, económicas y culturales de orden global y local en la cultura organizacional. En el presente estudio se identifica la tensión entre dos discursos: por un lado, el discurso basado en el modelo de la planeación institucional tradicional y, por el otro, el modelo de gestión organizacional que ha emergido a raíz de la intervención cada vez más íntima de las TIC en los diferentes aspectos sociales y culturales de las comunidades. Este último modelo ha sido conocido bajo el concepto de “las organizaciones inteligentes”.

Las organizaciones inteligentes se caracterizan fundamentalmente por su aprendizaje permanente. Frente a un sistema educativo tradicional que concebía su universo de desarrollo educativo básicamente en los ámbitos de la familia y de la escuela, la noción de aprendizaje permanente desbordó estos límites tradicionales del proceso y del espacio educativo para situarlo en todos lados y en todo momento.

En las universidades analizadas, el 2004, surge como el año del acontecimiento administrativo que marca un proceso de surgimiento de la UNAD como una organización que aprende. Tradicionalmente, había funcionado sobre el discurso tradicional de la institucionalidad, entendida como prácticas y discursos enmarcados en un lugar de verdad académica y

administrativa, es decir, una entidad terminada, cuya tarea consistía en fortalecer su verdad sin cuestionarla. A partir de ese año, los enunciados de la institución propenden por una cultura organizacional basada en la aplicación de la oferta de educación a distancia desde las nuevas tecnologías, que tiene, a su vez, como base fundamental una visión que otorga el protagonismo a las TIC en los procesos educativos. Para ello, el auto-aprendizaje organizacional marca la identidad de esta nueva ordenación de la universidad según se expresa en el componente organizacional del proyecto académico pedagógico PAP (UNAD, 2006):

Las organizaciones inteligentes son aquellas que se autoconstruyen, capaces de aprender por sí y de sí mismas, en forma creativa y autotransformadora; capaces de auto-gestionar su propio aprendizaje para el cambio educativo y organizacional, de promover permanentemente formas superiores de aprendizaje, para todos sus miembros, facilitándoles tiempos, espacios y ambientes adecuados para tomar conciencia de sí y de su propia realidad, mediante el diálogo, la interacción comunicativa, la participación creativa, la innovación técnica y social y la energía solidaria.

Las organizaciones inteligentes asumen el aprendizaje creativo de una manera deliberada, en forma tal que se puede pensar distinto, porque se tiene un concepto inacabado de la verdad y porque cuando se trata de la academia se tiene el suficiente coraje para tomar y realizar decisiones con base en la autoridad que genera el conocimiento, para aumentar la inquietud de sus participantes por lo que sucede en el medio externo y acrecentar el liderazgo, a través de la visión y la misión compartidas y de la acción transformativa (Art. 6).

El problema de la identidad institucional es puesto en cuestión a partir de su naturaleza, expresada como organización dedicada a la educación abierta y a distancia y visualizada como factor crítico en el diagnóstico académico y administrativo realizado en el 2004. La misión es explícita: se busca fortalecer la identidad de la institución desde una reedición de su modalidad educativa a partir del uso intensivo de las TIC en múltiples contextos. Esta nueva batería

conceptual asumida por la UNAD se percibe, por un lado, en la manera como se proyecta la presencia de las TIC en sus objetivos misionales, y por el otro, en la articulación de la crisis de identidad de la universidad con la respuesta tecnológica (UNAD, 2006):

El macro-problema formulado indica que la UNAD (antigua UNISUR) no ha desarrollado plenamente su identidad como Universidad Abierta y a Distancia, constituida intencionalmente para servir a las comunidades regionales, carentes de oportunidades educativas, mediante medios, mediadores y mediaciones pedagógicas, y el uso didáctico y sistemático de las TIC, TIC, en interacción con los contextos socioculturales y productivos, para la formación integral de los estudiantes, a partir del aprendizaje autónomo (p. 19).

Volviendo sobre el concepto de aprendizaje, en razón a que se convierte en elemento central del discurso de la identidad organizacional y académica de la universidad, se puede identificar la manera como es concebido en el componente pedagógico del PAP. El aprendizaje es entendido como un proceso constituido por tres momentos interrelacionados: apropiación crítica de la realidad sobre la base de los pre saberes de los estudiantes, construcción creativa del conocimiento y de sí mismo y apropiación práctica del conocimiento para la transformación de la realidad (UNAD, 2006).

Como apoyo a este concepto angular en la nueva visión académica y administrativa, la propuesta reposa en una serie de conceptos que dan consistencia al nuevo discurso del aprendizaje en ambientes de multiplicidad social y cultural. Esto es visible en los criterios de actuación con los que la UNAD comienza su nueva historia organizacional: sistematicidad, reticularidad, fractalidad, actuación en multicontextos, heterarquía, gestión de proyectos, productividad, competitividad, rendición de cuentas y autogestión (Cap. 2. Art. 19. Núm. 1-10).

Ahora bien, el planteamiento discursivo relacionado con una renovación de la condición y de la naturaleza de la universidad establece una contradicción con el concepto tradicional de identidad: un lugar estático, trascendente y metafísico. El componente organizacional del

proyecto académico de la UNAD, en el 2006, termina ocupando un punto medio, que le permitirá su transformación estructural pero que no la llevará a la pérdida de su identidad: “La capacidad de aprender y de auto-regularse le permite a las organizaciones auto-desarrollarse y crecer sin perder su identidad, e igualmente reconocer el valor pedagógico e histórico de las organizaciones” (p. 2). La gran pregunta es: ¿Cuál identidad se mantiene estática en procesos de gran transformación? Indudablemente, esto plantea la primera tensión expresada en el acontecimiento administrativo de transformación entre el discurso de la institución moderna y el de la organización contemporánea. Mientras la primera se sostiene sobre una idea de identidad inmutable en medio de la dispersión exógena a su sistema, la segunda aborda la dispersión y la relación entre los puntos excéntricos de su sistema como objeto de sus transformaciones de identidad.

Dicha tensión se disuelve finalmente en la nueva identidad que delimita este discurso en el sistema cultural universitario unadista: la mega-universidad. Este discurso se orienta hacia la integración de intereses políticos, económicos, sociales y culturales en un sistema de poder global. Al respecto, es sugerente el planteamiento de Leal (2007):

La constitución de la UNAD en mega-universidad, caracterizada por el diseño y utilización de diversos escenarios telemáticos y culturales para el cumplimiento de su misión formativa, proyección social e investigación, encuentran en este soporte normativo la plataforma propicia para hacer realidad esta visión prospectiva, dentro de los múltiples ámbitos y contextos nacionales e internacionales, para constituirse en universidad con nuevas significaciones de lo público, lo formativo, lo investigativo, lo tecnológico y lo cultural (p. 17).

El concepto de mega-universidad adoptado por la UNAD presenta varios aspectos fundamentales en la configuración del tipo de oferta educativa pretendida. En primer lugar, toma distancia de una idea de EAD arraigada en la noción de autoformación asociada con la

responsabilidad total del estudiante sobre su proceso de formación. Ello hace parte del antiguo discurso epistemológico en el que el concepto de distancia opera como premisa para comprender la educación a distancia. Simultáneamente, se apoya en una idea de educación con alta o total mediación de TIC, apoyada en un innovador estatuto epistemológico en la EAD: el encuentro permanente. Esto último, se refiere a la noción de presencia universitaria permanente en la vida académica del estudiante. Dicha presencia se sostiene en la noción de mediación virtual y e-learning, que la organización ha vinculado a su oferta educativa con la incorporación de ambientes digitales y cuyo juego enunciativo de las nociones de presencia/ausencia y distancia/cercanía hace parte de las prácticas discursivas globales del espacio y del tiempo.

Aquí se presenta una segunda tensión generada entre un discurso que promueve, por un lado, nociones de multiplicidad, diversidad, multicontextos y reticularidad y, por el otro, establece una práctica discursiva sustentada en la homogeneización del estudiante en un “perfil” que obedece a un modelo instruccional. Se parte de un porcentaje significativo de comunicación orientada hacia la interactividad, es decir, la comunicación estudiante/plataforma. En el 2011, por ejemplo, el número de estudiantes por tutor de tiempo completo en la UNAD es de 700. Esto significa que el tutor se concentra específicamente en revisar si el estudiante: realiza sus labores académicas según las guías e instrucciones alojadas en el aula virtual, descargar las evaluaciones y presentar los informes a las unidades académicas y administrativas correspondientes. El tutor se convierte de este modo en una especie de mensajero virtual o en un “celador” de las actividades académicas del aula virtual. En este escenario, el estudiante se adapta al sistema con el supuesto de que comparte la presencia de su tutor digital con cientos de estudiantes más, portadores de problemas logísticos idénticos pero con problemas académicos diferentes, con insatisfacciones similares pero con expectativas profesionales múltiples, con proyectos específicos y diversos pero con instrucciones similares y generales. El resultado es un tutor que no se puede permitir diálogos de conocimiento con sus estudiantes y tiene que recurrir incluso a

plantillas de motivación similares para sus cientos de estudiantes. Sólo de esta manera la UNAD ha podido emprender el camino hacia la mega-universidad.

Esta realidad educativa, pedagógica y cultural construye formas de subjetividad a su medida. Esto es visible en el lugar del que parte N. Castro, docente de la UNAD, para el desarrollo de su investigación sobre problemas de adaptabilidad de los estudiantes a la plataforma virtual de la institución. El tutor identifica una forma sujeto de estudiante que denomina el perfil del estudiante unadista. Tradicionalmente, la noción de perfil ocultó las relaciones de poder político, económico y administrativo existentes en la intención de moldear el tipo de estudiante que necesita el discurso propuesto. El perfil enuncia una noción metafísica de identidad estudiantil a la cual el sujeto debe adaptarse. Según Castro (2008): “Así mismo, los estudiantes, de acuerdo a los hallazgos, para su mejoramiento en el desempeño académico, deben: ser conscientes que para la educación a distancia requieren estudiar solos y a un ritmo de aprendizaje que permita progresar rápidamente y no sufrir demoras excesivas” (p. 58).

Pero la identidad se entiende actualmente desde la multiplicidad. La UNESCO, en el 2005, rechazó de manera tajante el rumbo que han tomado algunos proyectos de masificación de una idea de conocimiento específica y excluyente, envueltos en el concepto de sociedad del conocimiento, y propuso la pluralización del concepto, así: “Sociedades del conocimiento”, para resaltar con ello el reconocimiento a la diversidad social y cultural que es necesario defender en el mundo humano. Para J. Cardozo (2007), docente de la UNAD, esto puede desembocar en distintas situaciones. La diferencia no es protocolaria. Esta brecha construye sociedades de acuerdo con el acceso que se pueda tener: “Es claro que hoy la sociedad del conocimiento no es para todos. Hablamos de sociedad del conocimiento pero sólo para aquellos que detentan el poder. Es una sociedad del conocimiento excluyente y profundamente contradictoria cuando se habla de respeto e igualdad” (p. 50).

Indudablemente, las sociedades son estratificadas y jerarquizadas en función de la

posición de sus miembros y de su acceso al conocimiento. Es claro para J. Cardozo que dependiendo la perspectiva asumida, las TIC pueden moderar esta diferencia o la pueden profundizar.

Como sistema de poder, este discurso también hace presencia en la Universidad Pedagógica Nacional UPN, su identidad institucional se constituye y conserva sobre tres aspectos: la epistemologización pedagógica, el empoderamiento del acto educativo y pedagógico y el reto de ofrecer los elementos pedagógicos fundamentales para la estructuración e implementación de la política educativa pública (UPN, 2004):

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior, de carácter público, estatal y autónomo. Liderará la conformación del sistema nacional de formación de educadores y la construcción de pensamiento educativo y pedagógico de la Nación, en el marco de las finalidades sociales del Estado (p. 6).

La UPN conserva las estructuras conceptuales de la modernidad, de tal manera que a partir de la noción de ciudadanía, como proyecto cultural, contribuye a su fortalecimiento mediante funciones de docencia, investigación y extensión (UPN, 2006). Este enfoque discursivo de lo pedagógico, de la docencia y de la investigación mantiene el distanciamiento con los sistemas económicos y su tendencia al servicio comercial en la oferta educativa:

Se entiende el proyecto como la respuesta a las exigencias de ordenamiento en el tiempo y en el espacio del proceso para las diversas actividades humanas, que permite una nomenclatura que incluye las características de la investigación, sin reducirlas a los esquemas lineales de la productividad, dadas las complejidades de la educación y la cultura (p. 51).

El esquema de conocimiento es secuencial, histórico y con una pesada carga de tradición: A diferencia de nuestra estructura biológica, que se reproduce por información genética, el orden de la cultura y la sociedad lo hace por medio de procesos educativos. Esta es la vía por la cual cada nueva generación hereda ese enorme y diverso capital cultural de la

humanidad, conformado durante milenios. A su vez, interpreta y recrea su entorno histórico, social y cultural, gracias a las herramientas conceptuales y culturales que le aporta la educación (p. 52).

El discurso de la tradición se plantea entonces como un referente fundamental para la conservación del control. Las formaciones de identidades no están exentas de poder, cada concepto, cada enunciado está puesto allí para mantener el control de un ordenamiento del mundo delimitado por intereses específicos y hegemónicos del sistema cultural y en conexión con formaciones discursivas exógenas insertadas en el flujo de estos intereses. Dichos intereses han globalizado históricamente sentidos culturales al punto de generar fenómenos mundiales de racismo, xenofobia, discriminación social, de género, sexo, edad y estatus económico.

El discurso de la tradición hace presencia en la Universidad Santo Tomás USTA, a través del enunciado teológico (USTA, 2004):

Respecto de la naturaleza de la universidad, los adjetivos de “católica” y “tomasino” no son agregados accidentalmente a su identidad y razón de ser originaria. La universalidad del saber sólo es posible en la medida en que se incluya la racionalidad filosófica y teológica; hacia ello apuntan el humanismo integral y la formación integral. La USTA, por tanto, apela a su propia e inmanente forma filosófica y, desde allí, da sentido a las diversas formas del saber (p. 131).

Una tradición jerarquizada y estructurada durante siglos. Desde la tradición se realiza el análisis de las nuevas subjetividades. A partir de allí, son leídas como irrespetuosas y ciegas a los elementos que la tradición considera importantes, sin límite, orden ni arraigo en sus construcciones de mundo. Para Carreño, Restrepo, Rojas y Valero (2009):

Este hombre atemporal, ya no da cuenta del pasado, de su arraigo, no desea sentirse apegado a nada, parece de mal gusto, poco cool siquiera mencionarlo. La mundialización y el consumo desdibujaron la riqueza que cohabitaba. El pasado, los lazos de cultura. En el

ciberespacio se pertenece a un hiper mundo, sin fronteras, sin rasgos, allí se está; los individuos se integran al hiper mundo, a los mundos, como participantes, como avatares. En estos mundos, en el hiper mundo, no importan las raíces, la religión, el linaje familiar, o la posición política o económica. El avatar no da cuenta de su pasado, sólo es, en el hoy, en el actual día (p. 28).

Por su modalidad bimodal (presencial y a distancia), la USTA enfrenta su propia tensión interna: la confrontación de dos prácticas opuestas en una identidad única. En primer lugar, conserva un esquema tradicional escolástico, claustral y con una apuesta por la presencialidad catedrática aplicada por el sujeto docente, que permite ejercer control sobre la comunidad universitaria a través de un sistema de protocolos agrupados en la tradición tomasina. En segundo lugar, la EAD promueve la incursión de los ambientes digitales y algunos de los discursos que vienen implícitos en la construcción del mundo, desde las prácticas educativas digitales. Esta tensión se intenta resolver con la incorporación de unidades conceptuales, como la de cibercultura, para su reflexión desde el modelo educativo pedagógico MEP (USTA, 2009):

Asistimos hoy a otro reto en el campo educativo y cultural: el avance y la penetración del mundo audiovisual (cine, radio, televisión) que promueve un nuevo imaginario y un nuevo estilo de comunicación. De ahí que la implementación de un sistema mundial complejo de comunicación electrónica, está cambiando rápidamente nuestros patrones tradicionales de cultura, ante el impacto de los medios de comunicación de masas. ...hasta llegar al medio más usual de comunicación y de procesamiento en los 90 de la información (Internet), que de estrategia militar se ha convertido en el motor más notorio de los nuevos cambios que nos introducen a un nuevo ámbito: la cibercultura (p. 40).

Se entiende este proceso como un escenario que efectivamente impacta los aspectos tradicionales de la cultura académica. El proyecto educativo institucional PEI se plantea, así, una reflexión de la denominada “revolución digital”, como un proceso de transformación cultural en

escala global y local que necesita respuestas particulares por parte de la universidad y que involucra una experiencia de décadas anteriores por parte de la VUAD en procesos de educación a distancia (USTA, 2009).

La nueva revolución digital nos introduce en el campo de la extensión infinita de la información y la acumulación de los conocimientos a través de los medios de comunicación social y especialmente con el uso de la Internet. Es evidente, que esta revolución penetra los entornos educativos y pedagógicos, que obliga a una reestructuración de las formas tradicionales de la transmisión de la cultura centrada hasta ahora en el libro-la imprenta y que obliga a un uso cada día más intensivo de las nuevas tecnologías, de las nuevas redes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el campo de la investigación. Dicho reto en la USTA viene siendo asumido desde hace décadas con los sistemas de enseñanza a distancia VUAD, que diseña sus procesos pedagógicos con innovaciones tecnológicas y con un nuevo currículo, que se adapta al principio de lo virtual y que asume en los programas presenciales, una política de complemento necesario a las metodologías igualmente presenciales (p. 40).

Frente al surgimiento de estas unidades conceptuales, emisarias de formaciones discursivas globales, el debate dentro de la USTA identifica un escenario político y económico a partir del cual se desprenden dos grandes modelos que materializan el concepto de ciudadanía y cultura: el modelo fabril y el modelo democrático. Para J. Sanz (2006), docente de la Facultad de Filosofía de la USTA, estos dos modelos, que inicialmente y de manera global se pueden entender como complementarios, se identifican, en una lectura más detallada, como modelos contrapuestos:

Se configuran las dos metáforas para entender y ubicar la apropiación de las NTIC en la educación. El modelo fabril o de empresa. Las TIC podrían servir a este proyecto tecnocrático en áreas como la educación, que hasta ahora ha estado protegida. La escuela

neoliberal interesada en reducir costos y producir resultados cuantificables que sirvan al mercado, encaja muy bien en este proyecto empresarial. El modelo democrático o de ciudad abierta: La ciudad democrática como el lugar de las integraciones multiculturales y en donde se potencia la comunicación, abierta a los cruces de influencias pero con posibilidades de forjar su propias opiniones. Su dios no es la eficacia sino la libertad (201).

En J. Sanz, el sentido de alteridad del sistema cultural universitario tomasino cobra más fuerza, en la medida en que defiende la relación cultura y tecnología, como expresión del orden social y político del hábitat de las comunidades humanas, y al ser humano integral, sobre el que la universidad ha construido su proyecto educativo.

Visto desde afuera, el discurso de la tradición defiende una idea de hombre, de lo humano, y de la herencia que se ha construido en torno a dicha construcción. La tensión generada en la frontera aflora para que cada discurso defienda su propio estatuto ontológico de lo humano. La tradición no se desprende fácilmente del poder de la enunciación del mundo y del sujeto. El discurso institucional de la UPN (2004) refleja el énfasis por la defensa de dicho discurso: “Fortalecer la identidad pedagógica de la Universidad y su liderazgo en la formación de maestros, el desarrollo del conocimiento educativo y la profesionalidad del educador” (p. 6).

La tradición impone los discursos adecuados para ambientes ya habitados dentro del control institucional y su transición en la disputa por las construcciones que asentarán nuevos enunciados. Luego de décadas de defensa de la presencialidad incondicional surge el concepto de semipresencialidad en el discurso de la UPN (2004) para referirse a la flexibilización curricular y la incursión de los ambientes digitales en su oferta educativa:

Los programas ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional en el nivel de pregrado corresponden a la modalidad universitaria, tienen por sede la ciudad de Bogotá, su metodología es presencial diurna y tienen una duración de 10 semestres.

Los programas de posgrado a nivel de maestría, tienen una duración de cuatro (4)

semestres, se ofrecen en jornada diurna y con metodología presencial o semipresencial, teniendo como sede la ciudad de Bogotá (pp. 8-9).

Los discursos tradicionales se encuentran en una permanente tensión con las formas emergentes que de diversas maneras los desterritorializan. El distanciamiento produce ruptura pero también confrontación discursiva. La seguridad de un pasado fuerte y tranquilizador da fuerza en la defensa del discurso tradicional. Sin embargo, y como se anota con el concepto de semipresencialidad en la UPN, los nuevos órdenes discursivos no llegan ingenuos ni desprovistos de poder. Para el caso de los discursos de las denominadas sociedades de la información y el conocimiento, los cambios se han venido generando de manera global y transversal, actúan de manera reticular, neutralizando todo tipo de actuación local. Un conjunto múltiple de dispositivos discursivos, de prácticas y de ambientes creados para capturar y controlar relaciones de alteridad, diversidad cultural e identidad, que en dichas interacciones mantenga los intereses particulares. Lo que fue un pasado fuerte y de confianza en un tipo de conocimiento se convierte en nostalgia y añoranza de un pasado feliz y de tristeza por un presente caótico y engañoso. En palabras de Carreño, Restrepo, Rojas y Valero (2009):

Ya no hay confianza en las fortalezas del pasado, ya expiró su fecha, están vencidas, ya no se pueden consumir. Las guerras, el terrorismo, la crisis económica, el pesimismo latente y la corrupción horadaron el tiempo y el espacio de estas propuestas. Sólo quedan las ofertas tranquilizadoras, anestésicas, bellas y ante todo atemporales. No debe preocupar el tiempo como linealidad, como continuidad, es chocante, ofensiva, pues remite al fracaso del pasado y a la cruel incertidumbre del presente. Los múltiples tiempos posibles, ofrecen una gama halagadora y optimista de los anhelos del hoy, sin fecha de expiración (pp. 27-28).

El pasado, presentado por la tradición como homogéneo, bucólico y tranquilizador, visto desde el discurso que lo confronta, ve dibujar sus inconsistencias y sus discontinuidades históricas y metafísicas. Un pasado desordenado y atiborrado de saltos mutantes, ejercicios de

control y neutralización de diferencias nocivas para el sistema de poder, esa es la síntesis de su condición histórica. La tradición se presenta como el punto final de una situación insatisfactoria y al mismo tiempo como el inicio para pensar nuevos orígenes. El caso de las bajas convocatorias de participación de toda la comunidad universitaria en la UPN expresa el sentido de esta tensión. Que los docentes no participen en los ambientes digitales no es un problema de éstos ni causa problemática en sí misma, es síntoma y producto del desgaste general del sistema cultural universitario específico que ha perdido significación en la participación académica de la universidad. C. Rozo (comunicación personal, julio 28, 2008) señala que:

Adicionalmente, las diferentes instancias de la universidad que han visto en la plataforma un potencial o una posibilidad de trabajo se han acercado para que los acompañemos en el diseño y desarrollo de foros permanentes, a propósito, por ejemplo, de la discusión del plan de desarrollo de la universidad... Pero recuerde que tal como la comunidad se comporta en la presencialidad se comporta en este escenario. Es decir, sucede en la universidad, sucede en todas las instituciones, puede convocar toda la participación del debate público sobre asuntos estratégicos, pero el nivel de convocatoria y el nivel real de participación de la gente es muy bajo, eso sucede en la presencial, igual sucede en este escenario.

De la misma manera se entienden sus relaciones interculturales. El problema del “otro” es entendido, no en el diálogo de saberes y poderes sino en un acto instrumental de transferencia de información y comunicación desde una estructura central. La universidad como ente central ha emitido tradicionalmente su discurso hacia el contexto local en la región, que se convierte en objeto de su proyección social. Ello resume la perspectiva cultural de la empresa colonizadora occidental del siglo XV al XX, llevada a su máxima expresión en la síntesis de una verdad traída a los salvajes e ignorantes del verdadero conocimiento. C. López, docente de la UPN (comunicación personal, noviembre 30, 2008), describe esta situación dentro del sistema cultural universitario de la UPN:

Digamos es un principio acá. Lo que se ha fundamentado es que se reconozcan esas otras culturas. ¿Quiénes son los otros? Pero yo pregunto: ¿Hasta qué punto tú reconoces al otro? Cuando finalmente la regla con la que trazas es el marco teórico. Bueno, es desde donde se posesiona la Pedagógica. Claro, si tú no tienes marcos teóricos de referencia no estás en nada, pero donde queda lo demás, porque es que la cultura no sólo la hacen los marcos teóricos, entonces ahí pienso que como que se reduce. Pues en mi mirada se restringe pero es lo que se valora en la pedagógica.

El argumento planteado por C. López devela en gran medida la práctica discursiva hegemónica en la universidad, porque discute el hecho de que se va al encuentro con el otro, no desde una propuesta dialógica fronteriza sino desde la esencialidad de una identidad cierta, verdadera y hasta cierto punto predeterminada teóricamente. Esta característica del discurso tradicional hegemónico se tradujo en un proceso transmisionista docente/estudiante, universidad/sociedad, civilización/salvajismo. El absoluto de la verdad discurre entre la narrativa de los acontecimientos ocurridos por fuera de ella. Lo anterior, también, es visible al interior de la USTA. Mientras que en la UPN dicha tradicionalidad opera desde el estatuto epistemológico, en la USTA opera desde el estatuto moral y axiológico. En palabras de Carreño, Restrepo, Rojas y Valero (2009):

La sociedad obscena no requiere de las identidades y los roles tradicional, no se deben cumplir funciones sociales determinadas. Lo exótico, lo raro, lo desadaptado ya no lo es; más bien, es lo común, lo cotidiano, lo privado, que resulta atractivo y peor aún, termina siendo importante para todos (p. 33).

A esta identidad tradicional y organizada, con territorios físicos y simbólicos claramente delimitados, se contraponen las nuevas formas de subjetividad que aparecen con los discursos emergentes dentro de la universidad pero que no se asientan en la secuencialidad trazada por la tradición, no se remontan a la historicidad pedagógica o docente en la cual se apoya el sistema

discursivo hegemónico, tampoco pretenden generar oposiciones o polaridades formales. Más bien, surgen como nodos excéntricos dentro del sistema, sin oponerse al discurso institucional pero constituyendo su propia enunciación del acto educativo, su propia discursividad, sus prácticas y fabricando los sujetos de dicho discurso. De esta manera, surge el discurso construido dentro del ITAE y el mismo ITAE, que surge como el acontecimiento histórico de la ruptura de una perspectiva identitaria uniforme de la presencialidad, sostenida por la UPN hasta mediados del 2000. Se convierte en el centro del discurso que reconstruye su identidad en la relación entre educación y TIC. La presencia formal del ITAE confronta la corriente que desde la década del 70 venía trabajando sobre el discurso de la informática educativa con el grupo TECNICE en la UPN. Recuperando el sentido de la práctica y reflexión sobre las TIC en la educación, el ITAE instaura un modelo pedagógico y cultural interaccionista que apunta a construir sentidos colectivos de la digitalidad en el sistema cultural universitario UPN.

Sin embargo, y como se planteaba anteriormente, no hay oposiciones formales, bajo una dinámica de deslocalización este discurso va constituyendo nodos de su formación discursiva dentro del sistema cultural universitario UPN. A pesar de no tener un amplio diálogo al interior del sistema genera un estado de alteridad en tanto conversa con pocos sectores pero con múltiples relaciones y diálogos fuera del sistema. Enuncia su condición reticular para afirmar una idea de desbordamiento del sistema en su práctica, construye un ambiente de globalidad y transnacionalidad en el sistema universitario local solventando su poder de esta manera.

El ITAE surge en el 2006 como respuesta al impacto generado en la universidad por una globalización intensa y convulsa, y con el fin de ofrecer una visión teórica y metodológica actualizada del uso mediado de las TIC aplicado en los procesos educativos. C. Roza (comunicación personal, julio 28, 2008) indica que: “Había unas consideraciones iniciales a partir de una idea de lo que podría ser el eje que ha movido todo este asunto, no sólo en la UPN sino en las diferentes instituciones de educación superior, es el eje de las Tecnologías de Información y Comunicación”.

La confrontación de discursos había propiciado una oposición significativa entre tecnología y educación. La informática educativa liderada por F. Maldonado se había incrustado en el sistema cultural UPN con un discurso radicalmente positivista y cognitivista de la tecnología, que si bien había funcionado de manera excelente en el instrumentalismo del componente administrativo del sistema universitario, no tenía eco en los lugares pedagógicos y se había refugiado en un pequeño ecosistema mantenido por el grupo TECNICE. Indudablemente, había una diferencia entre el empoderamiento del docente, a través de su práctica pedagógica claustral, y el ejercicio cognitivista de la práctica educativa en ambientes virtuales, haciendo converger lo físico y lo digital. El sistema permitía abstraer y simular a través de la inteligencia artificial muchos de los ejercicios que el docente realizaba en el aula de clase. Un camino que indicaba como la mente es una materia que adquiere solidez, que se puede moldear y construir a la medida, que dejaba de ser abstracta y “espiritual”, en contraposición con el cuerpo que se licuaba cada vez más, volviéndose fluido y ubicuo. F. Maldonado (comunicación personal, octubre 20, 2008) subraya que:

La perspectiva teórica en la década del 80 es importante porque se evoluciona de los tutores a los tutores inteligentes. Los sistemas expertos también dan un aporte interesante. Entonces, los sistemas de información se ponen a mano de la educación y se introducen las aulas digitales y en éstas, hacia el futuro, se está viendo que es posible introducir elementos de inteligencia artificial y van a hacer que muchas de las funciones que ejercen los docentes se puedan simular y pueda hacer que las funciones del docente, por un lado, se optimicen, se potencien, y se puedan hacer cosas que antes no se podían hacer. Lo presencial y lo digital en este momento están como en una especie de dos términos que convergen a un punto central, la convergencia digital en la educación es un hecho indudablemente.

Este discurso que en la década del 70 y del 80 estaba reducido a un ecosistema mínimo de práctica y reflexión, dentro del sistema cultural universitario UPN y que en el exterior del sistema cultural venía potenciando su desarrollo, puso a prueba, en la década actual, la alteridad

de la institución, sacudiéndola y fragmentando su discurso tradicional de la docencia para dar paso al discurso de la educación virtual y su acceso al mundo digital.

Con lo anterior, la UPN también se sacude de la subjetividad del docente tradicionalmente empoderada en la institución y le abre paso al concepto de tutor como nuevo elemento identitario en la práctica educativa de la universidad. El tutor, entendido como una solución mediada entre dos objetos opuestos: profesor vs. maquinas de instrucción, se convierte en el tipo ideal de la racionalización de las relaciones mentes, maquinas e instructor; viene encapsulado en una formación discursiva que introduce una oferta educativa con mediación tecnológica; y recoge las corrientes contemporáneas de aprendizaje soportadas en el estudiante, desplazando en cierta medida el universo totalitario que hasta ahora había ocupado el concepto de enseñanza soportado en el docente. En palabras de C. Rozo (comunicación personal, julio 28, 2008):

Entonces el carácter de lo público hace que pensemos en el diseño de unos materiales que puedan soportar al estudiante. De hecho, sí va a tener que contar con conexión en línea, porque hay unos momentos del foro que son en línea y hay unos momentos de discusión que son en línea. Vamos a suponer que justo el foro es a la hora en la que no hay luz en Florencia, Caquetá, o a la hora en la que no hay luz en el Putumayo, no hay comunicación, entonces ese estudiante tendrá la oportunidad y la posibilidad de poder elaborar su texto con los materiales que tiene y enviarlo por correo electrónico. Pero el carácter de lo público y el carácter de garantizar que somos una institución educativa pública tienen que garantizar que tanto el que tiene todas las posibilidades de acceso, como el que no las tiene puede tener la misma posibilidad.

6.2. Identidad y multiplicidad

Otro elemento resultante en la construcción de identidad institucional y organizacional se plantea en términos de los nuevos discursos de competitividad; el sujeto-estudiante fabricado para

adaptarse al sistema laboral y socioeconómico en términos de eficiencia y eficacia. Esta nueva condición ha venido siendo desarrollada por los sistemas de calidad, que han diseñado referentes de los procesos de calidad y competitividad.

Definida dentro de un entorno de calidad y competitividad, la institución educativa tiene que enfatizar su atención en indicadores tales como la deserción y la mortalidad académica, los cuales operan como evaluadores de la ausencia o presencia de procesos de calidad en su oferta educativa.

Con la población estudiantil que se mantiene en el proceso educativo la organización educativa se ve enfrentada a identificar los impactos de su oferta educativa. Este es el papel que juegan las pruebas de Estado -Saber-Pro-, aplicadas como indicador de éxito del ciclo de educación superior. En este caso la evaluación no sólo compromete al estudiante sino también al sistema cultural universitario en el que aquél realiza su proceso formativo, e instaura una relación comparativa interinstitucional, local y global, que pocas instituciones educativas pueden desconocer en la actualidad.

La pregunta fundamental surgida en este tema es: ¿Cómo desarrollar una cultura de la autonomía en la construcción de procesos de formación, investigación y producción de conocimiento? Los indicadores de calidad universitaria internacionales como el “Academic Ranking of World Universities” -ARWU- (Universidad de Shanghai Jiao Tong, 2010), realizado desde el 2003, no ubica a ninguna universidad colombiana dentro de las primeras 500 universidades del mundo, situación que en el ámbito nacional equilibra un debate marcado sobre discursos de calidad relativos y manoseados especialmente por el discurso de la tradicional modalidad de educación presencial en su propio beneficio y en detrimento de condiciones para el desarrollo de la EAD. Según A. Facundo (2009b), docente de la UNAD, los índices generales de deserción en el país son bastante altos (presencial y EAD):

Las estadísticas educativas de Colombia al respecto son preocupantes. De acuerdo con datos

del año 2004, de cada 100 estudiantes que ingresaron a la escuela, sólo 47 lograron terminar bachillerato. De éstos, sólo 27 ingresaron a la educación superior. Y, del escaso número de quienes ingresaron, sólo un poco más de la mitad termino exitosamente sus estudios y se tituló en cualquiera de las modalidades de educación superior (técnica, tecnológica o universitaria) (p. 120).

El énfasis en los procesos de calidad y la competitividad de las universidades visibiliza un asunto que tradicionalmente fue manejado como un problema personal del estudiante que: “No soportaba el ritmo del sistema educativo presencial o a distancia” y pasó a cuestionar la política de calidad de la oferta de las instituciones educativas.

En la UNAD se mantiene la tradicional perspectiva del auto-aprendizaje, entendido como la construcción de un perfil de identidad estudiantil basado en la consciencia de su responsabilidad total en el proceso formativo. Sin embargo, los sistemas de calidad rompen esta endogamia tradicional y reclaman las causas y efectos de la política educativa institucional.

Los síntomas se encuentran en los resultados de deserción estudiantil, las causas en una varianza de situaciones que sacrifican el modelo pedagógico como chivo expiatorio. En el caso de la UNAD podría decirse que el resultado de dicha visibilidad sintomática es catastrófico cuando se conoce que el índice de deserción en los tres primeros semestres es del 70%. Al respecto, A. Facundo (2009b) subraya: “Al analizar la corte 2001-I, a la cual ingresaron 6.011 estudiantes, se encontró que, luego de nueve años, se han graduado 1.432 estudiantes (el 23.82%) y permanecen aún en la institución 321 (el 5.34% de los estudiantes de la cohorte). Es decir que, al realizar el corte para el análisis en el año 2008, la deserción de esta cohorte fue de 70.84%, dato por demás elevado” (p. 128).

Se podría decir que desde esta óptica existe una intención institucional de asumir procesos de competitividad pero no se identifican rutas para la construcción de identidades que permitan al estudiante entender las retóricas del sistema educativo y sus relaciones con otros campos de acción cultural como la economía, la política, la globalidad, la localidad y la

construcción de redes y tejidos sociales que permitan ir más allá de las actividades puntuales de aprendizaje en la entidad universitaria etc. L. Leal, tutora de la escuela de Ingeniería y Ciencias Básicas de la UNAD (comunicación personal, noviembre 20, 2008), expone algunos de los puntos críticos al interior del esquema unadista:

Yo diría que hay todavía bastantes inconvenientes. Hay mucha sensación de abandono del estudiantado porque la plataforma tiene muchas restricciones. Quien impone su utilización en esa jerarquía hace que el estudiante se sienta aislado tanto por las restricciones en la interacción del tutor como por los intentos fallidos del trabajo colaborativo. Realmente, todos los cursos incorporan actividades de trabajo colaborativo pero éstas no se realizan de manera colaborativa. La estructura del curso y su dinámica no permite la construcción de redes entre los estudiantes, que realmente les permitan también sentirse acompañados por los demás estudiantes en la resolución de los trabajos y de los problemas que se le presentan en los cursos.

El problema planteado L. Leal debe entenderse como una identidad basada en la EAD tradicional, sin cambios filosóficos, pedagógicos, tecnológicos ni comunicativos en su construcción. Se lleva a cabo un reemplazo de mediación exclusivamente instrumental. Para la institucionalidad de la UNAD, las TIC han inaugurado un discurso de alta integración tecno-educativa.

El camino de las TIC parece ser una obligación o un compromiso ineludible y con tiempos de incorporación excesivamente cortos para la modalidad EAD. En el caso de la UNAD, la presión gubernamental es fuerte, lo cual plantea la pregunta por los elementos constitutivos de una identidad que se confronta con una realidad multicultural y multidentitaria. En la actualidad, la universidad pasa de una práctica pedagógica institucionalizada de la semipresencialidad a una activa transición hacia los ambientes digitales; exclusivamente pasa de una población de 14.000 estudiantes en el 2004 a una matrícula de 37.0000 estudiantes en el 2007, con la misma

infraestructura, equipo docente (sin planta docente), y con una promesa al gobierno de tener 70.000 estudiantes para el 2011. Es importante anotar que dentro de la retórica de la democratización de la educación superior, la UNAD sale bien librada con su nueva orientación. La población sin acceso a la educación superior en Colombia es tan alta, que solamente con la población urbana con acceso a internet la universidad ya ha triplicado su población estudiantil (pasó de 17.000 estudiantes en el 2003 a 40.000 en el 2007) y proyecta llevarla a la barrera de los 100.000 estudiantes, cumpliendo así uno de los objetivos identitarios de su nueva ruta: la condición de mega-universidad. Pareciera ser que el tema de la cobertura se convierte en la válvula de presión sobre el sistema educativo, al punto que, paradójicamente, en su propósito de ampliar el sistema tiende más bien a explotar una mera dinámica y lectura cuantitativa de éste. Esto se evidencia en el PAP de la institución (UNAD, 2006):

Las nuevas tecnologías de la información son los medios predominantes en la “nueva sociedad del conocimiento”, a través de los cuales las personas y la comunidad filtran, simbolizan, abstraen y organizan la información sobre el mundo y el entorno en donde viven. Su importancia se manifiesta en el hecho de que por primera vez en la historia de la humanidad se produce la integración, en un sólo constructo, de dos manifestaciones de la racionalidad, las más características del ser humano: la habilidad instrumental y tecnológica y la capacidad simbólica y lingüística (p. 26).

Es interesante ver como la misión de la institución se ha focalizado en el ámbito de los escenarios pedagógicos mediados por "las TIC", circunstancia que se transluce en su apuesta exclusiva por el uso de ambientes digitales en su proceso educativo. La población a la que se dirige es, en un porcentaje significativo, de los estratos 1 y 2, y en menor medida del estrato 3. Adicionalmente, su cobertura y su naturaleza, la compromete a llegar a las más alejadas y apartadas zonas de la geografía colombiana, lo cual también significa que por la infraestructura y por las condiciones tecnológicas, muchas de estas regiones no tienen acceso a los ambientes

digitales. Según Facundo (2009b):

Desde el punto de vista socioeconómico, la inmensa mayoría de los estudiantes de la institución (77%) proviene de los estratos socioeconómicos más bajos (niveles 0 a 3). De ellos el 24% pertenece a los niveles 0 y 1 y el 20% a grupos vulnerables: indígenas y población desplazada. El 42% proviene de familias en condición de pobreza, es decir que devengan menos de un salario mínimo (aprox. US \$200) y el 39% entre 1 y 2 salarios mínimos (p. 125).

Esta multiplicidad, opuesta a la unicidad con la que se movía el mundo universitario colombiano hasta hace poco, genera movimientos telúricos en la topografía académica e investigativa. O. Parra (2006), docente de la USTA, defiende el romanticismo de la práctica discursiva, adelantada hasta ahora en la tradición universitaria y la estética que no conserva lo emergente cuando rompe, imponiendo sus propias prácticas discursivas. En sus propias palabras:

Las nuevas formas expresivas nos lanzan a lenguajes rápidos y directos, tanto que se suelen encontrar en el lenguaje comunicativo de nuestros adolescentes palabras incompletas, frases que se han vuelto cotidianas que economizan y que quizás matan el encanto del lenguaje o, por lo menos, la magia de las frases y los párrafos que nosotros conocemos, pintando de otro color la ortografía, la redacción, la investigación, la forma de aprender y de comunicarse (p. 22).

Indudablemente la tensión que generan las formas discursivas con el cruce de perspectivas develan intereses no sólo económicos sino también morales, políticos, administrativos, institucionales e ideológicos, que envuelven un control del poder decir qué es, cómo se organiza el mundo y qué tipos de formas subjetivas se fabrican para sostener tales discursos. Una multiplicidad cada vez mejor aprovechada para generar competitividad en el mercado de la gestión del conocimiento y en la oferta de servicios, entre los que ya encuentra en el sector educativo una pluralidad identitaria que deja entrever que no existe un abismo

terrorífico de pérdida de identidades sino por el contrario una fábrica de identidades según intereses económicos y políticos globales. La pregunta que queda en el aire frente a esta nueva noción de empresa y fábrica enfocada en el sujeto y en su conocimiento consiste en descifrar el lugar que asumirán los sistemas culturales universitarios locales frente a la confrontación de poder ejercida por los discursos globales. Lo que existe hasta ahora es un Estado moldeado por la lógica de la globalidad y por el sentido diálogo transnacional que ésta ejerce. En estas nuevas dinámicas, la serialización de procesos y de sujetos dentro de la estadística y la estandarización global ha sido el camino iniciado.

6.3. Redes, comunidades y culturas académicas

F. Arias, docente de la USTA (comunicación personal, febrero 23, 2009), señala que el esquema educativo de la institución es individualista, a pesar de la retórica colectivista que lo envuelve, y se soporta en un trasfondo ontológico cristiano desde el cual ha pensado su oferta educativa. En palabras del propio comentarista:

Pues, si yo digo, por ejemplo, que un ambiente virtual exige condiciones, estoy diciendo que de alguna manera el medio está incidiendo en las posibilidades de aprendizaje de este sujeto. Eso es lo que todavía yo no consigo encontrar: cómo hacer ese tejido, cómo hacer esa magia, cómo hacer ese cruce para que esos dos presupuestos y buenas intenciones en el proceso de la educación se puedan dar de una manera tal que no se interfieran y que no generen tanta fricción al punto de generar contradicción. Eso es un poco, digamos, la cuestión... El cristianismo, y por eso me pueden excomulgar seguramente, se afirma en un individualismo, y si intentamos hacer aquí una discusión en términos de ontología, solamente presento esto: el mismo cristianismo afirma que la salvación es del individuo, no es de ningún colectivo.

C. Rozo, docente de la UPN (comunicación personal, julio 28, 2008), señala, en

concordancia con lo afirmado por el F. Arias, que hay un alto ingrediente de individualidad en nuestra sociedad, que es fácilmente utilizable por los que agencian discursos hegemónicos con intereses específicos bien sea políticos, económicos, administrativos, sociales, etc.

Sí. Yo creo que sí. Yo creo que eso es claro, por eso la preocupación justamente de hablar del trabajo colaborativo o de hablar de comunidad de aprendizaje porque hay una ausencia de ello. No sé cómo será en otras instituciones, insisto, porque es que además nuestra sociedad es una sociedad individual, no es una sociedad de comunidades punto. Es una sociedad excluyente, es una sociedad que limita las posibilidades, mientras más elitizado sea mi grupo de trabajo, mientras se caractericen más por ser particular en... eso lo hace mucho más prestante. Digamos, ese imaginario social frente a lo que son las comunidades en general y ese ir elitizando las sociedades.

Esta reflexión permite entender el carácter instrumental de los colectivos de aprendizaje y en particular en la articulación de ambientes virtuales de aprendizaje. Según F. Arias (comunicación personal, febrero 23, 2009), en el sistema cultural de la USTA:

Un ambiente virtual tiene que ver con el uso de instrumentos para la aplicación de herramientas con el fin de apropiar conocimiento. Entonces, la institución, yo no sé, seguramente todavía no lo está haciendo, pues ella va dando pasos hacia eso. Yo lo veo más en la perspectiva del uso de instrumentos para generar el proceso instruccional que puede dar elementos o no para que un estudiante produzca determinados aprendizajes y que además de eso puedan ser evaluados y validados a través de procesos de cuantificación. Yo veo la universidad en esa dirección.

La USTA es heredera de la tradicional EAD y su discurso de auto-aprendizaje está basado especialmente en la condición solitaria del estudiante. Estos elementos construyen igualmente una forma subjetiva de estudiante que dentro del sistema de administración universitario permite disponer de esquemas económicos de baja inversión, alta ganancia y

consecuentemente genera una base económica cómoda para entablar estrategias de competitividad en el mercado educativo. En la USTA, a diferencia de la UNAD, no se rompe con la tradición sino que se hace uso de una retórica transicional que enlaza los discursos de emergencia tecnológica, reafirmando el tradicional sentido de distancia que el proceso de EAD le ha adjudicado al estudiante. Al respecto, O. Parra (2006) subraya:

Tenemos aquí un factor determinante en el proceso de investigación o de aprendizaje, alrededor del término, “administración”. Término que se refiere al manido esquema de planificar, hacer, verificar y actuar, pero que cae acertadamente en este punto. Las nuevas tecnologías rebasarán el término escueto del aprendiz y lo llevarán a ser un planificador de su aprendizaje o de su investigación, lo mismo que un hacedor o un actor, un verificador y un personaje práctico, con sus múltiples facetas derivadas de este marco administrativo (pp. 30-31).

Por esta misma razón instrumental y conectados en el mismo discurso filosófico, en el esquema de la UNAD prevalece la idea de un aprendizaje independiente y casi que en solitario. Se podría decir que la tradicional educación a distancia es un antónimo del trabajo colectivo. Este discurso se puede visibilizar en el trabajo de investigación adelantado con los estudiantes del CEAD de la Guajira por N. Castro (2008), docente de la UNAD, quien examina los resultados obtenidos sobre el principio de una alta independencia en el proceso formativo del estudiante y califica la necesidad que tienen los mismos por trabajar en equipo, como una dependencia: “La educación virtual, y de hecho la educación a distancia, requiere alta independencia para el estudio. Los resultados obtenidos evidencian que alrededor del 44% tanto para primer ingreso como para segundo periodo dependen de los demás para estudiar” (p. 58).

Este discurso tradicional del estudiante solitario, sumergido en la distancia, es confrontado desde el discurso emergente de las comunidades y las redes virtuales unadistas. El concepto de red entra a desplazar una noción de lugar consolidada en la modernidad. La noción de flujo es equivalente a una noción de frontera. Lo colectivo se entiende entonces

como una forma de interrelación de flujos. El discurso emergente habla más de flujos que de lugares físicos o estables, y por ende, más de encuentros que de distancias. Allí está ubicado el punto crítico que adjudica una desactualización de la EAD, la cual habitaba tradicionalmente en la ontología de la UNAD y que como toda tradición lucha por eternizarse. El concepto de nodo de la nueva geografía organizacional introducida recientemente por la UNAD explica esta noción (UNAD, 2006):

Es un componente estructural considerado como núcleo de interrelación e interacción entre varias redes con capacidad tecnológica, académica y administrativa para la distribución y circulación de los procesos de gestión del conocimiento entre los diferentes Centros de Educación a Distancia (CEAD) y otras formas de organización que se dispongan (p. 64).

Visto desde condiciones tecnológicas y administrativas, el concepto de red empieza a aparecer en todos los procesos e interacciones que el sistema cultural universitario unadista impulsa en la actualidad, y se encuentra como objetivo para la consolidación de las comunidades académicas de docentes, tutores, estudiantes y egresados, que promueven la identidad de la institución (UNAD, 2006; 2006b; 2007).

En el campo de los documentos institucionales, el concepto de red parece encontrarse, en un porcentaje significativo, con conceptos nuevos para prácticas tradicionales. En la siguiente directiva de la UNAD (2007) el concepto se instrumentaliza totalmente para mantener una dinámica de administración de procesos educativos: “La red del director de curso con sus tutores permitirá la actualización y el diseño de nuevas actividades, uso de herramientas y metodologías que fomenten de mejor manera la competencia que se pretende que los estudiantes alcancen en el curso” (p. 2). Así mismo, el planteamiento de red en estudiantes es confuso, en tanto las prácticas que día a día se han ido imponiendo en esta institución están orientadas hacia esquemas de carácter instruccional. El enunciado visibilizado en la directriz expuesta es una plataforma en donde ellos pueden agruparse o interactuar sobre problemas de conocimiento académico pero sin

ningún tipo de dispositivo diseñado para su creación y mantenimiento: “Pero también para que los estudiantes formen y sostengan redes colaborativas de aprendizaje en ambientes virtuales, y puedan adelantar acciones de sostenibilidad académica de estas redes” (p. 2). Pareciera que las redes son un problema de autogestión del estudiante tal como lo es su proceso de formación. No se visibiliza por ningún lado algún tejido que permita construir escenarios de cultura académica, integración de discursos, prácticas y ambientes de la cultura universitaria unadista.

Este enfoque institucional tiene un sentido altamente instrumental y opera desde una racionalidad administrativa. Su comprensión de la noción de redes académicas parte de un lugar técnico y en ocasiones entendido como sistema de arterias, conectores y conductores de energía. En el caso de la USTA (2004), las prácticas institucionales de instrumentalización de las TIC se identifican en la conceptualización y manejo de las redes en el PEI. Allí son entendidas como un soporte técnico-administrativo para el fortalecimiento académico:

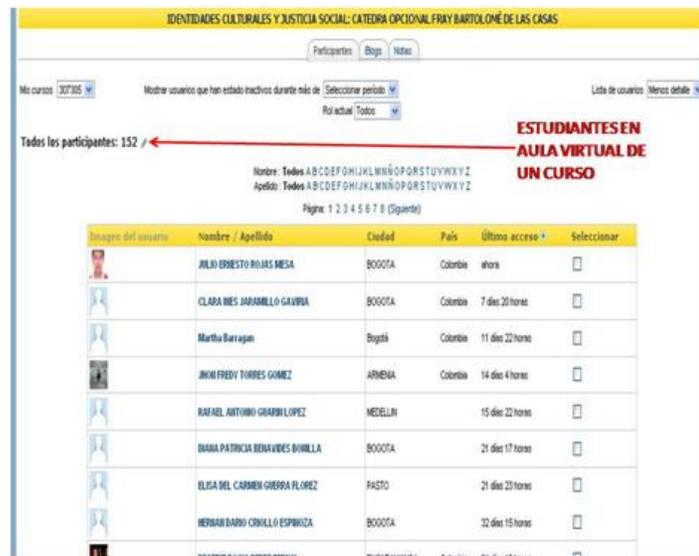
Consciente de esta nueva realidad, la USTA se empeña en el fortalecimiento de las redes académicas a través de convenios interuniversitarios, a fin de favorecer tanto la movilidad académica para docentes, investigadores, estudiantes y administrativos como para buscar alternativas de cooperación e intercambio cultural, humanístico, científico, tecnológico, procurando, al mismo tiempo, acceder a nuevos recursos técnicos, físicos, financieros, investigativos, así como a los avances de la información (p. 143).

Por su parte, la USTA (2010) señala que:

La red académica cuenta con la posibilidad de acceso a internet, correo electrónico, acceso a bases de datos bibliográficas y transferencias de archivos. Sobre esta infraestructura se han implementado servicios como: catálogo de biblioteca, evaluación docente, acceso a información de registro y control académico, matrícula por internet, inscripciones en línea entre otras aplicaciones (p. 40).

En los enunciados discursivos del proyecto educativo de la USTA las redes no están

relacionadas con programas, líneas o grupos de investigación, tampoco están asociadas con comunidades de práctica o de aprendizaje, ni con escenarios de interdisciplinariedad o interinstitucionalidad que remitan a los multicontextos en los que se moviliza el sistema cultural universitario tomasino. Esta perspectiva privilegia una estrategia exclusivamente administrativa soportada en indicadores de eficiencia y eficacia y, para el caso de la Vicerrectoría de Universidad a Distancia expresados en un número promedio de 150 estudiantes por aula virtual de un curso (Ver ilustración 6-1).



IDENTIDADES CULTURALES Y JUSTICIA SOCIAL: CATEDRA OPCIONAL FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS

Participantes Blogs Notas

Mis cursos: 307305 Mostrar usuarios que han estado inactivos durante más de: Seleccione periodo Rol actual: Todos Lista de usuarios: Menos detalle

Todos los participantes: 152 /

Nombre: Todos A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
Apellido: Todos A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
Página: 1 2 3 4 5 6 7 8 (siguiente)

Imagen del usuario	Nombre / Apellido	Ciudad	País	Último acceso	Seleccionar
	JULIO ERNESTO RIVAS MESA	BOGOTÁ	Colombia	ahora	<input type="checkbox"/>
	CLARA IÑES SARAMILLO GAVIRIA	BOGOTÁ	Colombia	7 días 20 horas	<input type="checkbox"/>
	Marta Baragan	Bogotá	Colombia	11 días 22 horas	<input type="checkbox"/>
	JHON FREYDY TORRES GAMEZ	ARMENIA	Colombia	14 días 4 horas	<input type="checkbox"/>
	RAFAEL ANTONIO GRABRI LOPEZ	MEDELLIN		15 días 22 horas	<input type="checkbox"/>
	DIANA PATRICIA BENAVIDES BONILLA	BOGOTÁ		21 días 17 horas	<input type="checkbox"/>
	ELISA DEL CARMEN GIBERRA FLOREZ	PASTO		21 días 23 horas	<input type="checkbox"/>
	HENRIADI BARRIO CHULLO ESPINOZA	BOGOTÁ		22 días 15 horas	<input type="checkbox"/>
	HELENEZ DUCHALBEREZ ARRIAS	BUCARAMANGA	Colombia	24 días 18 horas	<input type="checkbox"/>

ESTUDIANTES EN AULA VIRTUAL DE UN CURSO

Ilustración 6—1 Número de Estudiantes en aula virtual Bitácora de Observación participante. Agosto de 2010.

En los casos en que el número de estudiantes por curso es menor se van adicionando aulas virtuales al docente hasta que promedie un número de 600 estudiantes por dedicación de tiempo completo (Ver ilustración 6-2). Esto, indudablemente, da como consecuencia un fenómeno, no de gestión de comunidades y redes académicas sino de densidad académica y de atomización incluso de las actividades colectivas más elementales desarrolladas por estos docentes.



Ilustración 6—2 Adjudicación de 11 aulas virtuales a la profesora Martha Barragán VUAD. Para completar el cupo de 600 estudiantes por tiempo completo Bitácora de Observación participante. Febrero de 2011

Esta retórica transicional, denominada así por la manera como la universidad se sumerge en un discurso de democratización del conocimiento, regionalización de su propuesta educativa y fortalecimiento del tejido social colombiano, continúa el esquema educativo que viene desarrollando pero integrando los medios interactivos y digitales. Su visión de la modalidad a distancia es una expresión de esta adopción de las TIC para la conservación y pervivencia de su tradicional semipresencialidad pedagógica:

Pretendemos constituirnos hacia el año 2.010 como la primera "RED" de educación flexible, abierta y a distancia en el panorama nacional bajo criterios de regionalización del currículo e investigación sistémica que haciendo uso de la tecnología avanzada en comunicaciones, medios interactivos y virtuales lidere la democratización del conocimiento en función del desarrollo humano integral del desarrollo sostenible y del desarrollo equitativo del tejido social colombiano (VUAD, 2010).

De la misma manera, para la UPN las redes, junto con los sistemas de información y comunicación, entran a formar parte de los dispositivos técnicos con los cuales cuenta la

institución para fortalecer su actividad educativa y su tradición pedagógica. Los dispositivos técnicos ayudan a efectuar labores de monitoreo, seguimiento y evaluación del Plan de Desarrollo Institucional. Las prácticas didácticas y pedagógicas se convierten en objetos de aprendizaje (UPN, 2004). En este contexto surge la Red Académica en la Universidad Pedagógica Nacional: “La Red Académica es un proyecto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene como objetivo desarrollar una estrategia de gestión del conocimiento, a través del fortalecimiento del flujo de información y la construcción de redes sociales de conocimiento”.

Con ello surge la uniformidad del concepto, orientando la administración de las redes desde perspectivas económicas y políticas más que pedagógicas y disciplinares en general. Se excluyen elementos filosóficos, pedagógicos y político-educativos, y la red se convierte en una infraestructura de conexiones que vincula vectores impulsados en diferentes direcciones de acuerdo con demandas de servicios. Consecuentemente, la red se identifica como una herramienta de transferencia de información o en otros casos de administración del conocimiento y en muy pocos casos de gestión, construcción o innovación de éste.

6.3.1. Tensiones en las prácticas de comunidades y redes virtuales

Ahora bien, los ambientes se tensionan en la medida en que el enfoque que se privilegia es una instrumentalización de la tecnología, dejando rezagados los presupuestos filosóficos, pedagógicos y comunicativos. La implementación del discurso de ambientes digitales y redes en la USTA ha tenido más bien una tendencia inconsulta con los tutores y coordinadores de los programas, desbordando a la comunidad académica universitaria. N. Rubio, docente de la USTA (comunicación personal, noviembre 15, 2008) expone su opinión frente a ello:

Sobre una visión económica-administrativa realizaron el montaje de la red de investigadores

USTA-NET. Tuvimos que aprender Moodle porque allí estaba alojada la red de investigación y después de seis meses de curso nos dimos cuenta que eso no nos servía sino para enredarnos a nosotros mismos, porque si yo quería invitar a un investigador de cualquier otra universidad no podía o tenía que hacer un procedimiento muy largo.

N. Rubio identifica el enfoque que maneja la USTA en relación con las TIC. Todo el esfuerzo institucional está basado en la plataforma Moodle, que es gratuita, pero no es el software más adecuado ni especializado para generar redes. Es un sistema de administración de contenidos educativos con pocas opciones de edición para usuarios externos a la universidad. Es una práctica que palidece frente al discurso expuesto en la misión de la USTA-NET (USTA, 2011):

Es la red de redes de la Universidad Santo Tomás, mediada por las TIC, para la visibilidad, consolidación y cualificación de los grupos académicos e investigativos, a partir de la interacción, la construcción y la gestión del conocimiento colaborativo entre grupos, centros e instituciones.

Esta misma preocupación es expresada por M. Cortez, coordinadora del programa de Comunicación Social de la Escuela de Ciencias Humanas de la UNAD (comunicación personal, octubre 15, 2008), quien indica que se termina confundiendo la infraestructura de conectividad - combinación de conexión en banda ancha y plataforma de administración de contenidos educativos- con el proceso pedagógico, comunicativo, filosófico y tecnológico de construcción de redes académicas y sociales para el fortalecimiento académico. En palabras del comentarista:

Entonces, porque yo me conecto contigo, hay red? No. Yo no parto de esa premisa, digamos que es la premisa estructuralista funcionalista de la red, parto de la línea que sale de la comunicación y las redes sociales, de que las redes se construyen conversando. Si se dan conversaciones en el ciberespacio esas conversaciones generan red, pero las redes no están circunscritas al ciberespacio, las redes pueden darse por fuera del ciberespacio... En la red no

hay líderes, por ejemplo, y aquí en la UNAD se habla de cabezas de red, se dice: es que hablamos de la red desde lo funcional. Esa postura es muy respetable pero creo que hay otras posturas también desde lo social para pensar en las redes. Tú encuentras redes nominalizadas pero no en la práctica, para mí las redes se dan en la práctica.

El punto central de la tensión está ubicado en la imposición de un concepto de red y con ello de una aplicación teórico/metodológica. Se juega en la construcción de sentidos en la red y en la construcción de comunidades académicas en general dentro del sistema cultural universitario. El enfoque institucional, no dialógico, que representa a la institución educativa moderna deja en claro la ruptura ocasionada por el choque de discursos. Frente al sin sentido de la política impuesta surge la práctica sin sentido. I. Franco, coordinadora del área de Socio humanística de la UNAD (comunicación personal, agosto 30, 2008), argumenta como se han venido reproduciendo los espacios de simulacro en oposición a un discurso de redes directivo y vertical:

La política educativa de la red dice que debe haber redes por cursos, que cada curso debe tener una red y que esa red está encabezada por el director de curso. Eso lo dice el papel. En la práctica, yo considero que no hay redes. Empezando porque uno entra a formar parte en una red por gusto, por interés, por coincidencia en los saberes, por muchas otras cosas más, por identidad académica, como más de orden de los intereses de la persona. Las redes en la UNAD están pensadas en que el director llama a los tutores y les dice: cada uno de ustedes debe hacer 10 preguntas para la prueba nacional (Evaluación final con cuestionario de preguntas de selección múltiple, con única o múltiple respuesta, realizada a todos los estudiantes de la universidad al finalizar el semestre; a dicha prueba deben contribuir los tutores con preguntas de todos los semestres) y da las instrucciones, las envía al foro que creamos para todos. El director debe estar revisando que tanto entra el tutor a la red a saludar, bueno, a hacer red. Entonces, el tutor como ya lo sabe, entra un día y saluda, al otro día

vuelve a entrar para preguntar como sigue y en la tercera ocasión se despide porque va a estar ocho días haciendo un seminario y cosas así. Eso pasa.

Entonces, no hay red. La red debería permitir hacer discusión. En ese orden de ideas, me parece que no hay redes. Ahora la política ha dicho, tenemos que hacer redes. Dicen, comuníquense con la cabeza de red, como pensando que desde este punto se va armar la red y que toda está apoyada ahí.

L. Maldonado, docente de la UPN (comunicación personal, octubre 20, 2008), coincide con el discurso de las docentes de la UNAD en cuanto al modo en que las redes surgen y operan. Las redes son ante todo construcciones culturales (intereses, temas, afinidades, etc.) desde donde se pueden analizar y gestionar problemas con diferentes características y finalidades. La tensión surge en dos sentidos; en primer lugar, en la crítica expuesta por los docentes acerca de que la infraestructura no es la red y, sin embargo, por asociarse permanentemente a este primer sentido su discurso tiene una tendencia desubjetivizadora de la que el sujeto se fuga permanentemente. En segundo lugar, la amenaza que siente el discurso de la tradición (conceptos de comunidad, saber, ética, disciplina, problema, interés, naturaleza y cultura ya predeterminados). Las emergencias ajenas al sistema de poder central son definidas como superfluas e irrelevantes y tienen eco en los sujetos, que con sus prácticas han empoderado dicho discurso. La tradición lucha por mantener los atributos y las características que pueden tener las formas identitarias dentro del sistema cultural universitario, confrontadas por las nuevas lógicas que toman distancia de dicha tradición. En palabras del entrevistado:

Yo pienso que si uno trabaja en una formación de cultura, una construcción de cultura enredada, normalmente le toca describir el fenómeno del enredamiento, entender el fenómeno del enredamiento, explicarlo y luego vendría uno a buscar métodos que le permitan describir esas redes y esas dinámicas de redes. La cultura digital ha traído cosas muy interesantes, que han tenido mucho que ver con eso, pues los que hemos trabajado en

casos, por ejemplo, de inteligencia artificial.

La respuesta siempre cae en el lugar de la verdad, es decir, se realiza una valoración de lo verdadero o de lo trascendente y con base en ésta se examinan los acontecimientos que irrumpen las dinámicas de conocimiento. En el caso de la USTA, el examen indudablemente desfavorece a las formas emergentes de conocimiento, ya que según los expertos allí no está la verdad ni la trascendencia. Para Carreño, Restrepo, Rojas y Valero (2009):

Los nuevos vínculos se hacen por sentimientos, por grupos afines, por gustos, ya no sólo por opciones políticas, religiosas, culturales o de clase. Las redes en el ciberespacio generalmente no se cohesionan alrededor de posturas o desde otros aspectos más profundos, sino por cuestiones que pueden ser triviales (p. 34).

La lucha por el control no está ligada al artefacto sino a la enunciación que confronta o disiente del discurso hegemónico. En el caso de la UNAD, la tensión se ubica en la contradicción generada por la práctica de una identidad uniformada dentro de un sistema que se autodefine heterogéneo. Según L. Leal, tutora de la escuela de Ingeniería y Ciencias Básicas de la UNAD (comunicación personal, noviembre 20, 2008): “No. Y además, es que está prohibido, está prohibido que yo conforme un grupo en Yahoo o que haga conferencias por Skype con los estudiantes, toda mi interacción debe estar dentro de la plataforma”. El costo de esta práctica impositiva se expresa de manera decisiva en el rendimiento académico de los estudiantes. Según N. Castro (2008), docente de la UNAD, más del 80% de los estudiantes no pueden cumplir con las actividades programadas en el semestre académico:

En esta competencia se observa que un promedio de 18% de los estudiantes -tomando en cuenta ambos periodos- han podido cumplir con todas las actividades. Como estudiante virtual se debe cumplir con los compromisos adquiridos, sin embargo, habría que revisar con mayor detenimiento porqué el 82% de los estudiantes de cada periodo no han cumplido a cabalidad con las actividades. En la medida que las instrucciones y tiempo para actividades

sean acordes con la educación virtual, los estudiantes podrán desenvolverse de la mejor manera posible (p. 62).

Se puede vislumbrar la distancia que existe entre una orientación de comunidad clásica, institucional, atada a una estructura vertical y jerárquica, frente a una organización en red y polifónica, con múltiples nodos autónomos en la gestión y generación de conocimiento académico y de cultura académica. El relato de I. Gómez, tutora del CEAD de Quibdó (comunicación personal, noviembre 20, 2007), subraya dicha tensión:

Bueno, hay una experiencia que me gusta mucho y me pareció una experiencia muy bonita... Creo que fue la segunda vez que me tocó tutoriar un aula de competencias comunicativas. Había una actividad que era la construcción colectiva de un cuento, entonces, bueno, primero le permití a los estudiantes que eligieran a sus compañeros. Todavía el cor-la plantilla institucional de diseño de cursos y contenidos en las aulas virtuales de la UNAD- no estaba en todo el esplendor de su rigurosidad. Entonces, les permití a los estudiantes que eligieran a sus compañeros. Ellos se agruparon como les pareció.

Algunos prefirieron quedarse sólo con sus compañeros de CEAD, otros, si intercambiaron. Se pusieron nombres, se bautizaron, buscaron su filosofía de por qué se llamaban de esa manera... La herramienta que utilizamos en ese caso fue el wiki y el foro, entonces en el wiki, en el foro quedaban plasmados los acuerdos, las reglas, el tema que eligieron los personajes que seleccionaron, etc. y como iban a ir haciendo la redacción de ese cuento. En el wiki concretaban esos acuerdos que plasmaban en el foro. Entonces, me pareció una experiencia muy bonita, porque salieron trece grupos y ocho grupos lograron entregar cuentos muy bonitos. Entregaron cuentos acabados en los que recopilaban historias de su región, en los que contaban ciertas historias fantásticas bonitas o simplemente eran historias urbanas, retomaban historias urbanas.

Entonces, ese ejercicio me pareció muy bacano, fue la primera vez que utilice el wiki

y me gustó, pero ya después no pude lograr ese tipo de interacciones porque el cor no me lo permite ¡el diseño mismo de la plataforma que tiene la universidad;

Escapar de la metáfora institucional moderna del control, en el lugar de la administración educativa, no es una tarea simple para nadie, ni para los administrativos académicos que en buena parte son docentes con asignaciones específicas en la dirección de departamentos, decanaturas, vicerreorías, rectorías, etc. En el caso de la UPN, la tradición institucional misma ha generado una idea tradicional de comunidad docente que plantea dinámicas colectivas y de diálogo académico a pesar de la prevención sobre el tema digital. En palabras de C. Rozo, directora del Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación IATE de la UPN (comunicación personal, agosto 7, 2008):

Nos llevó a organizar unos equipos de trabajo. Y aquí viene un valor que yo le doy significativamente a esta propuesta y es que es una propuesta que ha sido diseñada, pensada y construida colaborativamente, y cuando hablo colaborativamente no estoy hablando la distribución de funciones y que alguien manda su desarrollo y que alguien se encarga de ensamblar. No. Cuando estoy hablando de trabajo colaborativo estoy haciendo alusión a la identificación de un problema que ha sido resuelto de manera conjunta por los distintos participantes de estos dos equipos de trabajo.

6.4. Cibercultura y cultura digital

En este trabajo se aborda la cultura como un tejido de significaciones constituidas sobre relaciones de multiplicidad, alteridad y pluri-identidad que están dinamizadas por dispositivos: discursivos, de prácticas y de ambientes. En este sentido, el análisis de las formas de emergencia y de expresión cultural en la época contemporánea está enfocado hacia los flujos y las relaciones interculturales y pluridentitarias más que hacia los lugares permanentes o hacia los esencialismos

en los sistemas culturales. Esto demuestra el reconocimiento contemporáneo a la multiplicidad, alteridad y diversidad en las construcciones culturales humanas.

En los sistemas culturales universitarios estudiados, la cultura se analiza a partir de las relaciones surgidas de múltiples formas de explicar, practicar y habitar tales sistemas. I. Gómez, docente de la UNAD (comunicación personal, noviembre 20, 2007), plantea la simulación como un primer enunciado para explicar la multiplicidad ocurrida en la red, a diferencia de la habitual dinámica de tradición y cultura sostenida en los ambientes físicos. Lo que I. Gómez enuncia como simulación, explica los flujos y las relaciones interculturales que sostienen con diversas personas con las cuales se encuentra en la red y con las cuales interactúa:

Si por ejemplo, me pongo en una conversación cotidiana, tú, bueno, el lenguaje que utilizas es uno, pero cuando ya tú te relacionas con otra persona en la virtualidad y que además sabes que esa persona no es de tu contexto, tú procuras de alguna forma reflexionar antes de escribir sobre lo que le vas a decir y esa reflexión de alguna forma implica, pienso, implica una reflexión también sobre tu propia identidad. Entonces, en algunos casos dicen que eso es simulación, pero yo creo que de alguna forma esa simulación termina afectando la relación cotidiana que tú tienes con los otros con los que convives, termina de alguna forma afectando tu convivencia. Entonces, en esa medida, considero que es una buena manera, de alguna forma, de darle cierta re-significación a la manera como nos relacionamos en la cotidianidad física.

Llegar con una idea de identidad diferenciada del mundo circundante y encontrarse con diferentes identidades de otras personas, producto de diversas combinaciones aleatorias en la relación con su alteridad, propicia reflexiones sobre esas identidades. Incluso, dichas reflexiones desembocan fácilmente en transformaciones identitarias de diferentes grados. En esta relación se expresa el principio de alteridad entendido como la habitabilidad simultánea y dinámica entre igualdad y diferencia. I. Gómez, docente de la UNAD (comunicación personal,

noviembre 20, 2007), enuncia una noción de multicontexto en la que diferentes personas, en diferentes contextos regionales y culturales, integran todas ellas, al parecer, lenguajes comunes y diferentes simultáneamente en la red. El enunciado expresa de manera expedita cómo el afuera y el adentro se conectan y terminan siendo un continuo que afecta la construcción de identidad de un sujeto, en este caso el de I. Gómez. F. Arias, docente de la USTA (comunicación personal, febrero 5, 2009), describe el fenómeno, desde una perspectiva un poco temerosa del hecho, como un énfasis en el afuera a diferencia del énfasis interior con el que hasta ahora se habían armado las construcciones humanas. La tecnología es un indicador relevante de este desplazamiento de construcciones humanas y prácticas culturales así como de la producción simbólica que esto genera:

Encontramos un desplazamiento, que de una u otra manera, empieza a poner el acento en el afuera y ya no en el adentro. Y creo que eso es un poco el riesgo de las llamadas tecnologías, el que haya un desconocimiento del carácter que tiene la tecnología en la producción de la cultura. Porque, parto del hecho de que la tecnología es el referente de la cultura, es desde la tecnología que podemos nosotros hacer, si se quiere, evaluaciones de lo que sería una cultura. La lectura es cultural. Están claras desde la tecnología, en las múltiples manifestaciones de la tecnología, ya sean tecnologías blandas o tecnologías duras, no importa. Es muy probable que uno no pueda producir tecnologías duras, porque no tenga ni con que, ni los recursos para poderlo hacer, pero eso no significa que no produzca tecnologías blandas que pueden inclusive ser mucho más transformantes que las otras.

Sin embargo, estos escenarios culturales producto de las nuevas construcciones filosóficas, comunicativas, pedagógicas, tecnológicas y políticas se construyen en referencia a distintas condiciones específicas de acceso a las TIC. Al discurso institucional de conexión permanente en todos los lugares, le antecede una brecha digital amplia. Existe una franja significativa de población estudiantil unadista con escaso o poco acceso a la red, entendida como

conectividad. Junto a esto, aparece la complejidad en el acceso a los ambientes digitales, la posibilidad que tiene el sujeto de acceder a la mayor cantidad de circuitos simbólicos que habitan en la red y que se hacen distantes por distintos filtros tales como: el idioma, la habilidad en el uso de recursos, la experticia y saberes en determinados campos de conocimiento, la infraestructura de hardware y software para su interacción en la red, el manejo y almacenamiento de información, etc. Este problema de diversidad y desigualdad tampoco es entendido flexiblemente por la universidad. I. Gómez señala que un porcentaje significativo de estudiantes y tutores no ha colonizado los ambientes digitales. En sus propias palabras indica que:

Hay algunos estudiantes que logran trascender, pero la característica de esos estudiantes que logran trascender esa incipiente idea de comunidad virtual, es que vienen con experiencias previas al encuentro con la virtualidad en la universidad, son estudiantes que ya incluso diseñan blogs, que tienen sus propias páginas, que les ha tocado por alguna u otra circunstancia trabajar o prestar servicios a través de la internet, porque tienen internet en su casa o porque han sido fanáticos de la internet. Por algunas circunstancias, son esos los estudiantes que logran de alguna forma trascender, pero la mayoría de la población que ingresa a la universidad llega como muy en pañales, porque precisamente son población vulnerable con limitados accesos a la conectividad.

¿En el caso de los docentes? Yo pienso que de alguna forma se da el efecto espejo en esas situaciones... Ahí están los espacios para que los tutores interactuemos y nos preguntemos y formulemos supuestamente preguntas y hagamos mejoras y ta, ta, ta. Pero si uno es director de curso y de alguna forma es líder de una red, uno encuentra que la gente que envía los comentarios al director de curso le cuesta mucho, aunque sea enviar un email, responder a todos o mandar el comentario para que le llegue a todos. Ese ejercicio mínimo es supremamente costoso para que nuestros colegas y tutores lo hagan. Todavía les cuesta mucho participar, aún en un chat por Skype en un audio conferencia, les cuesta muchísimo.

Por ejemplo, yo tengo, tenemos, unos compañeros en Valledupar y Santa Marta que prefieren llamarlo a uno al centro de educación o al celular, le ponen un correo para decirle dame tu numero del celular para yo llamarte. ¡Hay un distanciamiento fuerte con la maquina! Sí, hay un distanciamiento fuerte con la maquina.

Por el contrario, hay allí un discurso y una forma de sujeto a la que apuestan estos docentes. El discurso de la semipresencialidad que se convirtió en el universo entero del modelo educativo a distancia de la década pasada en la UNAD. Ésta fue la tradición que arraigó una forma de hacer educación a distancia. El encuentro tutorial se estableció como línea de presencia fugaz pero irradiante de verdad y de conocimiento; allí estaba el sistema de verdad y poder. Estos docentes representan la expresión de esa forma de saber-poder asentada en una construcción cosmogónica de la EAD en la UNAD. Allí la forma subjetiva tutor es todavía abstracta, no se ha materializado en toda la extensión que posteriormente le ofrecerán las TIC, hasta ahora comienza su desarrollo concreto en relaciones prácticas e institucionalizadas. Esto convierte al sistema cultural unadista en un escenario de disputas simbólicas bien marcadas. La directiva establece una negación contemporánea de la forma de construcción tradicional de la EAD. R. Salazar, vicerrector de Medios y Mediaciones de la UNAD (comunicación personal, junio 5, 2009), asume esta tradicionalidad como una resistencia y eleva el discurso en la universidad sobre dicha premisa:

Al mismo tiempo se han generado otros elementos más ideológicos como las teorías de la alienación. El medio aliena, y como el medio aliena la única perspectiva de salvación es la enseñanza directa, que es liberadora. Todo un imaginario ideologizado de la relación directa, en donde la palabra del maestro es la palabra, la mirada del maestro. Lo que yo llamaría en un sentido la pedagogía de los hedores y los humores. Si te coloco en mi axila, entonces, esa colocación opera en términos mecánicos como ese proceso humanizado de formación. Esos procesos puede observarlos uno todavía en la UNAD, a pesar de que es una institución de

educación a distancia, en muchos de sus docentes y tutores.

Existen diversas razones por las que el mundo digital se ha empoderado en la vida cotidiana de las personas. Incluso hay algunas que en principio parecerían contradictorias con la manera como surgió la EAD tradicional. La UNAD, por ejemplo, incursionó en los ambientes digitales desde la óptica político-económica para cumplir con un compromiso de cobertura educativa en poblaciones con escasos recursos o con difícil acceso a la educación superior presencial, hasta ahora no cumplido por la institución. Con este fin fue creada la UNAD y con ese fin se ha difundido la EAD en el país. El discurso de los ambientes digitales permitió a la nueva administración distanciarse del estatuto ontológico y cultural sobre el que venía implementando su práctica educativa. Esto significó la transición de un paradigma de soledad, tanto para estudiantes como para tutores, a un paradigma de colectividad y de comunidades virtuales. La UNAD desplazó el centro de su discurso de la singularidad e independencia a la pluralidad e interdependencia. Por ello, la tensión evidenciada en las confrontaciones sobre construcciones y prácticas culturales acerca de lo presencial, lo físico, lo virtual, lo digital, etc. es tan fuerte. I. Gómez, docente de la UNAD (comunicación personal, noviembre 20, 2007), explica como siente la emergencia de relaciones interculturales en el encuentro digital, o más bien, en la trascendencia de las distancias:

Yo si pienso que es una manera de acortar distancias. Otra razón es que precisamente por acortar esas distancias permite relaciones interculturales, permite que de alguna forma uno se relacione con otras culturas, con otras visiones de mundo, otras maneras de ver y de habitar el mundo y de convivir. Otra justificación es que de alguna forma la virtualidad, internet, específicamente, rompe, obliga a romper ciertas prácticas sociales de convivencia.

Se evidencia, por tanto, un marcado distanciamiento con dos formaciones conceptuales del discurso moderno sobre la educación. En principio, la negación de la distancia como dispositivo de construcción de alguna socialización humana y, a continuación, la afirmación de la

estabilidad como retórica de conservación y consolidación de construcciones de mundo, de conocimiento y de cultura centralizadas.

La entrada de las TIC, indudablemente, marca una ruptura discursiva en la manera como se entiende la construcción o el reconocimiento de colectividades. En el caso del ITAE, de la UPN, se formula una idea de ambientes digitales como escenarios para repensar de manera urgente y articulada las nuevas construcciones globales y su relación con las proyecciones y construcciones locales. C. López, coordinadora de didáctica del ITAE (comunicación personal, noviembre 30, 2008), indica la manera como se percibe el fenómeno de la relación entre múltiples contextos y las identidades que allí se construyen. Esta circunstancia plantea, indudablemente, la necesidad de diseñar estrategias y herramientas para interpretar y “leer” los sucesos ocurridos en los ambientes digitales y su impacto en las colectividades que intervienen directa o indirectamente en dichos sucesos:

Los grupos, los hacen los subespacios, las características de esos grupos en términos de intereses, de posibilidades. Pienso que ahí habría unas identidades. El hecho que yo vea subespacios no es porque crea que son pequeñitos, yo no lo veo por lo pequeño sino por el grupo de personas que están allí, por las particularidades que puede tener un lugar. Esas personas que se agrupan alrededor de esos intereses van teniendo una identidad, en la medida que ellos participan en la globalidad podría perderse esa identidad, en tanto se abre. ¿Cómo hacer que en algo tan global, tan amplio, donde se diluyen tanto las particularidades pudiéramos reconocer esas identidades? Creo que eso depende del sitio o con quien tú establezcas relaciones, que te permita o no expresar esa identidad del grupo al cual tú perteneces o del cual representas algo.

Aunque no ocurren cosas totalmente idénticas a aquellas que ocurren en los espacios físicos tampoco ocurren cosas totalmente diferentes, en buena parte de las construcciones identitarias y de las expresiones culturales surgidas dentro de estos ambientes, que refieren

intensos cambios por los cuales atraviesan nuestras sociedades. El discurso de la identidad moderna vuelve a ser alterado y con ello, vuelven a surgir las lecturas de estos espacios a partir del sujeto construido en dicho discurso, una identidad esencial, única e indivisible, que observa las emergencias de formas subjetivas como anomalías o excesos. Al respecto son reveladoras las reflexiones de C. Rozo, directora del Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación IATE de la UPN (comunicación personal, agosto 7, 2008), quien señala que:

En facebook o en hi5 hay unos grupos de interés que cuando tú te pones a revisarlos y analizarlos dices: esta sociedad se está desintegrando, que es esta locura, cómo es posible que tantas personas estén en contra de una persona, cómo es posible que tantas personas admiren a una sola persona. Pero eso es reflejo de lo que hay en la sociedad real. Lo que pasa es que allí, considero, hay una observación de esos sentimientos y esas emociones, porque tu identidad puede ser cambiada, puede ser desdibujada, tú puedes ser la amiga de una niña de 14 años y puedes ser fácilmente un hombre de 60, pero eso que es el reflejo de una sociedad que está enferma se ve en la red.

Es un efecto búmeran: no se pueden encontrar enfermedades que no tengan relaciones mínimas con actos ya ocurridos en la vida humana. En este caso, el antecedente apunta a una tradición cultural que mantuvo firme una construcción de división tajante entre lo público y lo privado; éste, entendido como el escenario íntimo pero también de los ajustes sobre escenarios, mundos y acciones veladas a lo público, aquél, como el escenario de las construcciones ideales, los consensos y las relaciones cordiales. Los excesos y las anomalías siempre han existido en lo privado mientras no se legitiman o legalizan en lo público.

Dentro de la lógica digital de la red, que hace público todo acto privado, que acepta la expresión otrora íntima como algo colectivo y susceptible de ser conocido por todos, lo privado se relativiza para poner en la mesa todos los acontecimientos guardados celosamente por la intimidad. Como consecuencia, la publicación de lo privado escandaliza al mundo cuando emerge, pero así mismo, lo íntimo se escandaliza y se rompe cuando interviene en él lo público

para desgarrar sus fundamentos y reescribirlo a su manera pública. Por ello, más que la lectura moral sobre su existencia el camino a seguir es el análisis genealógico de la misma ¿Qué cosas han alentado el surgimiento de esas formas particulares de expresión?, ¿Por qué esas expresiones y no otras surgen como actos públicos en los ambientes digitales?

Pensar la cultura desde la tradición, como lugar metafísico, plantea una profunda dificultad para descentrar la mirada esencialista, que no permite identificar los flujos que tiene la identidad en la época contemporánea, ni entender su emergencia múltiple, diferenciada y cambiante. Este análisis no es sencillo, en el contexto de las tensiones entre discursos que se disputan el poder hegemónico de las construcciones del mundo y, como consecuencia de ello, del sentido del conocimiento y su socialización en los sistemas culturales universitarios locales.

En el sistema cultural tomasino se mantiene una fragmentación del concepto de virtualización y de la manera como el ser humano construye identidades en torno a ella. De la misma manera, la universidad tiene problemas para acercarse al concepto de “cibercultura” por el enfoque escolástico, con aditamentos modernos, desde el cual explica la cultura y la identidad. En consecuencia, la transición se asume como una necesidad por el contexto globalizado en el que la institución está obligada a insertarse (USTA, 2004):

De nuevo, en el lenguaje actual de la educación superior nacional -y en coherencia con las propuestas de la UNESCO- se vuelve a insistir en la necesidad de pertinencia y de flexibilidad, se urge mayor adecuación a las necesidades sociales, diversificación y ampliación de posibilidades de acceder a los distintos saberes, con el propósito de favorecer el ingreso a la sociedad del conocimiento a un mayor número de bachilleres y su movilidad dentro del sistema de la Educación Superior (p. 75).

Tal vez se podría hablar de las identificaciones dentro de sistemas culturales específicos, como es el caso del sistema cultural universitario tomasino, un sistema integrado por nodos de tensión entre actores con múltiples identidades. En este caso, más allá de un problema de nativos y migrantes, que desvía la atención de un problema más profundo y de mayor impacto en las

universidades, se registra la tensión entre saberes construidos sobre la cibercultura y sus expresiones analizadas en sujetos que se las han empoderado. La descripción que F. Quiñones (2005), docente de la USTA, realiza sobre la cultura de los hackers trata de identidades específicas que han construido estos sujetos dentro de sistemas culturales particulares, enmarcados en una construcción más amplia conocida como el ciberespacio:

A partir de internet (con todas sus posibilidades para acceder a grandes volúmenes de datos públicos y privados.) y de herramientas profesionales de software, nuevos actores han aparecido en la sociedad de la información: los hackers y los crackers. Ellos, con su comportamiento, considerado por el mundo como delictivo, por lo cual ya existen leyes para castigarlos, están protagonizando robos, violación a los sistemas de datos, manipulación indebida de información y promoviendo, en la gran mayoría de los casos, una cultura basada en el plagio y la piratería y por tanto un comportamiento anti-ético. Los primeros son expertos o aficionados a los programas de computador y tienen la suficiente capacidad para entrar a ellos, a través de la red, y buscar sus defectos, prevenir errores y en muchos casos mejorar los niveles de seguridad. En cambio, los segundos, utilizan sus conocimientos informáticos para causar daños por medio de virus, robar información y desfalcocar compañías (p. 182).

F. Quiñones tiene cuidado en describir tanto a los hackers, dedicados al plagio y la piratería, como aquellos que contribuyen en la construcción de inteligencia colectiva. Para F. Quiñones, independientemente de las valoraciones éticas y morales, la sociedad ya se encuentra inmersa en nuevas construcciones que apuntan a una sociedad globalizada, permisiva y armonizadora, sintetizada en la metáfora urbana de la Telépolis, que había acuñado Echeverría hace varios años:

No se sabe aún si la sociedad de la información favorecerá, enriquecerá o unificará la cultura; si cambie por completo las relaciones humanas. Si las comunicaciones se vuelvan

enteramente electrónicas. Si el computador e internet se conviertan en los líderes del ocio y del entretenimiento. Si las relaciones cibersexuales sean más seguras al evitar el contacto físico. Si la facilidad de formación a través de la red produzca la desaparición física de las instituciones educativas, y las empresas eliminen por completo la asistencia de los trabajadores a ellas y todo se haga por la red. Lo que sí es seguro es que ya tenemos una sociedad descentralizadora, globalizadora, armonizadora y permisiva, y que internet está configurándose como un nuevo tipo de ciudad a la que muchos sociólogos comienzan a llamar Telépolis. Todos comunicados, siempre conectados (p. 188).

Hablar de la tecnología significa, entonces, hablar de identificaciones -identidades- con artefactos, instrumentos, procesos y discursos relacionados con el ambiente tecnológico. Hablar del ser humano contemporáneo significa hablar, a su vez, de sus formas de virtualización, materializadas especialmente en las TIC, inseparables del ser humano contemporáneo, en un contexto en donde la técnica y el artefacto son tan antiguos como su posibilidad de construcción del mundo humano. En palabras de F. Quiñones (2005):

No está claro si la cibercultura es una evolución de la cultura. Si la primera contiene a la segunda o viceversa, o es una nueva forma de categorizar la suma de conceptos, modos de pensar, actitudes y patrones de comportamientos de los individuos en su entorno social, mediado por las TIC. Lo que sí está claro es que las TIC han generado una gran revolución en la manera de acceder, apropiarse y transmitir la información, generando nuevos desarrollos sociales, políticos y económicos, que es lo que el común de la gente interpreta como cibercultura (p. 29).

En todo caso y dentro de la línea propuesta por F. Quiñones, acerca de la necesidad de tener cautela en la genealogía del concepto, es claro que en la gramática del discurso cada cual da prioridad al ámbito epistemológico que considera más importante. P. Pinilla (2000), docente de la USTA, plantea la idea de una “cultura tecnológica”, altamente instrumentalizada en el ámbito educativo:

La educación virtual tiene la gran responsabilidad de generar cambios, a través de la integración de la tecnología al proceso educativo, con el firme propósito de promover la formación de estudiantes más creativos e independientes, crear una cultura tecnológica e incorporar la actividad científica y docente al desarrollo tecnológico.

Desde otro punto de la integración cultura y tecnología en la elaboración de construcciones sociales y culturales, S. Weisneir, docente de la Facultad de Comunicación Social de la USTA, se centra en el problema de las identidades. Las identidades son múltiples, se construyen en diversos contextos de alteridad y se reproducen en diferentes ambientes tales como los digitales. Las características de los ambientes imprimen sellos específicos al desarrollo de dichas identidades y permiten empoderarlas incluso en escenarios políticos. S. Weisneir (2004) define esta situación de la manera siguiente:

Nos interesamos en la innovación en relación con los procesos de construcción de identidades en las narraciones. En efecto, consideramos que, desde una perspectiva dinámica de las identidades, las narrativas puestas en juego en los “sitios web”, y generadas a propósito de éstos, son lugares de construcción y expresión de procesos de reconocimiento y desconocimiento constante que hacen visible la formulación, revisión o cambio de esquemas de construcción de la realidad y de los individuos o grupos dentro de ellos (p. 51).

La investigación de S. Weisneir abre una brecha en la perspectiva tradicional de la comunicación en la universidad y en su manera de entender la identidad y la cultura. El trabajo hace énfasis en el sentido cultural que constituye a las comunidades y cómo en todo sistema cultural, las diferencias son múltiples y se crean escenarios o redes para que éstas circulen y establezcan todo tipo de relaciones complementarias, de oposición, de contención e incluso de confrontación ideológica, como lo plantea el autor:

Vale decir que si bien Internet, visto desde la perspectiva tecnológica más tradicional, es el lugar de lo ajeno para los individuos y las organizaciones de las que nos ocupamos en la investigación -puesto que serían vistos tan sólo como consumidoras-, éste se torna espacio

propio cuando se asume como lugar de expresión -inherentemente política- por parte de éstos o éstas (p. 55).

Estas investigaciones, que desde una perspectiva de reflejos puede llevar los temas y los intereses planteados hacia el interior de la universidad, se convierten en un dilema sobre los sentidos construidos en la red y sobre los impactos que éstos proyectan en la vida cotidiana de sus usuarios. Claro, esto tiene que ver con el sistema educativo, con los actores que integran dichos sistemas culturales educativos particulares, pero también con los discursos que atraviesan el sistema en tanto que mantiene una alteridad si bien no consentida institucionalmente, si practicada poblacionalmente.

El discurso tradicional manejado en la universidad, entiende la cultura desde dos dimensiones: en primer lugar, aquella que práctica y que hereda de la Ilustración, que está asociada exclusivamente con las artes y las letras, de tal manera que sobre dicha arquitectura conceptual construye sus actividades culturales, “las que vive”. En segundo lugar, una percepción de la cultura en sentido étnico y social como algo exótico y salvaje. Esta dimensión de la cultura llega al estamento universitario como un “objeto y temática de estudio e investigación de un otro”. Enfrentados, entonces, a mirar la cultura y la identidad dentro de sí mismos, su tendencia se orienta hacia una identidad esencialista. H. Valero, decano de la Facultad de Educación de la USTA (comunicación personal, septiembre 12, 2008), plantea al respecto que la identidad es constitutiva para los docentes en la USTA, y que en dicha constitución la maquina está fuera de sí, porque no crean identidad con ella.

No pérdida de identidad, no tanto. Porque tanto en el uno como el otro, uno construye cosas. En un extremo uno construye cosas para no irse al límite. Uno nunca pierde identidad. Uno nunca pierde su identidad, ni la identidad de lo que uno quiera. Si usted pregunta a los docentes: ¿Qué tanta identidad tiene con su quehacer docente? El docente te va a responder siempre... Es el problema de la instrumentalización que el hombre considera la tecnología como cosa fuera de sí y no para sí.

F. Quiñones (2005) expresa de manera concreta el dilema al que se encuentra sometido el sistema cultural universitario tomasino: ¿Qué es la cibercultura?, ¿Es un problema de identidad? Y ello, ¿Cómo revoluciona las relaciones cotidianas de las comunidades? Efectivamente, es un reto teórico y metodológico dar contenido a una categoría que ya se utiliza, incluso institucionalmente -existe un curso denominado “cibercultura” en la maestría en Filosofía Latinoamericana, en la USTA- pero que aún no se define de manera contextual para el sistema cultural universitario tomasino. Por lo pronto, F. Quiñones intenta seguir una ruta histórica y etimológica del concepto tratando de adjetivar (con conceptos como: complejo, grande, profunda, nueva) condiciones y características de la cibercultura que aún vislumbra amorfas y líquidas:

La cibercultura surge por la entrada de la cibernética y la teoría de sistemas a una cultura con la vivencia del pensamiento complejo contemporáneo y supone una construcción de la vida a través de categorías y visiones emergentes. Se requiere, por ello, una reconfiguración de la sociedad contemporánea desde nuevos esquemas preceptuales, que le dan una profundidad y proyección muy grandes. En la cibercultura se reconocen nuevas realidades que impulsan nuevos conceptos, en particular, los que tienen que ver con las relaciones, con la información y en especial con el mundo digital. La cibernética, a nivel sociológico, hace referencia a los sistemas que se regulan por sí mismos dentro de los más diversos campos del ser (p. 177).

6.4.1. Tensiones en las prácticas en ambientes digitales

El siguiente cruce de discursos asincrónicos generados, por un lado, desde la dirección institucional de la UNAD (H. Salazar, vicerrector académico) y, por el otro, desde la comunidad docente (I. Gómez, tutora del CREAD de Turbo) expresa en buena medida estas diferencias en torno a la manera de construir culturas de la virtualización de procesos de conocimiento en los ambientes digitales:

Conscientes de lo que significan estos nuevos roles, es muy complicado para la institución adelantar acciones y ponerse a tono con estas cosas. Si el docente o el tutor no tienen esas convicciones, es muy complicado. Es cierto, a veces uno tiene la tendencia al maltrato. Cuando la teoría de la sustitución es el foco de la resistencia, los choques son fuertes. Hemos tenido casos de tutores y estudiantes que han tenido convicciones y persuaden a sus compañeros. Entonces, cuando se ha roto la resistencia y se asume por convicción, esta persona se convierte en un agente de cambio (H. Salazar, comunicación personal, junio 5, 2009).

Por su parte, I. Gómez (comunicación personal, noviembre 20, 2007) señala que:

Te confieso que la UNAD ha hecho los ejercicios y ciertas confrontaciones que me ha tocado vivir con la universidad, esto ha hecho que le coja cierto fastidio a la virtualidad. Sí, tengo que confesártelo, por ejemplo, el que yo quiera innovar en algunas cosas y por allá me aparezca uno de esos coordinadores de mil mediaciones pedagógicas a decirme que no lo puedo hacer porque él no se qué dice, no sé qué cosas y eso me cansa.

Para H. Salazar, situado en el lugar de la ideología con nociones conceptuales de apoyo como la convicción, en el lado positivo, y la resistencia o la desadaptación, en el lado negativo, la política que debe asumir la institución se enfoca en identificar y cobijar a los que asumen la convicción del modelo expresado por la UNAD y, simultáneamente, identificar y distanciar a quienes no logran identidad de aplicación del modelo. Por supuesto, en ello hay variaciones en las prácticas y los discursos que no solamente desplazan una idea confusa y apagada, adjudicada a la EAD de la UNAD en épocas anteriores, sino que también entra a jugar un papel importante el desplazamiento de un modelo problemático e investigativo en la EAD, por otro modelo industrial de gestión e investigativo en la educación virtual sobre la cual se erige la nueva UNAD.

En estas tensiones se juegan, entre otros aspectos, deudas o compromisos adjudicados a esta modalidad. Uno de ellos ha sido el de convertirse en la modalidad que debe permitir una alta cobertura y acceso educativo a numerosas y diferenciadas poblaciones en distintas regiones del

país. Para ello, la universidad ha recurrido al apoyo de los ambientes digitales, materializados en el uso de plataformas de administración de contenidos educativos -Moodle- a través de aulas virtuales. Sin embargo, la virtualidad es reducida a una muleta de apoyo en el salto estadístico de cobertura en la oferta educativa, entendida como un problema práctico, material. Este hecho contradictorio con el discurso del lenguaje de las tecnologías existe simultáneamente en el mismo tiempo en que se ha incrementado el registro y acceso de estudiantes, pero también en el tiempo en que se han incrementado los niveles de deserción estudiantil (Facundo Á., 2009b). N. Castro (2008), docente del Centro Regional del departamento de la Guajira, adjudica el fracaso estudiantil al problema de adaptación de los estudiantes a los ambientes digitales:

La educación abierta y a distancia ha sido en los últimos años una forma de ampliar la cobertura en la educación. Una de esas modalidades de educación a distancia es el Aula Virtual, convertida como herramienta tecnológica para este sistema educativo. Los maestros que trabajan en la UNAD-La Guajira, de Colombia, han visto cómo sus procesos de enseñanza-aprendizaje se ven alterados por diversos factores cuyo principal obstáculo es la adaptación por parte de los estudiantes al sistema virtual; los problemas de adaptación tienen diferentes características y pueden terminar en la deserción universitaria.

En todo el imaginario educativo se encuentra vigente la tensión por encontrar puntos coincidentes para el modelo bancario de educación, que está asociado con la denominada educación industrial o educación masiva, cuya oferta puede atender grandes masas de población sin discriminar procesos o problemas de investigación sino que por el contrario acreditan el proceso formativo bajo esquemas estandarizados de instrumentación tecno-educativa. Este es el presupuesto sobre el cual el ITAE en la UPN toma distancia del modelo de e-learning y de su pretensión de alta cobertura educativa. Al respecto, C. Roza (2008b) señala que:

Al parecer la orientación de los ambientes e-learning pone de relieve la instrumentalización de la educación, en la medida en que los asuntos relacionados con la construcción de conocimiento, la valoración de los estilos cognitivos, la exploración de propuestas

pedagógicas que se relacionan con contextos culturales, sociales y tecnológicos específicos constituyen asuntos de segundo orden (p. 30).

En otros casos, se sobredimensiona el carácter nativo de las generaciones de estudiantes que entran a la universidad, asumiendo que muchos de ellos o ya saben o aprenden rápidamente con procesos de formación intensivos y cortos o con procesos sobrepuestos, de tal manera que a medida que el estudiante comienza su proceso educativo, paralelamente avanza en su formación de uso y manejo de ambientes digitales. Sobre el particular, N. Castro (2008) señala que:

Un 53%, en promedio, para ambos periodos académicos no tuvo un entrenamiento formal en el uso de la plataforma tecnológica. Esto puede implicar la poca participación e interacción con el tutor, ya que estos estudiantes no han aprendido a usar la plataforma o lo han hecho sobre la marcha, lo que dificulta su proceso de aprendizaje... El 18% para primer ingreso y el 9% para segundo ingreso ven la plataforma de acceso a los cursos virtuales con problemas para operarla. Este resultado puede ser una respuesta a una inducción no realizada, o a una poco acertada en su objetivo al haber participado en la inducción o dificultad en la operatividad de un computador (p. 12).

Igualmente, algunos ejercicios han sobredimensionado la experiencia y la articulación de los docentes y profesionales universitarios con el mundo digital y las gramáticas impuestas por la red. Como se ha registrado, las tensiones surgen de la comprensión de los sistemas de poder que subyacen a los diferentes discursos enfrentados dentro del sistema cultural universitario, los cuales, por demás construyen subjetividades en torno de sí y sujetos que lo empoderan en los diferentes ambientes del sistema cultural. De esta distancia interpretativa del discurso de la conexión/desconexión de la red habla J. Cardozo (2007) cuando refiere que:

El segundo tipo de cultura, al que expresamente nos referiremos en especial para describir la situación de América Latina frente a las posibilidades de comunicación e información, abre múltiples posibilidades de interpretación cuando acudimos a la explicitación de las

desigualdades que en términos de tecnología existen en el continente. Hoy la configuración de nuevas relaciones, migraciones, transmigraciones o la conformación de las llamadas zonas de contacto están a la orden del día, paradójicamente internet presenta dos movimientos alternos: el primero marcado por el acercamiento y el segundo determinado por hacer simultáneas vidas lejanas, ya no es necesario salir a la calle, al cine o al parque para encontrarse con un amigo o familiar, basta con acordar el horario y entrar a un chat, aunque ello represente en muchas ocasiones la frialdad de la relación personal reducida a un monitor o una web cam en el mejor de los casos (p. 49).

Estas diferencias planteadas por J. Cardozo se convierten en elementos sumamente significativos en cuanto a prácticas culturales. El proceso de introducción de ambientes digitales en la USTA es un ejemplo significativo de esta postura. Las plataformas digitales fueron socializadas en la institución por C. Álvarez, docente del departamento de Ciencias Básicas, desde el 2001. En palabras del entrevistado:

En la universidad se estaba ya gestando la idea de brindar los servicios de educación virtual desde muchos puntos, más o menos desde el año 2001, 2002... Decidieron poner en producción la plataforma Manhattan, hicieron ya todo el proceso de instalación, etc. Desarrollaron todo el proceso de capacitación con en el curso de docentes, manuales, etc. y se encontraron con lo que yo en ese momento visualice que era supremamente difícil de entender, el entorno para el profesor... Aquí, en Bogotá, pues, el trabajo que yo estaba haciendo trataba casi a título personal. El Departamento de Ciencias Básicas donde trabajaba en ese momento, digamos que me dio el espacio para hacer ese proceso de investigación y en otras sedes también se estaba gestando la misma idea. Aquí, se empezó a hablar ya en serio de educación virtual hacia mediados del año 2003... y al final de 2004, el vicerrector decidió conformar un comité para crear el proyecto de educación virtual. Comité conformado, primero por el sector administrativo, el sector directivo, y

principalmente los docentes que habían estado ahí en ese primer proceso (C. Álvarez, comunicación personal, febrero 23, 2008).

En términos de cultura institucional, la USTA tiene una sólida tendencia a conservar un amplio sentido de la tradición en los discursos, prácticas y ambientes que construye. Los discursos y las prácticas emergentes dentro del sistema cultural tomasino surgen a título personal como refiere C. Álvarez. Su discurso se sostiene en la alteridad que el mismo reconstruye desde el sistema cultural universitario local en donde se encuentra en relación con el fortalecimiento cibercultural en la ciudad, el país y en el ámbito internacional.

Sin embargo, el discurso moderno del mundo universitario se asienta en la tradición del respeto por una determinada expresión del tiempo y del espacio para asumir las construcciones que intervienen o dialogan con él. Es connatural a las instituciones modernas establecer una forma de espacio-tiempo sólida, estable y permanente, para a partir de allí desarrollar sus redes simbólicas (Cassirer, 1968). El texto impreso entendido como una tecnología de lenguaje poderosa y el cara a cara físico en el aula, como una interacción de la comunicación humana exclusiva e insustituible. C. Rojas, el web máster del ITAE de la UPN (comunicación personal, enero 25, 2009), ubica esta tensión en el lugar de la frontera:

Es como un choque hacia las tecnologías de la virtualidad, allí se ubica la frontera, hay docentes que se adaptan rápidamente, pero otros no, hay gente que todavía dice que ellos prefieren leer algo impreso a algo que esté en pantalla. Yo creo que es cultura.

Este concepto de frontera planteado por C. Rojas es sugerente en tanto genera encrucijadas para los actores educativos debido a la consciencia de que los ambientes digitales ya están allí, como un artefacto que merece ser explicado en la cultura particular del sistema universitario. Según H. Valero (comunicación personal, septiembre 12, 2008), esto se sintetiza en el concepto de respeto por la pervivencia de formas tradicionales de construcción de conocimiento, prácticas pedagógicas y didácticas y una cultura de respeto a la tradición:

Para mí, la política del vicerrector ha sido más de respecto a los docentes, en la parte de incursionar más en ambientes virtuales en la formación de los alumnos. Así interpreto yo al vicerrector. O sea, de un respecto por los miedos que hay en los docentes, porque de una u otra manera el docente..., la universidad tiene docentes que llevamos tiempo en la docencia, que somos de generaciones no digitales sino totalmente analógicos, entonces ha habido resistencia e inclusive en cursos para actualizar a los docentes en plataformas, en todo eso hay una resistencia, digámoslo así. Ahora, fácil hubiera sido del vicerrector decir, bueno esto se hace por decreto y sale... Pero, entre nosotros, aquí en Bogotá, el vicerrector ha sido muy respetuoso en los procesos y hay un muy lento proceso en eso, o sea, el que quiera participa, el que no quiera no hay problema.

A pesar de la condescendencia que adjudican los docentes a la universidad en relación con este proceso, también está mediado por un discurso administrativo y económico. La universidad evalúa los costos que conlleva adelantar el proceso de virtualización tanto de su infraestructura técnica y tecnológica (redes, equipos, plataformas, acceso en términos de ancho de banda y velocidad de circulación de la información en red), como de la formación y capacitación de su comunidad universitaria (administrativos, docentes y estudiantes). Finalmente, también cuenta los espacios de promoción y financiación tanto de docentes como de estudiantes para la adquisición de equipos y condiciones de uso de equipos y ambientes digitales. H. Valero (comunicación personal, septiembre 12, 2008) contrapone este último elemento como una variable determinante en las decisiones institucionales:

Ahora para la universidad también toda la infraestructura tecnológica aún no está preparada o no estaba preparada para eso, hasta ahora hay plataformas, la web, si lo tiene, etc... A ver, los alumnos nuestros no es que sean de estrato 4, 5 o 6, son de estratos 2 y 3. Algunos tienen computador, otros tienen dificultades para presentar inclusive trabajos en computador.

Aún con las restricciones marcadas por el acceso, las desigualdades, las ideologías y las

formas identitarias particulares, las prácticas construidas a partir del uso específico de ambientes digitales y de la red avanzan en la conformación de comunidades de intereses, de flexibilidad en prácticas hasta ahora pensadas como inmodificables. L. Leal, tutora de la Escuela de Ingeniería y Ciencias Básicas (comunicación personal, noviembre 20, 2008) define algunas de esas prácticas específicas:

Es que las ventajas de la tecnología están más que anunciadas. Las posibilidades de simultaneidad, de poder trabajar en red con un gran número de personas sin tener que compartir el mismo espacio físico, las posibilidades de intercambiar información de forma inmediata, porque yo tengo un archivo y podemos en este mismo segundo poder empezar a trabajarlo desde 10 puntos distintos. La opción de hacerlo a cualquier hora sin que tenga que estar restringido a un horario de atención o de oficina sino que puedo hacerlo en cualquier momento de las 24 horas del día. Poder acceder a la información en cualquier momento, yo creo que esos son cualidades que hacen que la tecnología se vuelva cada vez más importante en la vida cotidiana y por supuesto en los procesos de aprendizaje.

Estas prácticas no están desprovistas de un estatuto filosófico y en este caso la filosofía se encuentra profundamente con la cultura, en tanto genera construcciones de humanidad en el contexto de su multiplicidad, de su diversidad y de su transformación permanente. De esta manera, la cibercultura se erige como una expresión del desplazamiento epistemológico que se realiza del sujeto. El hombre como esencia ya no es la categoría central sino las características de sus relaciones dentro de una multiplicidad humana. Hablar de la diversidad significa enfocarse en el tipo de relaciones que establecen los sujetos con su alteridad.

La tradición opera de diferentes maneras. En el sistema cultural universitario tomasino, L. Tovar (2007) mantiene una apuesta por la articulación del mundo contemporáneo con la taxonomía conceptual de la antigüedad clásica indoeuropea. Complementa la noción de sociedad del conocimiento con algunas actualizaciones conceptuales de la idea de educación y democracia

griega. En diálogo con la obra de G. Vargas, docente de la UPN, L. Tovar presenta el concepto de ciberpaideia, como una unidad conceptual lo suficientemente fuerte para hablar de educación y sociedad en el contexto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y de los mundos digitales generados por ellas:

La ciberpaideia es poner en juego para nuestro tiempo la educación para la emancipación inspirada por Kant, reeducar críticamente la filosofía, hacer virtuosa antes que virtualizar la educación, democratizar la democracia, siguen siendo ejercicios de Ilustración. Las características de nuestra época, dominada por el disponer tecnológico, que depuso la presencialidad del ser antiguo, la aparición del dios cristiano y la construcción moderna, exigen una nueva mirada filosófica sobre la práctica educativa.

Desde luego, no se trata de un mero truco de sustitución, mediante el cual allí donde antes se hablaba de libros, imprentas y lectores, hoy se ponga hipertextos, multimedia e interfaces. No sólo han cambiado los objetos, sino también las condiciones de comprensión, y por ello, el proyecto filosófico pedagógico de formación exige nuevos marcos interpretativos (p. 60).

L. Tovar considera que tal vez ciberpaideia no sea el apelativo más afortunado para designar este propósito de G. Vargas, el de intertextualizar la pedagogía y la filosofía. Un reto constituido a la altura del contexto latinoamericano contemporáneo especialmente constituido de construcciones sentadas en lenguajes intersubjetivos y de convergencia filosófica, comunicativa, pedagógica, política, económica y tecnológica: filosóficamente la pedagogía y pedagógicamente la filosofía. Sin embargo, L. Tovar espera haber comprendido la intención de G. Vargas de acercar la cibercultura al diálogo académico que vienen sosteniendo algunas universidades colombianas como la UPN o la USTA.

Para L. Tovar, el hecho de plantear una disolución del sujeto individual por uno colectivo es una apuesta que renueva ánimos sobre un proyecto institucional que ha pretendido reflexionar

y aplicar el sentido de una construcción de pensamiento y filosofía latinoamericana, que actualiza y recuerda esta apuesta de pensamiento colectivo y cultural de la comunidad académica tomasina:

Inspirado en Heidegger y apoyado en las investigaciones en inteligencia artificial, Guillen considera que se debe renunciar al proyecto moderno centrado en el sujeto, entendido como el héroe del relato, y abrirse a la polifonía de la construcción plural de sentido que se abre en la apropiación de los dispositivos cibernéticos que configuran el mundo de vida contemporáneo. Contra la subjetivación solipsista moderna, se impone la desobjetivación, pues ¿quién es el autor de un CD multimedia, quien habla en internet, quien es el enunciador de un hipertexto?

El sujeto se pierde, pero ganan los sujetos, en tanto se comprende con Husserl que, gracias al lenguaje, las relaciones intersubjetivas constituyen en cada caso, lo que somos cada uno de nosotros. En clave cultural, no se trata de pegarse acríticamente a la cibertecnología, sino de asumirla a profundidad, para valernos de ella en las búsquedas plurales de nuestras identidades como colombianos y latinoamericanos (p. 58).

6.5. ¿Nuevas construcciones de lo humano?

J. Cardozo (2007) cuestiona la desconexión en que queda el contexto de virtualidad en que el hombre se ha debatido desde sus comienzos. Por el contrario, el discurso instrumental, en el que ubica a las tendencias hegemónicas de las TIC, se asienta en el fenómeno de virtualización contemporánea, explicado exclusivamente desde los discursos, las prácticas y los ambientes generados en los ambientes digitales. El principio de alteridad presente en los sistemas culturales es desplazado por un enfoque esencialista del marketing sobre el que se construye el ciberespacio y no en el acto de hominización dinámico que potencia la transición de un modo de ser a otro a

partir de actos de creación, en tanto lo virtual es real pero no se encuentra en el mundo de lo posible hasta el momento en que se convierte en actualización, en creación:

Aunque es cierto que la virtualización no es un fenómeno reciente, es ahora, cuando asistimos de forma acelerada a su estudio. “La especie humana se ha construido en y por la virtualización”, en especial con los desarrollos del lenguaje, de la técnica y de las instituciones sociales complejas. El punto, no sólo de determinar la información y la comunicación, sino también “los cuerpos, el funcionamiento económico, los marcos colectivos de la sensibilidad y también el ejercicio de la inteligencia”, se expresa como una continuación de la hominización, un homo-ciber-sapiens, en pocas palabras la transición de un modo de ser a otro (p. 43).

J. Cardozo aboga por un alto para redistribuir las alforjas de este viaje digital con halo virtual. Si algo interviene de manera tan radical y veloz en cuerpos inmersos en prácticas tan conservadoras como son las del mundo educativo, efectivamente hay que generar ontologías sobre el proceso. Este proceso es el asentamiento de un paradigma epistemológico que reflexivamente apunta a empoderar al humano como producto de su producción, consecuentemente su ontos se define como fenómeno creativo de su ser, explicado por Levy (1999) como potencia-acto-potencia-acto... en un proceso de virtualización-actualización permanente.

Las construcciones de lo humano que resultan de las condiciones filosóficas, políticas, económicas, sociales, tecnológicas y comunicativas de la época contemporánea ameritan reflexión en sí mismas y más allá de sus resultados o impactos. J. Cardozo plantea una postura de integración que debió realizarse sobre bases filosóficas y ontológicas de la relación hombre/artefacto:

Estamos pasando digamos de la investigación de macrocosmos a microcosmos. Ese microcosmos es el hombre, creo yo que es más por ese lado, con una raza de hombres, mejor dotada, una diferencia, una más digital, si tú te montas en un carro tu eres un

cyborg, tú dependes de esa máquina para andar, si, por ejemplo, ves una película como Wally, te das cuenta de eso, no estamos muy lejos de lo que nos muestra la película, si uno no evolucionara con la maquina, probablemente uno se estrellaría en la primera esquina, yo no me imagino llegando acá, de mi casa acá es media hora, no me imagino caminando desde mi casa, o montándote en el automóvil, el conduciendo y tratando de ser tu uno, y el aparato otro (p. 45).

J. Cardozo afirma una continuidad entre el artefacto y el sujeto. Este último construye historia con el artefacto, crea discursos y produce prácticas de uso y acercamiento. En dicha relación ve emerger contextos que afirman y son afirmados por estas prácticas discursivas. Finalmente, emerge un sujeto simbiótico producto de dicha relación con el artefacto, una simbiosis local, un lugar construido entre sujeto y artefacto:

Y es que el artefacto adquiere propiedades tuyas y tú adquieres propiedades también del artefacto. Si tú estás en estos momentos sentado en esa silla, quizás la sientes un poco incomoda, porque de alguna forma no te parece todo bien. Pero tú llegas a tu casa y te recuestas en tu cama, tú sientes, esta si es mi cama, tiene propiedades mías. Entonces, yo creo que se establece una conexión muy interesante entre el ser humano y el artefacto (p. 45).

I. Gómez (comunicación personal, noviembre 20, 2007) señala que la tecnología es una invitación a la re-humanización. Para ella, no es necesario esperar a que las generaciones descendentes establezcan un dialogo virtual con lo digital. La tecnología asociada con intereses específicos, puede propiciar espacios de modelación de un tipo de sujeto. El sujeto modelado por los discursos y las prácticas de poder. En sus propias palabras:

Bueno, yo no sé. Yo pienso que eso de la humanización y deshumanización que se le pone al uso de las tecnologías es como muy, no sé. Yo no lo veo así, como un proceso de deshumanización, antes por el contrario yo pienso que precisamente todas esas dificultades que tenemos en torno al uso, a la manera como se ha puesto la tecnología al servicio del

modelo de la universidad precisamente nos está permitiendo reflexionar sobre nuestra condición humana. Entonces, en ese sentido, yo no lo veo como una herramienta de deshumanización, antes lo veo precisamente como un pretexto para que volvamos a reflexionar sobre lo que nosotros somos como seres humanos y la manera en cómo interactuamos.

En consonancia con esto, L. Leal (comunicación personal, noviembre 20, 2008) subraya que en procesos de carácter pedagógico, excesivamente instruccional, tecnológico y altamente instrumental como es la tendencia que está perfilando la UNAD, se proyecta un humano solitario con dificultades para colectivizarse en la universidad, con poca cultura académica, social y de investigación. A ello contribuye, en gran medida, el diseño de los ambientes y recursos tecnológicos utilizados. En palabras del comentarista:

Pues yo no hablaría de deshumanización porque realmente todos los que estamos allí involucrados pues vamos con todo lo humano que somos a participar allí. Lo que pasa es que es un espacio que por su restricción, por su poca articulación hace que seamos humanos solitarios.

Según el planteamiento de L. Leal, los humanos son humanos. La construcción cultural los puede ubicar o bien cerca o bien lejos de la tecnología, es decir, puede crear individuos conectados y con posibilidad de construcciones colectivas y locales, o bien puede crear individuos solitarios, fragmentados y con la mera posibilidad de convertirse en subsidiarios de un conocimiento universal, intocable para ellos por la particular relación con la tecnología que crea la universidad. Lo anterior apunta a que no existe objeto despojado de sentidos y finalidades morales, de intereses económicos y políticos, de poder. R. Rubio (comunicación personal, octubre 1, 2007) complementa esta idea con la inquietud por la ideología que habita tras los artefactos. R. Rubio aboga por un sentido ético en la disposición y manejo de los artefactos, una solicitud de no negar al hombre con su instrumentalización tecnológica. Algo similar a lo

ocurrido muchas veces en la modernidad con la instrumentalización política con diferentes experiencias en diversas partes del mundo. De esto, dependen las percepciones de tiempo, lugar, cuerpo, territorio, vida, dignidad, etc. En palabras del entrevistado:

Yo pensaría que todos esos desarrollos de la tecnología son bienvenidos siempre y cuando puedan, ciertamente, acomodarse como a unas teorías de la justicia de bienestar, de la edad y de la ética, mínimas. Es decir, ajustarse a la medida del hombre y no solamente a la avidez y a la velocidad de acumulación de los que controlan todo este sistema de códigos de información, de conocimiento y de flujos económicos. Podríamos decir que la maquina es una extensión del poder del hombre, de un hombre, de un sujeto cualquiera, por ejemplo, desde el muchacho que concibe el celular como su medio para el mundo hasta el soldado o el militar que se acuesta con su revólver, sin él no es nada tampoco. Hay que ver la angustia que le da a uno de estos, digámoslo así, postmodernos no actualizar el portátil cada año, eso es una angustia como gravísima. Claro es que la tecnología también revoluciona al hombre, lo modifica, lo revoluciona, le cambia la estructura a velocidades corporales, cambia su conformación física, le cambia su postura ante el mundo, le cambia su modo de diversión, le cambia todo, de eso no hay la más absoluta discusión. Que la tecnología al mismo tiempo esté al servicio del hombre y/o que esté, en cierta medida, al servicio de la guerra, también modifica sustancialmente la percepción del tiempo, del espacio, del lugar, del cuerpo. Cambia todo.

Una visión de instrumentalización del sujeto parece la constante de análisis para percibir la configuración de las expresiones contemporáneas de humanidad asociadas con las TIC. L. Leal planteaba una instrumentalización pedagógica, R. Rubio señala una instrumentalización política y H. Valero (comunicación personal, septiembre 12, 2008) analiza una instrumentalización económica y tecnológica asociada con fenómenos de marketing. Al respecto subraya que:

Nosotros asumimos la cosa como un esclavismo, es más, si yo le digo: ¿Cómo funciona este aparato? Entonces, usted me puede dar las explicaciones, pero hay gente que sólo compra este aparato porque sale la pantallita, porque ahí sale un muñequito, pero realmente no sabe para qué funciona. Yo utilizo este aparato en un 5% del potencial que tiene. Lo utilizo para escuchar música y para tomar una foto y seguramente para un teléfono y para anotar una dirección, pero el potencial del aparato como tal es más amplio... Entonces, dice uno ¿Por qué lo compro?... En una masa poblacional el que lo compra es porque: el mío es mejor que el suyo en alta tecnología, la presentación, pero cómo se maneja? Ni idea. Entonces, dice uno, lo mismo puede suceder en las universidades.

De todas maneras, los docentes no se despojan del carácter ideológico de sus posiciones. La postura de H. Valero representa el segmento tradicional del cuerpo docente del sistema cultural tomasino. Según esta tradicional visión, cada cual vive su época, la época de los aparatos digitales le ha tocado al grueso de las nuevas generaciones. H. Valero es partidario de que se debería trazar una diferenciación entre el sujeto y estos aparatos en asocio con las construcciones simbólicas que traen, entre otras una domesticación intensa del sujeto acostumbrándolo al control, a vivir en sociedades del control:

Yo a veces les digo, el mundo sería mejor sin esos aparatos, son una herramienta más, además, están en la vida privada de uno, en todos lados. Entonces, si por mi fuera los sacaba, pero tengo una familia y tengo amigos, que en cualquier momento se ofrece cualquier cosa y ahí están, tengo un trabajo que de alguna u otra manera se relaciona con eso, es un mal necesario pero no tiene porque atormentar mi vida si no está.

Es una manera de arruinarnos más la sociedad del consumo, una forma de control. Yo les digo, ustedes están controlados ahí, quieren ser diferentes en la adolescencia que tienen en este momento y no la han terminado, entonces, para marcar diferencia marcan la diferencia con los celulares.

Esta preocupación está inmersa en el descentramiento del sujeto y en la centralización de la tecnología en las construcciones del mundo. Si bien, antes era claro que el sujeto era el centro y se podían identificar esencias de éste y del mundo. En la actualidad dichas construcciones se concentran en las relaciones derivadas del contacto directo o indirecto, tangible o intangible del hombre con el mundo. El planteamiento realizado por F. Arias, docente de la USTA (comunicación personal, febrero 5, 2009), refleja el temor ontológico por la maquinización y el instrumentalismo que viene envuelto dentro del paquete conceptual de la tecnología:

Podríamos decir que entre la modernidad y la contemporaneidad se va produciendo un cierto tránsito, van transitando formas y se van modificando los lugares. El hombre va dejando de ser un lugar como lo decía hace un momento, el hombre va dejando de ser un lugar y cada vez se va haciendo más relativo, cada vez va siendo menos el lugar y se va constituyendo en el no lugar de alguna manera. Entonces, qué es lo que encontramos. Pero la tecnología si se constituye en un lugar, cada vez más va siendo el lugar que antes tenía Dios, que después tuvo el hombre, ahora entonces va a ser la tecnología.

La tensión surgida en la relación sujeto/aparatos electrónicos y digitales es grande. En muchos casos como en el del H. Valero son asumidos por “obligación”. Sin embargo, esta tensión no está asociada con segmentos generacionales. Rueda y Quintana (2004) discutiendo a Prensky (2001) y Piscitelli (2002), cuestionaron la tipología de los nativos y los migrantes digitales, acuñando la ambivalencia de la metáfora del chip incorporado en las nuevas generaciones. H. Valero (comunicación personal, septiembre 12, 2008) subraya el absurdo de pensar generacionalmente el acceso y el manejo de las TIC y por el contrario plantea que dicha construcción del mundo está asociada con procesos cognitivos idénticos en los seres humanos pero con diferentes resultados según los artefactos manipulados:

Antiguamente uno para prender un televisor era un camello, ahora es un botoncito. Si el chino ve, visualmente aprende, nosotros también aprendemos virtualmente, o sea no hay

problema. La estimulación obviamente es diferente, nuestros juguetes no eran como los juguetes de los niños de ahora... En este momento uno dice: es que los niños vienen con un chip incorporado para manejar la tecnología. No, es el contexto de ellos. Ellos mueven botones, si usted ve, la mayor parte de la juguetería son botones, hace parte de su memoria y de su aprendizaje en los primeros años de vida, pues obviamente los procesos cognitivos que ellos tienen no son los mismos procesos cognitivos nuestros.

La percepción enunciada por el profesor Valero, en relación con la manera como “las sociedades” aprenden y construyen hábitos culturales del manejo tecnológico de sus procesos cotidianos, es interesante. Su análisis estaría muy conectado con los niveles de analfabetismo digital encontrados en las nuevas generaciones, en torno al uso simbólico complejo de los aparatos y ambientes digitales y no a un uso esencialmente instrumental y superficial. Si el contexto de la utilización del aparato es pobre digitalmente (uso, apropiación y manejo de los recursos que brinda el aparato y el ambiente digital), pues la experiencia con los contenidos del aparato será extremadamente básica y funcional.

En consonancia con esta idea, acerca de un relativismo generacional en el uso de los aparatos y ambientes digitales, C. Vásquez, docente del Departamento de Humanidades y miembro del Comité Editorial de la revista Análisis de la USTA (comunicación personal, febrero 20, 2008), plantea que son por el contrario las condiciones específicas impuestas por las políticas institucionales sobre “una manera particular” de uso de dichas tecnologías lo que genera resistencia en los miembros de determinado sistema cultural universitario. C. Vásquez, describe la tecnología como un continuo del sentido virtual y problemático del sujeto, algo connatural al ser humano. En sus propias palabras:

Claro desde la teoría uno piensa que es algo muy complejo y muy complicado, pero las nuevas tecnologías en la cotidianidad de las personas permiten que esos procesos se den de forma natural. El problema como hablábamos antes tiene que ver con que si hay resistencia al

cambio, esa resistencia al cambio tiene que ver más con los modelos de abordaje hacia las nuevas tecnologías. Si los modelos de abordaje son nuevas tecnologías implican rupturas sustanciales con la educación del ser humano, con sus valores, con sus visiones de mundo, pues a su vez va a ser muy complicado y muy difícil que la gente interactúe... El ser humano tiene esa capacidad... De hecho la experiencia nos dice que por el contrario hay sentidos gratificantes en las personas cuando acceden a estas nuevas maneras de trabajo virtual.

Indudablemente, emergen nuevas formas de humanidad y en ellas están implícitas nuevas formas de entender la cultura, la identidad y las relaciones que se generan entre los seres humanos y los múltiples entornos o contextos en que conviven. Cibercultura parece ser un dispositivo conceptual para visibilizar la ruptura con la manera en que tradicionalmente se había entendido el concepto de cultura. Frente a dicha reflexión ha habido en los resultados de la indagación, una fuerte tendencia a encontrar como fuente de reflexión la interdisciplinariedad para poder explicar el fenómeno cibercultural.

7. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

7.1. Introducción

La tensión planteada en las tendencias pedagógicas, emergidas o presentes dentro de los tres sistemas culturales universitarios estudiados, está centrada básicamente en la combinación del proceso que es denominado tradicionalmente como de “enseñanza-aprendizaje”. El paradigma contemporáneo del desplazamiento de la enseñanza en beneficio del aprendizaje es un evento que se expresa con bastante heterogeneidad. A dichos procesos se les denomina, en este estudio, como rutas, de las cuales se identificaron tres clases. La primera, en la que se privilegia el concepto de aprendizaje autónomo, como compromiso 100% del estudiante, y se elimina la figura de enseñanza tradicional para transformarla en un sistema de mediaciones en donde se incluye al docente. Las TIC no se entienden como herramientas sino como mediaciones y se plantea el paradigma del lenguaje de las tecnologías dentro de un esquema de dialogo interactivo con el sistema tecnológico que acompaña el aprendizaje

La segunda, en la que la enseñanza se mantiene en subordinación con los procesos de aprendizaje y en la que se pretende propiciar roles más activos del estudiante bajo la tutela y procedimientos del docente. En ella se mantiene el concepto de herramienta para referenciar a las TIC y se propicia un debate moral y ético sobre el uso de las tecnologías en procesos educativos, su impacto, su real efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

La tercera, está marcada por la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son dos caras de una misma moneda. En dicho sentido, se da una tendencia conservadora de patrones de

enseñanza-aprendizaje y se establece un paso lento de articulación con las TIC en espera de encontrar caminos que las vinculen específicamente en un lugar que el docente y la institución en general manejen adecuadamente.

Estas tres rutas son expresión de la manera como se han venido transformando las nociones de educación y aprendizaje, y de cómo y en qué medida han atravesado a las tres universidades. También, lo son de la manera como los sistemas culturales universitarios se han dejado permear por el fenómeno cibercultural global y por la manera de tratar con las identidades cada vez más intensamente relacionadas con ambientes digitales. A continuación, se presenta el conjunto de discursos surgidos para expresar estas tendencias.

7.2. Educación superior y TIC: orígenes y definiciones

Si bien, las TIC recogen en gran medida medios y expresiones de la comunicación pedagógica, razón por la cual algunos estudiosos consideran que los ambientes digitales son solamente una expresión más refinada de procesos educativos que ya se llevaban a cabo desde diferentes modalidades educativas EAD, semipresencial o presencial, el fenómeno de integración de todos estos medios en torno a los ambientes digitales creados por el computador ha propiciado una revolución tecnoeducativa que fractura, día a día, las formas tradicionales de representación de la práctica educativa.

Esto se produce en razón a que la técnica antes que estar asociada al artefacto y a los procedimientos específicos opera como una cosmovisión que trasciende el mundo de la cotidianidad humana y la empodera, imponiéndole dinámicas y formas de representación del mundo (Vargas G, 2006). De allí que tal integración haya desordenado el antiguo mundo moderno y propiciado un mundo contemporáneo sin categoría. (Para distanciar el apelativo posmoderno); en donde la tecnología se ha asociado de manera cada vez más íntima con

discursos, prácticas y ambientes políticos, económicos, sociales y culturales. Su presencia en el mundo académico y del conocimiento en general ha fortalecido los procesos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad con los cuales la práctica pedagógica no estaba demasiado familiarizada.

Esta nueva manera de entender el mundo, planteada por las TIC a la educación, rompe con un discurso tradicional de relación combinada entre las diversas modalidades educativas: EAD, semipresencial y presencial. Relación que combinaba una profundización del lugar metodológico de cada modalidad, planteando con ello una distancia frente a las diferentes modalidades y simultáneamente propiciaba una retroalimentación en referencia a los hallazgos encontrados por cada forma metodológica. Es decir, se trabajaba sobre la negación de la EAD en los esquemas presenciales y viceversa, pero había flujos de retroalimentación teórica, pedagógica y didáctica entre ambas, esto evidencia que se trabajaba, en buena medida, sobre presupuestos pedagógicos convergentes (Alta convergencia en principios teóricos y metodológicos de la práctica educativa).

La educación mediada por las TIC se distancia de estos presupuestos y se erige sobre su nuevo origen histórico y tecnológico, en el que actúa como emisora de un lenguaje cosmogónico asentado en la técnica. Los poderes que rodean los intereses por impulsar su asentamiento cultural y social no pretenden negociar dicha condición. Su presencia intempestiva, afirmativa e irreversible en el mundo educativo se presenta con posterioridad a una formación conceptual ya constituida en el mundo y a los intereses políticos, económicos, sociales y culturales de nuestras sociedades a lo largo y ancho del mundo: cibercultura y cultura digital, sociedades del conocimiento y sociedades de la información, globalización y localización, territorialización y desterritorialización, gestión del conocimiento y agentes inteligentes, comunidades de aprendizaje y redes sociales, inteligencia colectiva y prosumidores. En el mundo educativo se impone aún un discurso que intenta a toda costa preservar las formas particulares y tradicionales

de representación del conocimiento moderno-ilustrado.

Sin embargo, las condiciones de emergencia de este nuevo discurso no son armónicas. Se ha instaurado como se instaura el poder; con la violencia del que planta nuevos orígenes y no pretende permitir la disputa por su hegemonía. Esto se refleja en el dismantelamiento que paulatina y sistemáticamente ha realizado la UPN del antiguo discurso del sujeto docente y de su práctica. Esta institución creó toda una arquitectura de la práctica pedagógica y empoderó al sujeto docente como su director durante varias décadas, llegando a crear incluso la agremiación más fuerte del movimiento sindical nacional. En las últimas décadas surgieron los movimientos globales que requerían despojar el servicio educativo de los prerequisites exigidos por los localismos que impedían el flujo transnacional, transfronterizo e internacionalista de la educación. La UPN, reducida por los nuevos enunciados jurídicos del Estado en materia de educación, tuvo que involucrarse en el discurso globalista desde la lógica de éste, renunciando paulatinamente a su proyecto de politización de la pedagogía sobre el cual había empoderado su práctica discursiva:

La contribución, con los resultados de la investigación teórica y práctica, a la generación del Sistema Nacional de Educación Masiva creado por la Ley 115, que incorpora el paradigma de la Educación Permanente, con los aportes y el uso apropiado y selectivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como de los recursos multimediales que acercan el trayecto entre la educación presencial y la modalidad a distancia (UPN, 2006, p. 41).

El discurso de flexibilidad de la educación no podría desarrollarse si continuaba existiendo un sujeto empoderado en la epistemologización pedagógica mencionada, guardián de un sentido y de un valor del acto educativo. Un sujeto de saber/poder que construía subjetividad sobre el discurso de empoderamiento del saber local, múltiple y divergente. El resultado era la construcción de micropoderes que fundían la educación con la cultura y su orquestación se

generaba en la escuela, en el aula de clase. En respuesta a esta arquitectura de saber-poder local surgió un enunciado jurídico del Estado que transversalizó la operación docente. El artículo 7 del capítulo 2 del decreto 1278 del 2002, elimina el prerrequisito de la especialidad pedagógica - licenciatura- para aplicar a cargos docentes estatales. A partir del 2002 cualquier profesional del campo disciplinar objeto de la convocatoria puede ejercer la labor docente:

Ingreso al servicio educativo estatal. A partir de la vigencia de este decreto, para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación (Presidencia República de Colombia, 2002).

Desaparecido el sujeto jurídico y debilitado su empoderamiento político se desmantelan sistemáticamente las prácticas pedagógicas que replican esta forma subjetiva docente. En la UPN comienzan a transformarse los discursos en razón a la aceptación de nuevas prácticas y nuevos sujetos: "La velocidad del conocimiento en la sociedad contemporánea y las formas de acceder a él han generado dinámicas diferentes de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas y ritmos del conocer, nuevas concepciones de sujeto y de subjetividad" (UPN, 2006, p. 89). Junto a ello, el sector administrativo comienza a desarrollar sus enunciados para promover la iniciativa de E-learning. Es así como en el Plan de Desarrollo 2004-2008 una de las metas planteadas consistió en elaborar un estado del arte sobre el E-learning incluyendo aspectos académicos, administrativos y tecnológicos, así como el sistema de calidad y sus mejores prácticas que permitieran justificar la incursión de la modalidad dentro de la oferta universitaria (UPN, 2005). Paralelamente se definieron de manera general los objetivos necesarios para que la universidad incursionara en la construcción de una relación entre tecnología y educación menos conflictiva que la sostenida hasta el momento:

Impulsar la incorporación de las TIC en procesos de formación, investigación, extensión y proyección social.

Potenciar acciones que conlleven a la alfabetización, socialización, comprensión y aplicación de las TIC en los miembros de la comunidad universitaria. Generar estrategias que fortalezcan la cobertura, impacto, interacción y socialización de la UPN. Consolidar sistemas de información pedagógica, científica, tecnológica y de gestión que promuevan redes académicas, redes investigativas, convenios y relaciones institucionales (p. 71).

Para la UPN éste es un proceso exploratorio. Recientemente introdujo de manera institucional el discurso de las TIC aplicadas en la educación. El ITAE plantea una propuesta pedagógica en la que el docente hace parte del proceso de aprendizaje del estudiante, alejándose de los discursos propuestos por el E-learning. Además, se reconoce el tema de manera escalonada y plantea la multiplicidad en la representación de las relaciones entre humanos, mediadas por las tecnologías o la comunicación entre humanos y maquinas directamente (Interacción/Interactividad).

El equipo docente del ITAE por un lado, toma distancia de la corriente de la tecnología educativa y por el otro apuesta por la integración de la cultura en escenarios académicos. Sin embargo, en la praxis institucional del sistema universitario de la UPN se continúa fortaleciéndose un enfoque instrumentalista en el que predomina un saber superficial referido al uso de artefactos tecnológicos y procesos operativos primarios de réplica pero con poca cognición o metacognición de la relación con el artefacto. En palabras de C. Roza, docente de la UPN (comunicación personal, julio 28, 2008):

Aquí en la universidad sí hay otras posturas de las comprensiones de lo tecnológico, por ejemplo donde la tecnología es la tecnología dura y el asunto de la cultura es un asunto que no toca lo tecnológico porque es un desarrollo más desde la formación tradicional de las tecnologías. Donde la tecnología es igual a ciencia aplicada... y el modelo instruccional de la

famosa tecnología educativa que es con el que permanentemente estamos tomando distancia.

Por supuesto, es indispensable diferenciar el sentido adjudicado a la tecnología educativa por el estatuto gremial y político del docente que la entiende como un proceso en el que el sujeto docente es desplazado y el que la entiende como la necesidad de integrar artefactos tecnológicos en el desarrollo de procesos de conocimiento en el mundo educativo. Esta última, es una postura liderada en la UPN por el grupo TECNICE desde la década del 80. En su desarrollo investigativo, TECNICE plantea un riguroso desarrollo de ejercicios de cognición y metacognición como elementos fundamentales para dar un lugar al artefacto y proyectarlo en la cultura educativa y los sistemas de aprendizaje.

Cuando se habla del discurso de la instrumentalización de la educación se hace referencia a procesos en los que se implementan aprendizajes que privilegian objetivos que no tienen como centro primordial la construcción de dinámicas de producción, investigación o proyección social de conocimiento. Por el contrario, se utilizan escenarios locales para replicar un esquema de conocimiento delimitado y sus principales objetivos buscan alcanzar cobertura y posicionamiento económico de la institución. Este discurso va a encontrar escenarios de réplica en la nueva estructura y retórica de la UNAD como megauniversidad. Se puede decir que el enunciado académico/administrativo se convirtió en el acontecimiento que dio apertura al discurso manejado actualmente por esta universidad:

La formación de un nuevo liderazgo UNADISTA para la Nueva UNAD que reconstituimos desde el año 2004, pero que se remonta a la simiente plantada en los inicios de la década de los años ochenta nos exige reconocer la dinámica cultural de nuestras regiones y de nuestra gente para así desarrollar la capacidad para orientar nuevas formas de diseño y ejercicio del poder político solidario y de concebir y realizar la práctica comunitaria, a partir de un proyecto académico pedagógico que interiorice y desarrolle la conciencia solidaria (Leal A, 2008, pp. 13-14).

Este discurso está conectado con el enfoque que la Unesco dio a la educación virtual en la década de los noventa y del 2000, enfatizándola como una actualización de la tradicional EAD. Por lo anterior, se visibilizó como problema fundamental la baja cobertura de la UNAD en su oferta de educación a distancia y legitimó la necesidad de obtener respuestas eficaces, globales y competitivas en relación con su servicio y con la creciente demanda ya no solamente en el territorio nacional.

Otro factor es el ánimo de lucro obtenido de la educación. Es notorio y legítimo el desplazamiento de la noción de educación como un servicio/derecho hacia la educación como un servicio comercial. En estos procesos existe una tendencia orientada por el discurso económico en una combinación de lo que Beck (2004) denominó: “Globalismo (el mercado desaloja o sustituye el poder político) y globalidad (la totalidad de las políticas no están integradas en la políticas del Estado nacional ni están determinadas <ni son determinables> a través de esta)” (p. 27-28). T. Sánchez (2007), docente de la USTA, define este dilema como una relación indisoluble entre lo local y lo global expresada en las condiciones exigidas a la educación actual:

¿Educación globalista o localista? Ya se ha dicho que la tarea de la educación hoy consiste en jugar con las relaciones entre lo global y lo local, lo que implica fortalecer la identidad y valorar lo propio, sin desconocer la pluralidad y la diversidad. Se hace necesario, entonces, conocer el entorno, aterrizar la escuela, entregar su administración a las comunidades, alfabetizar a las minorías étnicas en su idioma materno...; pero por otro lado, se demanda la enseñanza de: valores y saberes universalmente válidos, del lenguaje global, la superación del provincialismo, la opción por la tolerancia, lo cual implica conocer y aceptar la diferencia (p. 125).

El desplazamiento del servicio educativo como un derecho fundamental de los ciudadanos hacia estatutos económicos y de mercado, en donde la educación se percibe como un servicio discriminado según los clientes y su capacidad adquisitiva, hace presencia incluso en los

sistemas de financiación pública. La empresa privada y la entidad pública manejan los mismos esquemas de crédito educativo. El ICETEX (2011), entidad gubernamental que en la década del 90 aplicaba el concepto de “prestamos condonables o prestamos-beca” ahora utiliza los conceptos de crédito y tasa de interés. La manera como el Estado contemporáneo resuelve la gran crisis de cobertura educativa que lo aqueja desde el siglo pasado consiste en recategorizar al sujeto, antes sujeto de derechos, ahora sujeto con capacidad de endeudamiento para satisfacer su necesidad de formación entendida como servicio.

En esta tendencia y a partir de las tensiones que surgen de ella aparecen nuevos enunciados como la cobertura y la transterritorialidad de la oferta educativa. También surgen los discursos en torno a la constitución de megauniversidades (Leal A, 2007, p. 17). Plantearse una meta de este tipo, indudablemente requiere la ampliación de cobertura, según J. Cardozo, docente de la UNAD (comunicación personal, noviembre 6, 2008) a un rango de 100.000 estudiantes. La tabla 1, muestra el proceso de crecimiento en oferta educativa que han tenido las tres universidades objeto de este estudio desde el 2000 hasta el 2008 según cifras del Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior -SNIES-, del Ministerio de Educación.

Tabla 7—1

Estadísticas de estudiantes matriculados en el corte 2000-2008. Universidades en estudio

Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Universidad									
UNAD	17.593	21.911	25.83	22.871	23.261	28.737	29.902	41.926	44.613
UPN	3.785	1.820	5.039	5.773	6.319	7.836	8.624	9.18	9.668
USTA	18.112	17.723	19.404	16.143	15.896	16.722	16.871	17.069	18.726

Fuente. SNIES. Ministerio de Educación Nacional. Consultado en: <http://snies.mineducacion.gov.co/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp>. Fecha de consulta: Enero 10 de 2011.

El reciente discurso de la UNAD proporciona una multiplicidad de movimientos en la

nueva gramática del conocimiento. En primer lugar, cambia de una política prevenida en la vinculación de las nuevas tecnologías en sus procesos de enseñanza aprendizaje en los años 90s, por una propuesta en la que las nuevas tecnologías son el elemento central del proceso de formación. Añade algunas excepciones a modo de transición hacia el mundo digital (años 2000) haciendo surgir la metáfora de la “*Mega-universidad*” que la posibilita el uso de las TIC. J. Cardozo, docente de la UNAD (comunicación personal, noviembre 6, 2008) señala que:

Si creo que debería estar más focalizado pero digamos que la política se dirige a eso, yo creo que sí, es más cobertura en número de población, de llegar más, digamos que los estándares que establece la UNAD para que una universidad sea declarada una mega-universidad es tener 100.000 estudiantes. Entonces hay que preguntarse también ¿100.000 estudiantes es cobertura?

En segundo lugar, le abre las puertas a una inmensa cantidad de clientes que han sido excluidos del sistema educativo regular. Éstos, a través de préstamos con baja tasa de interés y asumiendo su endeudamiento, resuelven el problema personal de formación y el problema gubernamental de alfabetización de la población colombiana.

En tercer lugar, destierra la idea de que los medios de comunicación son herramientas de apoyo y radica el concepto de interactividad en el que las TIC son lenguajes tecnológicos. Esto le ha permitido disolver la figura del tutor docente que se movía en la semipresencialidad y era el centro de mediación en el proceso de aprendizaje, para implantar un sistema de mediaciones técnicas y tecnológicas que promocionan y acompañan el aprendizaje autónomo del estudiante.

Finalmente, se distanció de las discusiones y retóricas epistemológicas sobre la distancia y optó por los conceptos de interactividad e interacción, que localizadas en los ambientes digitales construyen un diálogo ente encuentro y presencia 7/24, es decir, un lugar de encuentro sincrónico y asincrónico las 24 horas de cada día de los siete días de la semana (UNAD, 2004).

En esta medida, la UNAD viene realizando una transición a través de la incorporación de

nuevas modalidades de oferta educativa dentro del universo que aún denominan la Educación a Distancia: educación con mediación tradicional que utiliza tutorías en los Centros Regionales de Atención y otras sedes; educación con mediación virtual en la que el estudiante selecciona algunos cursos para tomar de manera combinada con la modalidad tradicional de atención tutorial en los centros; y E-learning es la opción que tiene el estudiante de tomar completamente y de forma autónoma su oferta educativa a través de la plataforma digital de administración de contenidos educativos. Esta última modalidad surgió en el 2008 como dispositivo de apoyo en la carrera por alcanzar la meta de mega-universidad propuesta en su plan de desarrollo 2007-2011. Ahora bien, la directiva es consciente que no se puede hacer nada en tanto esta retórica conceptual no se convierta en una práctica y para que esta práctica exista es necesario identificar los sujetos de dicho discurso. Para G. Herrera, vicerrectora académica de la UNAD (comunicación personal, mayo 5, 2008):

Ahora, el salto de la mediación tradicional en EAD, hacia la mediación virtual es un salto que hemos dado en poco tiempo, pero es un salto que tiene que estar ubicado en lo pedagógico y en lo didáctico, o sea en la transformación de los cursos. Tener un campus virtual que se adecue al modelo pedagógico desarrollado exclusivamente para el modelo pedagógico. Generar experiencias de aprendizaje que estén armonizadas y se adecuen también con el modelo pedagógico. La actitud también de los tutores, los consejeros y los docentes debe cambiar porque nada ganamos con tener un poco de dispositivos pero el sujeto que es el que orienta y direcciona el aprendizaje de los estudiantes este todavía ubicado con un modelo pedagógico que ya no caza o articula con el modelo de la universidad, que no es pertinente.

En el discurso general de homogeneidad planteada por la Mega-universidad no tienen espacio la multiplicidad, la diferencia o la excentricidad. Como se apreciaba en la tabla 1, el ritmo de crecimiento de la UNAD se encuentra acorde con esta prospectiva. En el Consejo comunitario realizado en el 2006 por el entonces presidente Álvaro Uribe Vélez se registra el

apoyo y la promoción que hacen de la UNAD como una megauniversidad con alta cobertura educativa:

Presidente Uribe: Rector, sin perjuicio de su intervención, deme una ayudita, cuénteles a los compatriotas, ¿cuántos estudiantes tenía la universidad hace cuatro años, cuántos tiene ahora y cuántos vamos a tener en el 2010 cuando termine el Gobierno? ¿En el año 2002 cuántos teníamos?, 17 mil estudiantes en el 2002. ¿Hoy?

Rector de la UNAD, Jaime Leal Afanador: Hoy tiene 37.500. Vamos para 60 mil estudiantes en el año 2010 señor Presidente.

Presidente Uribe: Hemos pasado de 17 mil a 37.500. Esta semana yo voy a estar en el pacífico, algunos compañeros de Gobierno y yo estaremos allí, examinando cómo se implementan y cómo se implementarán nuestras políticas contra la pobreza, y para superar la pobreza en el pacífico colombiano. ¿Qué les puedo decir a los compatriotas del pacífico, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia?

Rector de la UNAD, Jaime Leal Afanador: Presidente, lo mejor que usted le puede decir, no solamente a los compatriotas del pacífico sino a los de todo el país, es que el Estado colombiano cuenta con un dispositivo muy importante para favorecer el acceso a la educación con alta calidad. Nosotros y hoy se lo voy a presentar en mi exposición, tenemos una estrategia que se llama los Centros de Atención Virtual. Esos Centros de Atención Virtual pueden llegar a cualquier municipio de Colombia, en virtud del desarrollo de las TIC, de tal manera que cada vez, frente a las metas de mejoramiento en el acceso a la educación, la UNAD será una organización que prevé este tipo de oportunidades (Oficina de Prensa de la República de Colombia, 2006).

En el 2008, la UNAD contaba con 44.613 estudiantes cifra cercana a la que manejaba la Universidad Nacional de Colombia que para esta época registraba 46.468 estudiantes -La Universidad Nacional es la institución pública presencial con mayor porcentaje en inversión,

cobertura, investigación y proyección universitaria. Sostiene el porcentaje más alto de investigación realizada en Colombia. Está ubicada en el puesto 10 de las 100 mejores universidades de Latinoamérica. Recientemente el Consejo Nacional de Acreditación CNA le otorgó acreditación institucional por un periodo de 10 años, la mayor desde que existe este organismo evaluador del estado-. Esto se refuerza con las cifras que revelan la incapacidad del sistema público de educación superior presencial de responder a la alta demanda que tenía la educación superior. De 64.847 aspirantes a carreras de pregrado en ciclo profesional, la Universidad Nacional admitió 5.954 como estudiantes. La universidad Pedagógica Nacional recibió 5.542 solicitudes y admitió como estudiantes a 1.348. A estas cifras, la UNAD suma las presiones del gobierno para que su cobertura obedezca a las representaciones que se tienen de la EAD y sus instituciones en el país: Una educación con bajas necesidades de infraestructura física y alta proyección en su cobertura educativa, expresada en la metáfora de la “Mega-universidad”.

En este contexto se van comprendiendo las causas del redireccionamiento de la oferta educativa realizado por la UNAD. Inicialmente tenía la necesidad de responder a la demanda de aspirantes a la educación superior que quedaban por fuera del sistema regular, siendo ésta la razón de su existencia institucional; posteriormente buscaba satisfacer las expectativas del gobierno nacional que la proyectaba como una nueva representación de la educación a distancia, desarrollada a partir de las TIC y finalmente se posiciona de forma incondicional dentro del discurso económico de la educación, que ubica los estudiantes en los modelos de autogestión académicos, administrativos y financieros.

Por su parte, la universidad Santo Tomas debido a su carácter bimodal ha tenido un proceso de introducción de las TIC en sus ambientes educativos marcado por dos momentos. El primero se dio en el 2003 con la modalidad presencial a partir de un acontecimiento administrativo: la creación de la coordinación de gestión de educación virtual. De acuerdo con C. Álvarez, coordinador de educación virtual modalidad presencia de la USTA (comunicación

personal, junio 15, 2008):

Aquí se empezó a hablar ya en serio de educación virtual hacia mediados del año 2003. Primero con la idea de crear un comité que se encargara de crear toda la gestión alrededor de la educación virtual pero realmente desembocó en un grupo de profesores que estaban interesados en trabajar eso de recursos tecnológicos al servicio de la educación, principalmente profesores de facultad de comunicación social, de ciencias básicas y por ahí algún profesor de la parte de cultura física. Al final terminamos fue lanzando una propuesta al respecto de formación para docentes en la parte de nuevas tecnologías, la razón era oiga tenemos el recurso podemos, montar una plataforma pero que va hacer el profesor si no sabe usar los medios entonces primero capacitemos al profesor en toda esta parte. Hubo un documento que se radico en vicerrectoría que contaba con el aval de la oficina de perfeccionamiento docente. Era un diplomado ya completamente estructurado al aspecto en formación de nuevas tecnologías. Eso se hizo más o menos en mediados de 2004 y al final de 2004 el vicerrector decidió conformar un comité para crear el proyecto de educación virtual, comité conformado primero por el orden administrativo, el orden directivo, y también de personal docente, principalmente los docentes que habían estado ahí en ese primer proceso.

Este primer momento, refiere C. Álvarez, fue bastante improductivo y con muy baja capacidad de trabajo en equipo. El trabajo no arrojó ningún documento pedagógico, ni didáctico, ni teórico que ofreciera una perspectiva oficial de la educación aplicada en ambientes digitales en la universidad. De hecho en el 2010 la universidad no contaba con ninguna formulación teórico/metodológica del tema. La coordinación de educación virtual continúa funcionando sobre un esquema operativo e instrumental de la utilización de la plataforma Moodle según criterio particular de los directivos y docentes interesados. En palabras del entrevistado:

Lo primero que se hizo en ese comité fue definir cuál era el norte de proyecto de educación virtual, primero desde el punto de vista pedagógico y luego desde el punto de vista

tecnológico, desde el punto de vista pedagógico creando un modelo pedagógico de la educación virtual que sirviera como soporte al trabajo presencial... Prácticamente quedé trabajado solo en esa parte tecnológica, casi que la mayoría se dedicaron fue a la parte pedagógica, sin embargo esa parte pedagógica al final no surgió, no dio el trabajo que se esperaba.

Los docentes reconocen el bajo dominio que maneja la universidad en la relación TIC/Educación. Son conscientes de que la universidad, hasta cierto punto, justifica las excusas que impiden incursionar en los ambientes digitales como herramientas de apoyo a la práctica educativa. Las directivas respaldan estas justificaciones en la fidelidad y respeto a la filosofía tomista que se soporta en la noción de identidad -aristotélica- cristiana-tomista. La conservación de estos idearios no le permite a la comunidad académica pensar en hacer cambios rápidos a su práctica como se lo exige la época contemporánea. La práctica directiva (alta, media y baja) y la práctica docente mantienen un alto rango conservador para abordar temas que no están lo suficientemente claros dentro del sistema cultural universitario tomasino. Según H. Valero, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USTA (comunicación personal, septiembre 12, 2008):

Estamos en un esquema demasiado conservador frente a la tecnología, tratando de buscar el justo medio nos fuimos fue para el otro extremo, entonces dicen; hay expresiones de docentes “como no están fregando entonces cual es la cosa”, entonces pasamos por el punto medio pero no nos dimos cuenta en qué momento pasamos del punto medio. Podemos estar en una situación límite que obviamente las universidades ahora si no tienen sus páginas web, si no están con sus cursos online etc. Intensificando ese trabajo con los docentes entonces nos fuimos para el otro extremo, como hay universidades que se fueron para el otro extremo totalmente; oiga profesor sí usted no maneja plataforma adiós. Oiga profesor, si usted, adiós.

Por su parte, el nivel administrativo tiene un discurso ágil. Sus enunciados,

materializados en el plan de desarrollo, son escritos en términos de cifras, indicadores y rentas de capital sobre el servicio que oferta la universidad. El discurso administrativo devela el vacío que tiene la universidad en relación con sus indicadores. Como se aprecia en la tabla 1-7, el número de estudiantes de esta universidad en el 2000 era equivalente al de la UNAD debido a que también ofertaba la modalidad de educación a distancia y doblaba por seis el número de estudiantes de la UPN, que para la época se mantenía exclusivamente en la modalidad de educación presencial. Pero el número de estudiantes se ha mantenido hasta el 2008, lo que demuestra una baja ostensible en su cobertura presumiblemente por un decaimiento en la oferta en EAD.

7.3. Aprendizaje: una doble condición, presencia/distancia

Existe una tensión en la conceptualización sobre la formación en la época contemporánea que consiste en desplazar sistemáticamente el concepto de enseñanza de los discursos pedagógicos por el concepto de aprendizaje. Este hecho no resuelve aún el acompañamiento docente y la constitución de un nuevo sujeto pedagógico dentro del sistema cultural universitario.

La pregunta que surge es cómo entender el aprendizaje en ambientes digitales. Es importante asociar el concepto de aprendizaje con una formación autónoma y con la construcción de un sujeto que responda a estas prácticas discursivas. Originalmente, en el discurso jurídico-administrativo gubernamental, el concepto estuvo más asociado con enunciados de definición de procesos teórico/metodológicos de la educación presencial. El artículo 5 del decreto-ley 80 de 1980, por el cual se organiza el sistema de post-secundaria, define el aprendizaje como la libertad para incrementar y profundizar sus conocimientos (MEN, 1980, art. 11). Esto lo ubica como parte de un contexto de respeto a la autonomía en lo que se refiere a educación superior: “Debe cumplir la función de reelaborar permanentemente y con

flexibilidad nuevas concepciones de organización social, en un ámbito de respecto a la autonomía y a las libertades académicas de investigación y aprendizaje y cátedra”. Situación reforzada por la ley 30 de 1992 (Congreso de la República de Colombia, 1992, art. 4; MEN, 1980, art. 5). Y a pesar de que para este enunciado jurídico el aprendizaje está ligado a la enseñanza como parte de un proceso ligado a la investigación (MEN, 1980, art. 9) se deja en manos de la autonomía de las Instituciones de Educación Superior la interpretación y aplicación de éste. “Es de su propia naturaleza el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra, del aprendizaje, de la investigación y de la controversia ideológica y política” (MEN, 1980, art. 18).

Con el decreto 1820 de 1983 por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia, el gobierno nacional define de manera particular el aprendizaje en los procesos de EAD. Allí se define el aprendizaje como un concepto único e independiente del proceso formativo, en el que el estudiante asume de forma absoluta la responsabilidad de su formación. “La educación superior abierta y a distancia fomenta la capacidad de la persona para aprender por sí misma los contenidos de la Educación Superior” (art. 2). Sin embargo, en el decreto 2412 de 1982, por el cual se reglamenta, dirige e inspecciona la educación abierta y a distancia y se crea el consejo de Educación Abierta y a Distancia, se entiende como un método de enseñanza que permite al alumno ser agente de su cualificación formativa (cap. 1, art. 2). Por su parte, el decreto 2566 de 2003 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, afirma que el aprendizaje hace parte de un proceso de formación integral, y lo diferencia del aprendizaje específico que se desarrolla en la EAD; el cual es un asunto exclusivo del estudiante y lo define como aprendizaje autónomo (cap. 1, art. 4). Este enunciado es fortalecido y especificado, aún más, en la Resolución 2755 de 2006 por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia:

Para efectos de esta resolución, se entiende por educación superior a distancia aquella metodología educativa que se caracteriza por utilizar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso intensivo de diversos medios de información y comunicación y de mediaciones pedagógicas que permiten crear una dinámica de interacciones orientada al aprendizaje autónomo y abierto; superar la docencia por exposición y el aprendizaje por recepción, así como las barreras espacio-temporales y las limitaciones de la realidad objetiva mediante simulaciones virtuales; adelantar relaciones reales o mediadas y facilitar aprendizajes por indagación y mediante la colaboración de diversos agentes educativos (art. 1).

A esta clara diferenciación de dos tipos de aprendizaje, entendidos según la modalidad, la Ley 396 de 1997 por la cual se transforma la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá en Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD traza un ciclo de transición de los futuros estudiantes en la modalidad a distancia denominado ciclo introductorio: “podrán suplirse por el nivel introductorio, entendido éste como el conjunto de actividad de auto-aprendizaje mediante los cuales el estudiante asimila los requerimientos básicos exigidos por la estrategia educativa a distancia” (art. 6). Con la aparición del Decreto 3011 de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos, el concepto de aprendizaje toma una solidez autonómica en el enunciado jurídico. Según el enunciado los planes de estudios deben atender las “necesidades de aprendizaje” de la población adulta con lo cual se abre una perspectiva de flexibilidad en la demanda educativa que pudiesen tener los estudiantes bajo un esquema de aprendizaje (art. 20).

El aprendizaje es un concepto cada vez más relevante en los discursos de las tres universidades estudiadas. Sin embargo, existe una variedad en los enfoques de las prácticas discursivas que definen las nociones de aprendizaje. Se podría aventurar una geografía demarcada por tres rutas entrecruzadas en diferentes momentos y polarizadas en otros de manera opuesta. Un mapa en el que es más importante el lugar de la frontera y su movilidad que el

territorio simbólico de la concepción misma como esencia.

En el caso de la UPN la noción de aprendizaje la define lo tradicional presencial y emergente virtual. Esta institución combina una tradición fuerte del aprendizaje como parte sustancial de la enseñanza con la emergencia de elementos del aprendizaje autónomo proveniente de los modelos de educación con mediación tecnológica. En el caso de la UNAD la concepción de aprendizaje descansa, de manera casi exclusiva, en la tradición de la educación a distancia y se refuerza, en gran medida, con los modelos instrucionistas materializados dentro de los ambientes digitales en el E-learning. Finalmente, la USTA, formula una noción de aprendizaje en la que se combinan elementos escolásticos/tomistas que integran la enseñanza centrada en la figura docente y el aprendizaje en la figura del aprendiz, diferenciada en dos momentos. El sistema cultural universitario tomasino presenta la construcción de un elevado grado de autonomía del estudiante en sus procesos de formación y la fuerte presencia del docente como un compañero necesario, imprescindible e insustituible en la maduración del aprendizaje del estudiante. A continuación, se caracterizan las particularidades de la concepción de aprendizaje de cada uno de estos tres sistemas culturales universitarios.

7.3.1. Ruta uno: Aprendizaje autónomo; la enseñanza no existe

El discurso soportado en el concepto del aprendizaje autónomo ha sido connatural a la modalidad de educación a distancia en general y al sistema cultural universitario unadista en particular. En la EAD se apuesta por un alto grado de independencia en el proceso de gestión y administración educativa por parte del estudiante:

Reconoce como núcleo del proceso formativo, el aprendizaje autónomo del estudiante, quien debe responder por la gestión de su formación, a partir de la apropiación crítica de la realidad, del desarrollo de su propio potencial de aprendizaje y de la capacidad de autodeterminación,

autocontrol y autodirección (UNAD, 2004, p. 122).

Esta formación tradicional de la EAD sitúa al estudiante dentro de un esquema educativo que favorece la independencia e individualidad y fortalece su vigencia con algunas corrientes de la educación aplicada en ambientes digitales. Aunque el discurso global concibe un paradigma de comunicación soportado en las TIC en enfoques específicos como el E-learning -heredero de la antigua educación industrial o tele-educación- se ha maximizado el solipsismo formativo del aprendiz en beneficio de una cobertura masiva del sistema educativo. El esquema comunicativo privilegiado es el de la comunicación asincrónica y la interactividad comprendida como el acto comunicativo hombre/máquina-estudiante/plataforma digital. Este discurso global tiene un contexto local de réplica en la UNAD. La vicerrectora académica de la UNAD ratifica esta tendencia de aprendizaje convertida en una cultura pedagógica del cuerpo académico-administrativo de la universidad. Para G. Herrera, vicerrectora académica de la UNAD (comunicación personal, mayo 5, 2008):

Hemos venido trascendiendo hacia un modelo pedagógico constructivista porque hemos entendido que el aprendizaje autónomo no está en estar dependiente de una persona sino al contrario que aquella persona sea capaz de liderar su propio proyecto de aprendizaje, pero ¿quién genera un proyecto de aprendizaje si no es capaz de generar su propio sentido de conocimiento?, entonces hay que darles una cantidad de dispositivos para que genere su propio proyecto de aprendizaje y lo vaya construyendo.

En el discurso la Vicerrectora académica de la UNAD se expone la necesidad de “no estar pendiente de una persona”. Este planeamiento es beneficioso en tanto que permite viabilizar ciertos aspectos necesarios para el establecimiento de una educación masiva, industrial y básica. Por otro lado, conserva algunos atavismos propios de la concepción antigua de EAD contenidos en la tendencia de identificar autonomía en el aprendizaje con autogestión, total independencia y autosostenibilidad educativa por parte del sujeto. La función que antiguamente cumplía el

modulo, ahora la ejerce la plataforma digital convertida en un repositorio de contenidos para que el estudiante los consulte. Algunas de las investigaciones de los docentes de la universidad explican ciertas afirmaciones a priori respecto a su paradigma de aprendizaje: Es claro que en el enfoque del aprendizaje autónomo unadista es un problema o una dificultad que los estudiantes necesiten de los demás para estudiar. Según N. Castro (2008):

La educación virtual, y de hecho la educación a distancia, requiere alta independencia para el estudio. Los resultados obtenidos evidencian que alrededor del 44% tanto para primer ingreso como para segundo periodo dependen de los demás para estudiar (p. 58).

El contexto sobre el cual se erige esta adjudicación de autonomía por parte de un tercero al aprendiz hunde sus raíces en la distancia que toma el modelo formativo del modelo ilustrado. Allí se respalda epistemológicamente el sentido del aprendizaje autónomo en la UNAD. El componente pedagógico del Proyecto Académico Pedagógico deja clara dicha transición:

Desde tal perspectiva, se valoriza la pedagogía universitaria y se pasa del “modelo ilustrado” de Universidad al “modelo formativo”, en donde el aprendizaje se constituye en la unidad central del proceso y el estudiante asume responsabilidades más evidentes como actor dinámico de su autoformación y autorrealización personal y colectiva.

El aprendizaje autónomo obliga a cambiar los roles y el perfil del estudiante tradicional para acompañarlo en el nuevo proceso en donde él es sujeto activo y protagónico de su propia formación; autogestor del aprendizaje a través del estudio independiente, planificador de sus actividades académicas; sistematizador de sus experiencias y métodos de estudio y aprendizaje, para adquirir las competencias necesarias en el desarrollo del aprendizaje autónomo (UNAD, 2004).

Sin embargo, en algunas de sus estructuras conceptuales se distingue la transición que trae el discurso de la universidad en torno a la formulación de un protocolo de operación para el aprendiz dentro del enfoque de autonomía absoluta. El reglamento académico describe y

discrimina las formas de trabajo del aprendiz en razón a su proceso formativo. En éste se distinguen tres labores particularmente: aprendizaje autónomo; estudio independiente, y acompañamiento tutorial. La relación planteada entre el aprendizaje autónomo y el estudio independiente es de contenedora -el estudio independiente es la base del aprendizaje autónomo-. La función que cumple el estudio independiente opera en dos niveles según la tradición educativa presencial: trabajo personal y trabajo en grupos. Finalmente, la definición ofrecida por el reglamento académico sobre el aprendizaje autónomo enfatiza la tendencia individualista que se le adjudica al proceso formativo del estudiante. Esta tendencia puede ser analizada secuencialmente así: el estudio independiente es la base del aprendizaje autónomo -el trabajo personal tiene como base el aprendizaje autónomo-, por lo tanto, el aprendizaje autónomo tiene como universo exclusivo el trabajo independiente y personal del estudiante. De esta manera se puede encontrar en el reglamento académico:

Aprendizaje autónomo. El centro de los procesos formativos que fomenta la UNAD es el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. El aprendizaje autónomo tiene como base el estudio independiente o trabajo personal del estudiante. La UNAD tiene como responsabilidad el fomento de condiciones pedagógicas y didácticas, acordes con la naturaleza de la educación abierta y a distancia (UNAD, 2004, p. 161).

Éste es un punto en tensión epistemológica. La universidad realmente no desborda el concepto de aprendizaje autónomo propuesto en los años ochenta por la visión tradicional de EAD. Para solucionar el problema político-administrativo y académico termina insertando las TIC dentro de este viejo esquema. De hecho el aprendiz continúa siendo una isla solitaria y desprotegida que cuenta únicamente con el prefijo auto como herramienta para emprender su proceso formativo (auto-aprendizaje, auto-disciplina, auto-metodología, auto-gestión) y otra batería que acuden en momentos de crisis o pérdida del control de su proceso (autodeterminación, autocontrol y autodirección). La noción de tercerización de su aprendizaje se

disuelve en un discurso institucional retórico que como un espejo le devuelve, con mucha habilidad, las preguntas para que este mismo las responda, sin ninguna mediación dialógica, pedagógica ni epistemológica más allá de lo que le brinda el material consignado en los repositorios de información. De hecho, el componente tecnológico del proyecto académico advierte que las TIC tienen unas limitaciones en el desarrollo del aprendizaje autónomo visto desde la UNAD y advierte que éstas son las limitantes de la oferta de la universidad. El mundo plenipotenciario de la cibercultura con sus múltiples recursos no es asunto de la reducida plataforma digital administrada por la universidad:

Las TIC deben contribuir a la consolidación e implementación cualitativa de los diseños y desarrollos curriculares, teniendo en cuenta la naturaleza y exigencias epistemológicas de las disciplinas del saber; la formación básica de los estudiantes y las posibilidades y limitaciones de los medios de información y comunicación para el aprendizaje autónomo (UNAD, 2004).

El planteamiento institucional unadista cierra el círculo de la comprensión de este concepto dentro del nuevo discurso del marco proyectivo de la megauniversidad. La misión universitaria de la nueva época unadista lo describe así:

La UNAD tiene como misión contribuir a la educación para todos a través de la modalidad abierta y a distancia, mediante la investigación, la acción pedagógica, la proyección social y las innovaciones metodológicas y didácticas, con la utilización de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, para fomentar y acompañar el aprendizaje autónomo (UNAD, 2004, p. 34).

Esta manera de comprender el concepto de aprendizaje propicia las condiciones de autonomía académica-administrativa que propone un estudiante capaz de responder por la gestión de su aprendizaje dentro de un esquema metafísico de autodeterminación, autocontrol y autodirección. Ello facilita la representación educativa de esquemas de uniformización y masificación que se hace del aprendiz.

Ahora bien, existe un problema de interfaz que tiene que ver con la madurez teórico/metodológica con la que llega el estudiante. Qué ocurre si el estudiante no considera su educación como una serie de inquietudes o problemas por resolver. En el contexto colombiano el sistema educativo ha preparado a su población bajo esquemas memorísticos y con alta dependencia de la figura docente, es por esto que el problema pedagógico del aprendizaje autónomo se torna complejo. R. Rubio, coordinador de especializaciones de la escuela de posgrados de la UNAD (comunicación personal, octubre 1, 2007), considera que sin una condición de reflexión en la formulación de problemas no hay aprendizaje autónomo:

Yo diría que la aprobación del conocimiento tiene que ver con el sentido profesional y el sentido existencial del que quiere aprender, al igual que en el aula convencional en principio me parecen iguales en términos. Si no tiene preguntas, no tiene retos de aprendizaje, no tiene valores que lo comprometan con un sentido del aprendizaje, así tenga el presencial o tenga el virtual, no tiene nada que aprender, si no tiene preguntas no tiene nada que aprender, simplemente va acreditar todos sus prejuicios, todas sus certezas ya en el sistema presencial o en sistema a distancia.

El problema es complejo en tanto que está relacionado con campos éticos, políticos, culturales, filosóficos, antropológicos, etc. Una condición del ser humano como especie es su capacidad de aprendizaje y con ella su capacidad de selección y priorización, así como la flexibilidad en las rutas metodológicas en las que se establecen estos procesos. Existen posiciones más radicales que plantean esta noción conceptual como una analogía -aprendizaje es igual a autonomía en la aprehensión de información y conocimientos-, y que todo aprendizaje es autónomo. A. Facundo, director del doctorado en gestión del conocimiento de la UNAD (comunicación personal, noviembre 21, 2008), defiende esta posición:

Todo aprendizaje es autónomo, aquí puedo tener yo sentado a Einstein enseñándome si yo no me apropio de esos contenidos que él expone yo no hago el aprendizaje. La primera

autonomía es abrir la mente tener interés tener motivación para poder apropiarme y esa es la autonomía del sujeto. Yo puedo estar sentado en un aula de clase o frente a un computador si, y si no tengo ningún interés no me abro y por lo tanto no puedo apropiarme de esos conocimientos, es decir todo aprendizaje es por naturaleza autónomo depende del sujeto que aprende, depende del aprendiz para decir en esos términos.

Pero el cuestionamiento se ubica en qué hacer con el aprendiz que no acredita autonomía y cuál es la ruta que sigue para él. ¿El sistema de aprendizaje autónomo lo excluye?, ¿Acredita prejuicios o certezas? Por esto se inserta una cuestión inherente a los problemas del conocimiento: la relación currículo - aprendizaje - autonomía. El conocimiento no sólo se vislumbra como un problema de calidad, eficiencia o rentabilidad sino también como un problema político, moral y de pertinencia:

La fundamentación curricular es algo inherente al proceso; corresponde a la dinámica del currículo y a los principios de articulación e integración de las disciplinas del saber, para responder a los interrogantes básicos del perfil integrado del profesional que se debe formar, en términos de: ¿Qué debe saber? ¿Qué debe saber hacer? ¿Cómo debe ser y cómo debe comportarse personal, profesional y socialmente? (UNAD, 2004).

Esta situación requiere un alto sentido de reflexión académica, sin embargo, la universidad ha ido consolidando más prácticas administrativas que académicas. Su comunidad universitaria percibe en el fondo una inactividad práctica en oposición a la aparente y febril actividad de cambio enunciativo de los documentos directivos. I. Franco, coordinadora del área de Socio humanística de la UNAD (comunicación personal, agosto 30, 2008), explica esa sensación como una estática académica:

En mi reflexión aquí he llegado a pensar que la universidad nunca ha tenido un modelo pedagógico. El proyecto académico pedagógico sí está muy bien escrito, tiene muy buenas intenciones y si uno lo ve, pues es una carta de navegación muy buena pero no hay

coherencia con el accionar como tal de la universidad. Históricamente lo que yo he leído de la universidad me parece que se ha impuesto siempre un modelo administrativo de la educación pero un modelo pedagógico como tal no hay.

Finalmente, no es el tutor quien puede pensar algo parecido a la propuesta académica sino tan sólo su implementación dentro del esquema universitario unadista. Se instaura una tensión que el tutor aún no resuelve en tanto construye sus idearios de los ambientes digitales sobre las representaciones ciberculturales que desarrolla la sociedad fuera de la institución educativa, pero cuando se sumerge en el universo institucional educativo las posibilidades se restringen significativamente y entran a operar condiciones administrativas y de cobertura que terminan alejándolo aún más del espacio académico. Como lo relata en su experiencia M. Cortez, coordinadora del programa de Comunicación Social de la Escuela de Ciencias Humanas de la UNAD (comunicación personal, octubre 15, 2008), quien por un lado expone su definición del aprendizaje autónomo desde una perspectiva teórica global, ideal y por el otro, discute de manera crítica las condiciones locales que no le permiten ir más allá de la atención superficial de numerosos grupos de estudiantes en plataforma:

Pero pienso que se rompe el esquema de aprendizaje que hablabas al inicio, aprendizaje autónomo, es decir, es que yo estudio de manera autónoma, pero eso no quiere decir que yo estudie en solitario porque es que estoy a distancia no porque yo ya estoy acompañado por un Chat, por una video conferencia, por mi tutor, por la persona que está ahí en el horario en que yo puedo estar, entonces pienso que si es como un factor importante que ya, yo podría decir un poquito que hay un aprendizaje cara a cara mediado por la tecnología, entonces yo no estoy en un salón de clases normal, pero si estoy con mis compañeros y estoy con mis docentes, entonces sería como la forma.

Entonces todavía diferenciamos los sistemas tradicional por que en el sistema tradicional veo al profesor, en el sistema tradicional puedo hablarle, puedo preguntarle, en el sistema virtual

como eso no opera, no es que no opere, opera bien, pero en la UNAD no opera bien, no opera pedagógicamente, porque por ejemplo un tutor tiene cuatrocientos estudiantes entonces, eso son muchos estudiantes (2008) -En el 2010, la UNAD elevó a 700 el número de estudiantes por tutor de tiempo completo en la universidad-.

Para otros docentes, que piensan el proceso de autonomía en el sistema cultural unadista, entienden que su relación con el aprendizaje se revitaliza conceptual y simbólicamente a través del medio tecnológico. M. Cortez describe esta idea que toma fuerza en este nuevo contexto: “Siempre conectados; siempre juntos; una presencia permanente”, en la que se articula el medio tecnológico con una noción pedagógica y filosófica de “presencia”. Esta idea se diferencia significativamente de la manera como se venía pensando esta modalidad cuyo concepto esencial era “la distancia”.

7.3.2. Ruta dos: El aprendizaje existe como subordinación a los procesos de enseñanza

Existe otra tendencia en la definición universitaria del aprendizaje que es asociada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta se enmarca en el concepto que el enunciado jurídico gubernamental definió para la modalidad presencial; éste es el caso de la UPN. El punto de tensión es fuerte ya que la intervención de las mediaciones tecnológicas dentro de sus planes y prácticas educativas evidencia el desplazamiento del esquema tradicionalmente manejado por la universidad y jalonan la dinámica universitaria hacia concepciones de aprendizaje más cercanas a los ambientes digitales.

C. Rozo (2008), docente de la UPN, adjudica estos cambios a las profundas crisis del proyecto de la modernidad ilustrada que ocasionan cambios en las relaciones y modos de enseñar y aprender. Ellos cuestionan este modelo educativo; ¿Seguimos con la idea de que existen modelos de educación virtual?, ¿Se puede diseñar y aplicar un modelo de educación virtual sin

pasar por la reflexión política, filosófica, tecnológica, comunicativa, y pedagógica, desde una perspectiva integral? Aún no se encuentran respuestas a estas reflexiones, por lo pronto queda el registro de la crisis de la institución educativa. En palabras del autor:

La escuela ha dejado de ser el lugar por excelencia que detenta el conocimiento. Sin embargo, las múltiples fuentes y canales de información que confrontan el saber escolar chocan con los sentidos de alfabetización formal de las instrucciones, con sus ecosistemas comunicativos y los alcances y responsabilidades propuestas por los Estados. Existe un inconveniente por las grandes diferencias de asimilación entre quienes están formados para asumir esos "otros canales de información y esas otras posibilidades de aprender y quienes aún no reconocen el entramado del nuevo ecosistema comunicativo y las transformaciones que está generando". Esto enfatiza las utopías de aprendizaje en los países del tercer mundo y equipara la información al conocimiento. Todo esto refleja desajustes que emergen y plantean los retos contemporáneos (p. 23).

Frente a la crisis el sistema cultural universitario, la UPN se debate entre dos caminos claramente delimitados en el desarrollo de procesos educativos en ambientes digitales. Por un lado, emprende la tarea de articular principios de flexibilidad, apertura, exclaustalidad, autonomía y libertad en el estudiante para que oriente y gestione su formación:

Hoy día esas mediaciones se magnifican con la incursión de las nuevas TIC, que transforman la cultura y las formas de aprender y gestionar conocimiento. De allí que la educación abierta y a distancia parta del principio de autonomía de los sujetos del aprendizaje y crea fuertemente en sus potencialidades. Que busque formar personas maduras con total libertad y criterio para dirigir su formación, capaces de construir su propio "proyecto de felicidad" de manera responsable (Ospina, 2004).

La discusión intenta generar un contexto para que la EAD se comprenda en un plano en el que convergen múltiples lugares comunes con la modalidad presencial de hacer educación.

Ospina considera a la EAD es un modelo de diseño de ambientes de aprendizaje en el que intervienen, de manera fundamental, las mediaciones pedagógicas, para orientar el aprendizaje autónomo en el estudiante.

Por otro lado, la UPN, partiendo de un modelo de comunicación interaccionista, realiza una crítica a la confluencia en la que cayó tanto la corriente de la tecnología educativa implementada en la modalidad presencial como algunas experiencias en la modalidad de educación industrial que la UPN universalizó bajo la categoría de EAD. Las representaciones construidas por la Universidad Pedagógica Nacional en relación con la modalidad de Educación a Distancia han sido negativas y los procesos de integración de tecnologías digitales como apoyo a procesos de educación, asociados exclusivamente con esta modalidad, son vistos con recelo desde toda perspectiva. Aunque las nuevas prácticas han combinado estrategias como el trabajo colaborativo o de comunidad en ambientes digitales y algunos docentes se han involucrado en las discusiones sobre el tema, otros mantienen un discurso de aceptación pero una práctica cautelosa. La institución también adopta esta táctica, emite un discurso de aceptación para no crearse conflictos en instancias gubernamentales educativa, pero establece una práctica conservadora a su interior; sin embargo, no es posible que el sistema cultural universitario se mantenga aislado. El discurso del aprendizaje visto desde la mediación tecnológica indudablemente desplaza al estudiante y al docente hacia lugares de frontera. Para construir estas nuevas retóricas es imprescindible descuadernar las tradicionales. Según C. Rozo, docente de la UPN (comunicación personal, julio 28, 2008):

El trabajo que hemos hecho acá no quiere decir que la universidad en su conjunto haya cambiado o transformado el imaginario que hay frente a la educación a distancia, eso simplemente lo que quiere decir es que hemos ido avanzando de alguna manera. En ese momento nos llevó, nos obligó a asumir esto como un reto importante para la universidad considerando el papel que tiene nuestra universidad como universidad formadora de

maestros, como universidad pública.

Estas condiciones obligaron al equipo del ITAE a pensar su punto de partida teniendo en cuenta el contexto local y su relación con la noción que se intentaba crear allí. También, obligó a reflexionar sobre la manera cómo emergen estas formaciones conceptuales y sus prácticas; acerca de la simultaneidad que visibilizan los miembros de la comunidad académica y sobre los puntos de tensión ocasionados por los avances y retrocesos en la consolidación de los discursos de lo digital y de otras alternativas para concebir la práctica educativa presencial. Esto generó un buen comienzo en estos espacios pero creó una tensión producida por la sensación de ambigüedad. C. López, coordinadora de didáctica del Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación de la UPN (comunicación personal, diciembre 5, 2008), describe esta situación en la UPN:

Vemos una universidad en la que aunque algunos maestros se han vinculado al proyecto de virtualidad, que han generado espacios que apoyan sus seminarios presenciales también hay muchos otros que no advierten que existe ahí otra posibilidad, otros modos de hacer, otras formas de cómo concebirse como maestro, como universidad. Entonces como que la universidad dentro de este tipo de propuestas se quiere desbordar, quiere pensar en más gente, quiere llegar a más sitios, pero internamente existen unas ataduras, como unas limitantes que no quisieran expandirse así en el proyecto político de la universidad o en sus decretos digan que sí pero no se la apuesta del todo.

7.3.3. Ruta tres: Aprendizaje y enseñanza son dos caras de una misma moneda

Finalmente la tercera ruta establece la integración de los conceptos aprendizaje y enseñanza, ésta no pretende eliminar alguno de los ellos, ni jerarquizar el rol de alguno de estos dentro del proceso de formación. Esta perspectiva se encuentra en la USTA. El tratamiento del concepto de

aprendizaje aparece como un elemento transversal que responde a su bimodalidad.

Es fundamental recoger algunas ideas claves en el análisis del concepto de aprendizaje manejado en el sistema cultural tomasino. El proyecto pedagógico de la universidad está organizado en dos divisiones académicas bien definidas: la modalidad tradicional de educación presencial y la vicerrectoría de educación a distancia. La primera división maneja una distancia prudencial de la relación entre TIC y educación, en tanto no se hayan realizado primero procesos de reflexión y de capacitación docente. La segunda, educación virtual en EAD, propone el aprendizaje autónomo como modelo clave en la educación a distancia pero con una fuerte presencia de acompañamiento por parte del docente. Este acompañamiento se traduce en un mediano porcentaje de tutorías presenciales para el desarrollo de los cursos tanto tradicionales como en los diseñados para ambientes digitales.

Este concepto ha sido la fuerza vinculante del estudiante en su proceso de formación acompañado del docente: “La opción por el modelo educativo tomista, de acuerdo con el cual el estudiante, como protagonista de su propio aprendizaje, debe tener oportunidad de intervenir en el proceso formativo, según sus propias aptitudes, capacidad y ritmo” (USTA, 2004, p. 75-76).

La USTA enlaza su concepción de aprendizaje a la tradición tomista y a la complejidad que desarrolló la antigua escolástica de la relación autonomía y aprendizaje. En este contexto es importante cuestionar cómo se mide el grado de autonomía del aprendiz. A partir de esto surgen dos formas de sujeto aprendiz. Una primera forma subjetiva de aprendiz en la que éste no cuenta con las condiciones cognitivas, teóricas y metodológicas para problematizar sus inquietudes en el curso. La escolástica antigua lo definió como “alumno -sin luz-” para caracterizar especialmente sus vacíos metodológicos y de administración de su proceso formativo: “alude, sobre todo, a la relación de dependencia y subordinación de quien necesita “ser alimentado” por otro, lo que supone cierta actitud pasiva” (USTA, 2004, p. 85).

Este concepto de alumno es muy fuerte en el sistema educativo colombiano. Habitados

a fusionar el principio de autoridad intelectual del modelo teórico con el oficiante, que para el caso es el docente, los aprendices generan un alto grado de dependencia que bloquea procesos autónomos de búsqueda y problematización, además se privilegia un escenario informativo y memorístico sintetizado en procesos de transferencia de información. Sobre esta realidad trabaja el modelo conceptual tomista a la hora de abordar su población estudiantil:

Parece que el bachiller promedio colombiano requiere promoverse gradualmente de una necesaria etapa inductiva más o menos prolongada, en situación de “alumno” guiado y conducido, hasta que se puedan garantizar las competencias del “estudiante”, capaz de asumir su propio itinerario formativo. Esto vale también para resolver la distribución de los tiempos de trabajo estudiantil: en las primeras etapas formativas, parece conveniente que se aumenten las horas presenciales frente a las de trabajo independiente -pues éste, por la falta de hábitos de concentración y de métodos de aprendizaje autónomo-, puede terminar en cotidiano tiempo libre (USTA, 2004, p. 78-79).

La segunda forma de subjetividad del aprendiz es la del estudiante que tiene un buen nivel para problematizar sus inquietudes formativas, posee un modelo metodológico y administrativo de estudio y de búsqueda de conocimiento para entablar diálogos más profundos con su docente: “Porque el discípulo debe ser protagonista eficaz en la apropiación de los saberes, en la tradición dominicana y tomista, a nivel superior, se prefiere llamarlo “estudiante”, en vez de “alumno” (derivado de “álere” = alimentar); el primer término (derivado de “studere” = ocuparse con atención y empeño) denota y connota una función activa, actitud atenta y voluntad de concentración” (USTA, 2004, p. 85). Dentro del esquema formativo planteado en el sistema educativo la universidad equivale al escenario en el que el alumno se promueve en estudiante:

En la pedagogía tomista, la “educación superior” se impone como culminación del proceso de “conducción-promoción”, con el mismo doble objeto de la definición legal. La diferencia

está en favorecer que el alumno (“alimentado e instruido por otro”), por su propio desarrollo, se transforme en estudiante (capaz de autonomía y protagonismo en el proceso de aprendizaje) (USTA, 2004, p. 25).

Este modelo combinado de formación del aprendiz continúa manteniéndose en el mundo de la relación enseñanza/aprendizaje. El docente oficia como una figura de acompañamiento al estudiante en su proceso formativo: “Así, pues, para que el acto de enseñar-aprender sea un acto cooperativo, un proceso interactivo, se necesitan dos sujetos activos: docente-estudiante”. (USTA, 2004, p. 85). Un complejo esquema en donde existen alumnos, estudiantes y estudiantes avanzados, este último caso sería el de los docentes quienes ya orientan su luz sobre problemas de conocimiento pensados y reflexionados con experiencia y estudio.

Aquí se encuentra el punto neurálgico de la discusión sobre la naturaleza y sentido de la autonomía en los procesos de aprendizaje. Desde la perspectiva tomista la unidad enseñanza/aprendizaje es indisoluble; una moneda cuyas caras representan el aprendizaje y la enseñanza dentro de modelos sistemáticos de formación. Para Tomás de Aquino el sujeto realiza sus propios descubrimientos personales pero necesita sistematicidad, debate, orientación, diálogo con un especialista:

Tomás de Aquino estaba convencido del posible aprendizaje sin intervención docente (descubrimiento personal o “inventio”); pero pensaba que si se pretende un aprendizaje sistemático y con economía de esfuerzo, es preferible aprender mediante la enseñanza de otro (docente o maestro, con dominio de un determinado saber), sin implicar esto el abandono del papel activo del discente. El docente no es un transmisor de un saber ya hecho y definitivo, sino un cooperador o auxiliar externo de la actividad racional del estudiante, con el fin de construir, de acuerdo con las condiciones de su inteligencia y de su experiencia, la estructura de su propio saber (USTA, 2004, p. 84).

El aprendizaje por definición encierra una concepción autonómica del sujeto. El proceso

de autonomía se entiende como un estado máximo del sujeto que se logra en compañía del docente, de sus pares, de otros compañeros y de la universidad como un todo, es decir, el estudiante es un individuo pero que en tanto humano y persona es un ser social y colectivo; todas sus acciones y representaciones tienen un nivel de interacción entre lo individual y lo social, ciclo que no se rompe en ninguna medida. Incluso cuando el estudiante asume altos niveles de autonomía en el manejo de sus procesos de conocimiento y problematización de éste, es mucho más importante su interacción social y sus posibilidades de diálogo con especialistas, que en este caso es el docente:

En el Proyecto Educativo de la USTA: “El proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la docencia constituye la actividad más notoria y cotidiana de cualquier institución educativa. La universidad Santo Tomás, no niega la importancia activadora y estimuladora de esta tarea, que impulsa tanto la investigación como la proyección social. La docencia es concebida, en clave tomista, como acción y proceso interactivos entre sujetos de una relación horizontal cooperativa. Aprendizaje activo y enseñanza significativa y estimuladora” (USTA, 2009, p. 55).

El docente no ocupa el lugar del catedrático propio de las universidades republicanas, por el contrario, en el modelo tomista el docente es una guía, alguien que también está aprendiendo con las relaciones dialógicas y problemáticas que le plantean sus estudiantes:

Se requiere una interacción mutua en la adquisición de la ciencia. Piensa el Aquinate que el estudiante no puede intervenir como un recipiente del saber ajeno, graciosamente trasladado de la inteligencia magistral. Se trata de una cooperación estrechísima entre ambos, que facilita y acelera el proceso de aprender, en la cual al docente se le exige señalar, orientar, guiar, y al estudiante, comprender, articular, indagar, urgir, solicitar, exigir. Los dos deben crecer en aprendizaje, pues ninguno de los dos puede cesar de aprender, sobre todo en un mundo de conocimientos provisionales y de cambios acelerados de los saberes. Si el docente

deja de aprender, pronto resulta incompetente para enseñar a estudiantes que son estimulados a ampliar sus conocimientos por medios que están operando más allá de las aulas y de los laboratorios de las facultades (USTA, 2004, p. 85).

El planteamiento realizado por el modelo académico tomista en su modalidad presencial es una muestra de esa tensión que subsiste en la manera cómo deben entenderse los procesos de aprendizaje y el lugar que deben ocupar sus actores. Más aún, pareciera que existen momentos en que esta doble condición de aprendiente se polariza y no permite interactuar modelos de aprendizaje. C. Flórez, director del Departamento de Humanidades de la USTA (comunicación personal, diciembre 15, 2008), aclara la concepción de autonomía en el aprendizaje y su diferencia con el aprendizaje autónomo desarrollado en la EAD. Flórez destaca algunos de los problemas más críticos del manejo de la concepción de aprendizaje autónomo; la escasa o nula interacción que tienen los estudiantes que asumen procesos de aprendizaje desde modelos no presenciales y la poca o también nula capacidad que tienen las instituciones educativas para generar ambientes pedagógicos de interacción o de trabajo colaborativo. En palabras del entrevistado:

Creo que hay que diferenciar, el auto aprendizaje, es decir que el estudiante es el responsable de su propio desarrollo, porque ahí está precisamente esta el concepto de *promotion*, promoción, que plantea el tomismo de promover a un estado más alto de aquel de estar amamantado del maestro, que sería esa dependencia inicial que se puede generar en el aprendizaje para llevar a un autoaprendizaje. Pero un autoaprendizaje colectivo no individualista, habría que distinguir. Parece que una cosa es el autoaprendizaje como responsable de mi mismo proceso, en solitario, donde no interactúo con nadie, donde no confronto con nadie donde no socializo y otra cosa es aprendizaje compuesto donde debo estar responsable por los planes y metas que me proponen. A una situación de estar en aislamiento y por otro lado estar en contacto y comunicación con los demás compañeros,

porque a veces en esa confrontación es donde más se aprende, en esa confrontación en donde más se construye.

O. Parra, director de la Unidad de Investigación de la USTA y docente de literatura en la Facultad de Filosofía, opta por la metáfora de Virgilio en Dante y su obra la Divina comedia para explicar esta postura. El profesor es un acompañante, un guía de un aprendiz que se encuentra a las puertas informativas, necesita problematizar sus inquietudes si es un alumno, si no tiene luz y necesita un interlocutor para dilucidar sus problemas, si es un estudiante:

Como estudiante, como asistente investigador, como aprendiz, me encuentro a las puertas informativas y el profesor, el tutor, es exactamente un acompañante, un guía. En este punto vuelvo a la metáfora, a la literatura, y miro en el espejo del tiempo a Virgilio, introducido por Dante en la Divina Comedia que, en palabras de los expertos, sólo era Comedia (el término de divina llegó posteriormente). Virgilio va a ser el conductor, el mediador, el introductor, el símbolo del docente, del tutor, del facilitador, en su expresión más cercana a la figura que hoy se quiere tener para los profesores y para los modelos pedagógicos presentes en este mundo atiborrado (Parra R., 2006, p. 15).

Esta postura que no considera un “aprendizaje autónomo” sino que propone diseños de ambientes colectivos y de socialización pedagógica, en las que se construye la autonomía cuando se problematiza el proceso formativo, confronta la teoría educativa que apostaba por un estudio en solitario y que se vio más marcada y maximizada en los modelos de Educación a Distancia.

Este enfoque plantea una gran transición entre los presupuestos pedagógicos explícitos en su proyecto pedagógico, escolástico y de corte humanista tomista, a saber; la idea de aprendizaje durante toda la vida, la autonomía en el aprendizaje, el concepto de problema como eje de la dinámica de curso, la investigación como eje transversal y columna de apoyo en el proceso de aprendizaje, el descentramiento del docente catedrático para dar paso a un guía o acompañante en el que se apoyan los aprendices, el reconocimiento de aprendices dependientes y

autónomos (alumnos/estudiantes) dentro del proceso. Gran parte de esta retórica de conocimiento y de formación se encuentra en los enfoques constructivistas e interaccionistas del aprendizaje en ambientes digitales. Se puede decir que surgen múltiples ambientes de aprendizaje que operan como interfaces de un encuentro multicontextual entre el modelo de escolástico-tomista de aprendizaje y los modelos contemporáneos de aprendizaje:

El profesional tomasino deberá ser experto en definir problemáticas dentro de las necesidades comunes. Pero como éstas no son estacionarias, sino cambiantes, evolutivas, dinámicas, dentro de la red de necesidades latinoamericanas y mundiales, la competencia problematizadora del profesional se caracterizará por readecuar continuamente sus enfoques. En su formación, deberá aprender lo que el patrimonio de saberes ofrece, pero deberá aprender a aprender para reciclar esos saberes y asimilar otros nuevos, siempre dispuesto a crear, a innovar a partir del cuestionamiento permanente de teorías y realidades. Deberá graduarse convencido de que su saber no es definitivo y que su profesión debe renovarse de continuo. No se aprende para toda la vida, sino que toda la vida hay que aprender. Como las “perfecciones” y “felicidades” de la persona y de las sociedades son siempre relativas, insuficientes, inestables, inciertas, la educación de todo ser humano, especialmente del profesional, deberá durar, según Tomás de Aquino, “toda la vida” (USTA, 2004, p. 32).

La autonomía en la construcción, definición, investigación y apropiación de procesos académicos y de conocimiento es el punto a alcanzar en todo el proceso educativo del sistema cultural tomasino. La autonomía en el aprendizaje se percibe de manera integral, tal como se entiende la persona humana. La autonomía no la construye un solo actor sino todos en la comunidad académica. La universidad clasifica este “todos” en tres sectores: El primero es el derecho institucional de orientar el quehacer pedagógico desde la tradición y reflexión cristiana, dominicana y tomista. El segundo está el docente a quien se le respeta la libertad de cátedra siempre que oriente la construcción de conocimiento y sea consecuente con la filosofía

institucional. El tercero es el estudiante a quien se le respeta la libre expresión y se promueve la construcción de su propio criterio.

Es por esto que la postura tomista es crítica en relación con un aprendizaje autónomo e individual y con la instrumentación de los actores del proceso. En la propuesta global, que relaciona nuevas representaciones del mundo tecnológico y económico con los procesos de aprendizaje, existen ciertos elementos que agreden y someten a los sistemas culturales locales y regionales. La lógica global impuesta y el discurso económico del conocimiento necesitan transformar el sentido y dinámica de los procesos educativos para poder imperar. Como refiere T. Sánchez (2007), docente de la USTA, esta tendencia recrudece la disparidad y la exclusión a mayor escala y en niveles complejos dentro de las dinámicas del conocimiento y la cultura:

La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial; pero también [como] la época en que se ha agudizado aún más la disparidad., entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países pobres en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen (p. 125).

Esta reflexión es importante para la universidad, ya que el concepto central y tradicional de su propuesta pedagógica es “*el aprendizaje*” al igual que lo propuesto por el discurso global que modifica las representaciones del mundo educativo contemporáneo, señalando que éste lo hace desde otras perspectivas políticas, económicas, pedagógicas, filosóficas, tecnológicas y comunicativas. A. Facundo, director del doctorado en gestión del conocimiento de la UNAD (comunicación personal, noviembre 21, 2008), resalta cómo el diseño de los procesos contemporáneos de apropiación del conocimiento son más colectivos que individuales y que el estímulo propiciado por la experiencia académica es fundamental:

Cada vez se descubre más que el conocimiento y la inteligencia no es tanto individual sino colectiva, que la unificación era una tendencia moderna y cada vez entonces descubrimos el

valor de los ambientes académicos, de los ambientes de trabajo que antes creíamos que eran apenas escenarios accesorios, que eran como la tramoya en la cual otros actuaban y resulta que no, la inteligencia es cada vez es colectiva. No es que usted sea inteligente, de por sí la inteligencia es más o menos igual en todos, ¿qué la hace variar? el ambiente en el cual está y que le permite entender cosas que si no estuvieran dentro de ese ambiente usted no descubriría. Por lo tanto, cada vez vamos a valorar mucho más el trabajo de equipo... los ambientes digitales, por si solos yo creo que son muy buenos pero necesitan el complemento de un ambiente real de estímulo, de academia.

En consecuencia, la autonomía no es un problema de eliminación de actores del ambiente educativo del estudiante, tampoco de disolución o desvanecimiento de estos. Éste es un problema de descentramientos y protagonismos en movimientos combinatorios determinados por ambientes, circunstancias y momentos de aprendizaje; es decir, los actores interactúan y se potencian hacia nuevas relaciones. En el planteamiento del F. Ángel se evidencia que hay un desplazamiento de las nociones individualistas de aprendizaje protagonistas de los procesos educativos presenciales y a distancia del último siglo. También es claro en su exposición que los ambientes no están dados, sino que hay que crearlos y que, además, son la expresión de las representaciones virtuales de los seres humanos, y que por su naturaleza colectiva, las categorías se nombran en plural.

Esta manera relacional y colectiva de leer el concepto de aprendizaje autónomo hace que se agreguen elementos novedosos y enriquecedores, a la manera como la institución ha reflexionado el sentido de la autonomía y el aprendizaje. En concordancia con lo anterior, H. Guerrero, coordinador del Sistema Nacional de Evaluación de la UNAD (comunicación personal, agosto 5, 2007), contempla dos momentos en el proceso de aprendizaje: Uno relacionado con las condiciones de alumno, en el cual la figura docente debe ser central y otro que se relaciona con las condiciones de estudiante y la interacción con el grupo que se

diversifica, en éste el docente se convierte en un estudiante avanzado (excéntrico) y las interacciones se diversifican posibilitan la construcción de múltiples sentidos sobre las problemáticas abordadas en el proceso de aprendizaje.

La propuesta de H. Guerrero tiene resonancia en los resultados de las investigaciones realizadas por el grupo EVED. Este grupo estudió los niveles de interacción y trabajo colectivo o trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes; la importancia de la figura del orientador y la transición que hacen los estudiantes dentro del grupo de trabajo; transición en la que se pasa de un estado en el que sólo hay comunicación bidireccional aprendiente-docente, hacia otro en el que la comunicación se convierte en un acto multidireccional entre los distintos miembros del grupo. La discusión y diversidad de enfoques generados por estas nuevas formas de representación del aprendizaje y de la autonomía de los actores dentro de éste produjo procesos de aprendizaje más interactivos en el grupo (incluido el orientador), estos fueron algunos de los hallazgos que encontró la investigación del grupo mencionado y que se realizó a través de la aplicación de foros y chats para el trabajo colaborativo:

En los grupos homogéneos, el liderazgo se distribuye de manera similar entre los participantes, excepción hecha del tutor. En los heterogéneos el liderazgo global, el individual o el liderazgo de grupo tiende a ser distribuido entre el tutor y uno o dos estudiantes que le compiten; sin embargo, el índice de liderazgo efectivo es superior para el tutor. Esta conclusión concuerda con los resultados de investigaciones previas y su explicación puede encontrarse en los trabajos de McFadzean & McKenzie (2001) que en grupos heterogéneos hallaron que los estudiantes escriben sus comentarios con mayor cuidado con el fin de asegurar que sean entendidos como es deseado, activando la participación para explicar puntos de vista con más deliberación (Leal, Maldonado, & Montenegro, 2009, p. 207-208).

En la misma perspectiva, F. Maldonado enfatiza la noción de aprendizaje colectivo o

colaborativo. Allí centra su análisis para la definición y aplicación de un esquema pedagógico de aprendizaje y autonomía. Los procesos de socialización son la base del aprendizaje:

Pues yo lo combinaría en el sentido de que no, osea sigue habiendo ese aprendizaje autónomo, porque a la final yo soy quien autorregulo mi proceso de aprendizaje, yo soy quien digo cuántas horas estudio, cómo lo planeo, cómo lo hago, cuando visito la universidad, cuándo me comunico con mi tutor, yo soy el que tengo que ser el recursivo, si soy el estudiante tengo que ser recursivo al buscar la información porque no la tengo tan a la mano porque en ese momento no estoy en la universidad, pero si se combinaría mucho si a mí la universidad o el mismo tutor me pone medios para trabajar colaborativamente (UNAD, 2010).

7.4. La docencia: narrativas de nuevos orígenes y nuevos discursos

En los sistemas culturales estudiados se pueden identificar dos formaciones discursivas en relación a la manera como se ha constituido el sujeto docente. En la primera perspectiva el docente transforma su expresión y práctica pedagógica pero continúa siendo el mediador central del proceso educativo. En ésta, las TIC se utilizan como recursos y ambientes digitales de apoyo en la práctica educativa. Ello se aplica en el enfoque tradicional de las modalidades presencial y a distancia.

En la segunda formación discursiva, el sujeto docente se disuelve en un sistema de medios y mediaciones con alta convergencia tecnológica y comunicativa. Éste origina una simbiosis que se da entre alteridades, multiplicidades y pluralidades identitarias expresadas en las nuevas representaciones ciberculturales. Esta dinámica se ubica en contextos multi-inter y transdisciplinares que complejiza la práctica tradicional docente; igualmente opera en nuevas fronteras de la relación hombre/máquina produciendo la interactividad conocida como la

comunicación humano/artefacto. De esta manera es posible que el aprendiz pueda desarrollar un proceso educativo formal, con artefactos digitales como es el caso de la plataforma Moodle que es utilizada con finalidades diferentes por las tres universidades estudiadas.

7.4.1. Narrativas de interacción en la unidad docente/aprendiz

Para el caso de la primera formación discursiva el enunciado que determina su núcleo discursivo es la concentración del sujeto docente como actor educativo. La frontera entre maquinas y hombres ha sido clara y se pretende que ésta se mantenga tal cual; la técnica es una herramienta del sujeto y por lo tanto algo que éste puede manipular y controlar de manera sistemática. Vargas Guillen (2006), docente de la UPN, refiere que: “La <técnica moderna> es el título filosófico que relaciona sistemáticamente el *representar* o como Heidegger mismo llama <la época de la imagen del mundo>, con el *disponer*, al convertir en dispositivo todo lo que encuentra a la mano” (p. 127). La relación moderna del sujeto con la técnica lo terminó convirtiendo en una función para beneficio del funcionamiento de los artefactos. De esta manera niega la fragmentación de la subjetividad en el artefacto tecnológico, es decir, que éste asume el acto comunicativo propio del dominio de los sujetos.

Desde este discurso, el esquema pedagógico debe involucrar elementos fundamentales de la pedagogía tradicional así como elementos de las teorías contemporáneas del aprendizaje. Para C. Rozo, del ITAE de la UPN (comunicación personal, julio 28, 2008), la noción del sujeto como actor educativo es importante, en parte por la tradición pedagógica que sustenta el quehacer docente en esta universidad, en parte por la necesidad de reflexionar acerca de cómo se aproxima el docente a las nuevas tecnologías aplicadas en procesos educativos. En relación a esto, C. Rozo habla de la diferenciación entre interacción (entre sujetos) e interactividad (entre sujetos y maquinas) y confirma la visión que se tiene en el instituto de que la comunicación se da

entre sujetos a través de la interacción:

Porque para nosotros ahí creo que hay otro elemento que digamos no es tan estructural como estos otros que te estoy señalando pero que es muy significativo y es que el concepto de interacción, la interacción se da entre sujetos, la interactividad la puedes hacer con las maquinas, pero la interacción la das entre sujeto, para nosotros un escenario de interacción es un escenario que permite y posibilita la relación comunicativa, y la comunicación se da entre sujetos.

El Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación ITAE plantea la reflexión sobre las crisis profundas de la cultura tecnológica y su relación con el proyecto de la modernidad ilustrada. Éstas indudablemente ocasionan fracturas, crisis y cambios en las relaciones y modos de enseñar y aprender. Las inquietudes que surgen se pueden sintetizar en los siguientes cuestionamientos: ¿Seguimos con la idea de que existen modelos de educación virtual y presencial absolutamente diferentes? ¿Se puede diseñar y aplicar un modelo de educación sin que ello obligue a la intervención de elementos virtuales y físicos? ¿Se puede pensar la educación superior contemporánea sin pasar por la reflexión integral política, filosófica, tecnológica, comunicativa y pedagógica? C. Rozo señala que:

Frente a la visión de tecnología educativa sí tenemos posturas de pronto no internamente pero sí en escenarios más grandes y más fuertes, que bueno pues ahí están y un tema que frente al cual estamos no en oposición sino más bien como tratando de trabajar en ello y es el tema del reconocimiento de la cultura de las tecnologías de información y comunicación, porque en diferentes escenarios dentro de la universidad hemos encontrado que la tecnología se asume como tecnologías de información y comunicación y éstas a su vez se asumen como computador y esa a su vez como ofimática.

El discurso de la integración de las tecnologías en la práctica pedagógica es crítico con la instrumentalización tecnológica que la modernidad hizo del sujeto: “La capacidad de respuesta

ética, creativa y crítica duda del optimismo tecnológico que envolvió la mayor parte del siglo XX y afirma que la ciencia y la tecnología, por sí solas, no garantizan un futuro mejor” (USTA, 2004, p. 30). Sin embargo, reconstruye posibles conexiones con aspectos de la tradición pedagógica que venía funcionando y generando una adecuada simbiosis. La universidad entiende que, dentro del marco de las condiciones contemporáneas, tiene que construir un nuevo contexto de representaciones en torno a la mediación tecnológica. El modelo pedagógico de la USTA intenta explicar los nuevos escenarios de la revolución digital en su sistema cultural local:

Es evidente que esta revolución penetra los entornos educativos y pedagógicos, que obliga a una reestructuración de las formas tradicionales de la transmisión de la cultura centrada hasta ahora en el libro- la Imprenta y que obliga a un uso cada día más intensivo de las nuevas tecnologías, de las nuevas redes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el campo de la investigación. Dicho reto en la USTA viene siendo asumido desde hace décadas con los sistemas de enseñanza a distancia VUAD que diseña sus procesos pedagógicos con innovaciones tecnológicas y con un nuevo currículo, que se adapta al principio de lo virtual y que asume en los programas presenciales, una política de complemento necesario a las metodologías igualmente presenciales (USTA, 2010, p. 72-73).

La USTA desarrolla este discurso sobre la génesis de una experiencia de bimodalidad. En consecuencia, se plantea un modelo pedagógico tomista en el que convergen elementos de lo presencial, la distancia y lo digital. En esa medida, al igual que el enfoque presentado en el ITAE de la UPN, la universidad apuesta por un modelo interaccionista en el que el docente es un actor fundamental para el proceso pedagógico. La Vicerrectoría de Educación a Distancia VUAD propone la “pedagogía de la Acción Comunicativa”. En el siguiente esquema el F. Chica, docente de la Facultad de Educación VUAD presenta al planteamiento de la relación comunicación-pedagogía.

Sobre el eje de pedagogía de la acción comunicativa se despliega un proceso de

aprendizaje interpretativo realizado de manera individual y colectiva por los estudiantes. Los problemas de conocimiento son la unidad de análisis para abordar dicho aprendizaje. En un proceso educativo en donde la investigación es componente fundamental, se promueve la creatividad en los estudiantes. Finalmente, surgen las nuevas tecnologías interpretadas desde el enfoque de la escuela de Frankfurt, como medios de comunicación, manejo y presentación de información que imprime un estilo personal al tratamiento del problema investigado por el estudiante. Frente a las transformaciones radicales en la frontera hombre/máquina así como las relaciones producto de esta deslocalización se debe propender por conservar una racionalidad comunicativa en la que el lenguaje y la resolución de problemas en el contexto latinoamericano sea el móvil fundamental de las nuevas representaciones culturales y pedagógicas. En palabras de F. Chica (2009):

La máquina, para bien o para mal, cambió el rumbo del hombre, convirtiéndose en un escenario impredecible. De igual manera, la máquina también alteró la concepción de la educación para introducirlo en las redes electrónicas y digitales. Sin embargo, la concepción de las nuevas tecnologías tendrá que reinventarse en torno a las aulas virtuales inteligentes que retomen una formación integral del estudiante en una antropología del ciberespacio humanista, en donde el lenguaje aborde una problemática contextualizada de los países en vía de desarrollo (pp. 157-158).

La tensión más fuerte de este discurso radica en lograr conservar lugares de identidad sobre los cuales se pueda entrar en diálogo con las nuevas representaciones ciberculturales. Dentro de estos presupuestos identitarios la máquina y la tecnología en general continúa siendo una herramienta, un artefacto y en el caso de las tecnologías de la comunicación, éstos son medios. Se niega la nueva condición de identidad que han asumido las TIC en el discurso moderno y que las considera como lenguajes tecnológicos y no simples herramientas. En esta tensión se sitúan los interrogantes de los actores del sistema cultural universitario tomista que

buscan el nuevo estatuto de convergencia hombre/tecnología. Según W. Castrillon, coordinador del Programa de Medio Ambiente de la Vicerrectoría de Universidad a Distancia de la USTA (comunicación personal, junio 9, 2009): “Es necesario hacer un cuestionamiento a los métodos utilizados para el desarrollo de la EAD en la VUAD, pues se mantienen elementos muy tradicionales (audiocasetes, videocasetes, CD-ROM) sin variación de métodos”. El cuestionamiento se ha orientado totalmente hacia el método y en derivación de éste hacia los medios. Pareciera que ese es el límite de la variación que permite el discurso moderno. Según W. Castrillon: “La tecnología como un medio, un valor añadido y no como finalidad misma, permite el aprendizaje sin coincidencia de tiempo ni espacio y asumen las funciones de contexto de aprendizaje que los sistemas de formación presencial desarrollan en el aula”.

La directiva es clara en el discurso tomista: hay una política educativa que permite hablar de “un estudiante tomasino”, A partir de esto, la vicerrectoría de educación a distancia VUAD, que recientemente inició su proyección en procesos digitales, hace una propuesta de educación virtual, al igual que la unidad académica de educación presencial que utiliza los ambientes digitales como escenarios de apoyo a la práctica docente presencial. Las prácticas discursivas institucionales continúan manteniendo un ligero equilibrio entre ambas modalidades con el fin de mantener la construcción particular del sujeto estudiante tomista. El discurso local no tiene dificultades en agregarse al discurso global en sus diversas particularidades. Ya en el capítulo de contexto sobre la educación virtual se mencionaba como existe una tensión entre dos tendencias de uso de las TIC en educación: la educación superior a distancia virtual y la informática educativa. La USTA apuesta por la segunda en su discurso de integración de TIC en su propuesta educativa.

Las estrategias y los métodos de comunicación en la propuesta pedagógica son diferenciadas por la modalidad, aunque se puede leer una tendencia a converger cada vez más en ciertos elementos que en el discurso global económico de la educación ya tienen una amplia

aproximación. Aparecen entonces unidades conceptuales que empoderan las TIC como formas distintas de mediación del proceso educativo, en el marco de una cibercultura fortalecida por el uso de recursos digitales y su desdoblamiento a través de procesos de conectividad, hipertextualidad e interactividad. La interacción es uno de los conceptos migratorios que permite establecer una noción de comunicación entre humanos mediados por las tecnologías: “La docencia es concebida, en clave tomista, como acción y proceso interactivos entre sujetos de una relación horizontal cooperativa. Aprendizaje activo y enseñanza significativa y estimuladora” (USTA, 2010, p. 26). La presencia de las TIC ha reforzado modos de interacción en la práctica educativa que ya se venían entretejiendo en las discusiones pedagógicas de la universidad. El estudiante es construido como sujeto responsable de sus procesos de formación y el docente es una figura descentralizada del lugar de la cátedra y orientado a escenarios de mediador y acompañante o facilitador:

El uso intensivo, racional y consciente de las nuevas tecnologías se convierte en una herramienta que apoya las nuevas tendencias didácticas, en las cuales el docente es un facilitador y el estudiante el primer responsable de su propia formación. Lo anterior implica cualificar a todos los miembros de la comunidad universitaria, no sólo en el uso de las nuevas tecnologías, sino también de las mejores prácticas pedagógicas disponibles. (USTA, 2008, p. 21).

Lo anterior plantea procesos pedagógicos integrales que desbordan la retórica del discurso de las modalidades presencial o a distancia. Estos procesos formulan una participación autónoma y adecuada de todos los miembros que contribuyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje; una alta convergencia tecnopedagógica y una apropiada articulación e interrelación de procesos pedagógicos y ambientes tecnológicos. No se estandarizan las mediaciones tecnológicas, por el contrario, sus intervenciones se diferencian en grado y característica. Para H. Valero, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USTA

(comunicación personal, septiembre 12, 2008), los recursos digitales complementan de manera muy interesante el ejercicio de aula presencial ya que complementan el acto comunicativo tradicional que tienen el estudiante y su docente. Si se logra su integralidad en la práctica discursiva pedagógica, estos producen nuevas representaciones de comunicación, conocimiento e innovación:

No es si tiene su ventaja, por ejemplo un foro, que una hoja abierta, porque ahí ve uno que los alumnos cuales participan y cuáles no participan entonces el nivel de participación y ellos por ganarse la nota de participación entran a decir cualquier cosa, porque hay gente muy callada en el salón que no habla, al no ser que uno lo llame a parte y le diga, bueno usted qué está pensando de este tema, a tal cosa, pero por ejemplo un foro abierto no sabe que está pensando el estudiante, cual es su forma de estar abordando la problemática ese me parece una ventaja por ejemplo, un chat pues tiene su metodología, implica su metodología, su discusión y es una discusión más ordenada que en clase, más lineal entonces puede llevar secuencia y es interesante también porque uno no solamente los está escuchando sino está mirando es la manera como escribe, y como es diferente hablar que escribir, entonces uno pueda evaluar también ese parte de escritura del estudiante que se esfuerza, el estudiante escribiendo se esfuerza más que hablando. Para mí esas herramientas ayudan y ¡claro! ayudan mucho. No es rebobinar la cosa y decir “ay sí, no, si se ayudan, son otras metodologías, son otros elementos diferentes” como excusa para no explorarlos.

El principio universitario percibido desde esta formación discursiva y atento a la triada de transferencia y producción de conocimiento: docencia-investigación-proyección ostenta topologías de virtualidad entendida como un proceso dinámico de potencia-acto-potencia para entender la virtualidad de los procesos educativos con integración de ambientes digitales. En esta dinámica el discurso enuncia de manera expedita la conjunción de una pareja inseparable en el aprendizaje sistemático y formalizado: aprendiz/docente. El

PEI de la USTA (2004) es claro en ese sentido:

Se requiere una interacción mutua en la adquisición de la ciencia. Piensa el Aquinate que el estudiante no puede intervenir como un recipiente del saber ajeno, graciosamente trasladado de la inteligencia magistral. Se trata de una cooperación estrechísima entre ambos, que facilita y acelera el proceso de aprender, en la cual al docente se le exige señalar, orientar, guiar, y al estudiante, comprender, articular, indagar, urgir, solicitar, exigir. Los dos deben crecer en aprendizaje, pues ninguno de los dos puede cesar de aprender, sobre todo en un mundo de conocimientos provisionales y de cambios acelerados de los saberes. Si el docente deja de aprender, pronto resulta incompetente para enseñar a estudiantes que son estimulados a ampliar sus conocimientos por medios que están operando más allá de las aulas y de los laboratorios de las facultades (p. 84).

El aprendiz madura sobre una interacción basada en reflexiones problemáticas postuladas y orientadas por el docente y este último aprende sobre la actualización, los problemas propuestos y sometidos a los cambios de tiempos, contextos y circunstancias. Esto, por supuesto sobre la clara presunción de una experiencia y camino acreditado por el docente como síntesis de posibles dificultades ahorradas al aprendiz:

El docente resulta indispensable, porque se supone depositario de un saber sistematizado y socialmente reconocido o legitimado, y porque -dada su competencia comunicativa- puede ayudar al estudiante a economizar tiempo y esfuerzo en la apropiación del mismo, sin que deje de “aplicar todas las fuerzas de su ingenio” (“studere”) (USTA, 2004, p. 85).

De esta misma manera es como se entiende la figura del docente en la construcción de la relación educación- cultura-comunicación-tecnología, propuesta por el ITAE. Se afirma entonces una reedición del discurso de la naturaleza universitaria: docencia-investigación-extensión a partir de la integración de TIC. Para C. Rozo, docente de la UPN (comunicación personal, julio 28, 2008):

En nuestra propuesta de trabajo el maestro tutor es el mismo que diseña y se cranea el ambiente pedagógico en relación con lo que te he señalado como el eje de nuestra reflexión permanente educación, comunicación, tecnología, cultura. El maestro tutor es el que pone en escena el desarrollo de su seminario, para nosotros no son módulos digamos si es en el concepto modular en términos de que si hay un material que se puede trabajar este modulo y luego puede trabajar el otro, pero para nosotros el asunto del seminario es el desarrollo completo de la apuesta del profesor en el diseño completo de una estructura curricular.

Al mismo tiempo, es quien acompaña el estudiante en el desarrollo de su seminario, puede estar acompañado de un monitor que tiene unas características específicas porque para nosotros esta consideración de ubicar al maestro tutor también en la comprensión del diseño de los materiales nos permite garantizar que los espacios de interacción, no son unos espacios de interacción supuestos. La interacción se da entre sujetos, la interactividad la puedes hacer con las maquinas, pero la interacción la das entre sujetos, para nosotros un escenario de interacción es un escenario que permite y posibilita la relación comunicativa, y la comunicación se da entre sujetos, entonces esa consideración del papel del maestro tutor aquí es donde creo que tenemos el ruido grande con la comprensión de masificación para nosotros en este modelo, en esta modalidad, en esta puesta pensar en maestros tutores que atienda a 300 estudiantes pues eso no es posible.

Finalmente, este discurso de la interacción como función de la integración tecnopedagógica cobra una fuerza de poder importante en su fundamentación filosófica, política, comunicativa, antropológica y social. El argumento a favor de una virtualización que desborde los ambientes digitales tanto en su principio como en su fin, por un lado, integra ambientes físicos y digitales en su práctica discursiva educativa y, por el otro, aborda la crítica hacia la consolidación de una metafísica digital basada en la interactividad. Esta última expone la fragilidad de las relaciones psicosociales, socioculturales, geopolíticas y

socioeconómicas del sujeto en niveles de maximización, que lo conducen de forma sistemática a prescindir o temer la interacción física. En palabras de F. Arias, coordinador de la línea de investigación de derechos humanos y multiculturalismo del doctorado en Educación de la VUAD de la USTA (comunicación personal, febrero 5, 2009), este fenómeno es indudablemente negativo en tanto que fragmenta al sujeto y lo distancia de una parte importante del mundo de la vida, su mundo físico:

Yo creo que hay más comunicación hacia fuera pero hay más pérdida de sí mismo porque lo que pasa es que yo puedo meterme en un rincón de mi casa con todos los instrumentos y puedo comunicarme con todo el mundo pero muy probable que no sepa nada de mí... Eso es lo que me pone a pensar y a preguntarme, porque la comunicación implica un conocimiento mínimo, no te das cuenta que la comunicación, que cada vez hay más miedos, hay mayores temores, hay una sociedad miedosa. Entonces salir a la esquina hoy implica tener un cúmulo de seguridad de mil cosas que me protejan, entonces hoy tenemos temor de asumir el riesgo de vivir y yo creo que en una sociedad como la nuestra, no sé si en todas pero por lo menos en la nuestra, lo único que se ve a través de los medios nos lleva a que nos refugiamos, cada vez más, nos aislemos, cual es el mensaje subliminal que va allí, cada vez dicen salga menos, expóngase menos.

F. Arias analiza la tendencia al aislamiento físico del sujeto que mantiene una hiperconexión digital. Ahora un gran porcentaje de las representaciones y procesos en diferentes campos del mundo privilegian sus comunicaciones digitales, éstas le proporcionan un mundo de proximidad, ubicuidad y simultaneidad y a la par construyen barreras simbólicas de distancia y de prevención creciente frente a la realidad física cotidiana. Como consecuencia de lo anterior se consolida una cultura del riesgo. El temor y el miedo afirman cada vez más la dependencia de los sujetos al ciberespacio y la economía de servicios que se deriva de este.

Es una tendencia potencialmente peligrosa debido a que contrariamente a lo que se cree

lo que se virtualiza es el miedo. Potenciando múltiples creencias sobre el miedo y el riesgo expresadas en posibilidades de agresión a un cuerpo que cada vez interactúa menos físicamente y más digitalmente.

7.4.2. Narrativas de interactividad: hacia un sistema altamente tecnológico de medios y mediaciones

En la segunda formación discursiva, se parte de las tecnologías como lenguajes y la interactividad como un proceso novedoso, efectivo y eficaz de comunicación, que hace posible la metáfora de la conexión y la simulación digital. En el campo educativo busca consolidar un discurso tecnopedagógico con alta mediación tecnológica en todos sus procesos. En esta formación los medios y las mediaciones pedagógicas son entendidos como el conjunto de recursos académicos que facilitan la autogestión del aprendizaje. La mediación imprime: “A los medios tecnológicos el carácter de motivadores, promotores y acompañantes de los estudiantes en el proceso de aprendizaje” (UNAD, 2004). Bajo este discurso se creó el grupo TECNICE en la UPN a comienzo de los años noventa. Este grupo enfocó sus investigaciones en los procesos de simulación e inteligencia artificial. Con este proceso se comenzó a prefigurar en la UPN el discurso del “lenguaje de las tecnologías” dentro de una corriente más conocida como Informática Educativa. Para Vargas Guillen (2006) aquí se abre la puerta a una discusión que integra las tecnologías al mundo de la vida:

Tal vez, la idea de Luis F. Maldonado acerca de la pedagogía como una forma de ingeniería social, que para los pedagogos que seguimos comprometidos con principios e ideales modernos <aunque curiosamente nos encontremos en ambientes informáticos> causa cierto escozor, es una idea que nos abre un debate acerca de la posibilidad de generar una nueva cultura de sujetos más creativos, más innovadores a partir de una educación centrada en la

concepción del diseño, de la tecnología, que además puede entrar a reivindicar el papel de la educación en el desarrollo y progreso social y productivo de un país (p. 138).

Con el ánimo de fortalecer la educación tecnológica en la UPN a través del desarrollo del proyecto de TIC para el sector educativo, financiado por la UNESCO, se constituyó el grupo de investigación TECNICE, liderado por Facundo Maldonado. Entre sus resultados se encuentran la creación del Centro para el Desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional -CIDUP- y los programas de Magíster y Especialización en TIC. Maldonado (2009) expone que el grupo ha realizado proyectos exitosos como ACA2 “Ambiente Computarizado para el aprendizaje Autodirigido del Diseño”, con el cual el sistema de Ciencia y Tecnología colombiano - COLCIENCIAS- lo incluyó en la publicación del 2006 con el título de “75 maneras de generar conocimiento en Colombia 1990-2005: casos seleccionados por los programas nacionales de ciencia, tecnología e innovación”. El grupo TECNICE se ha concentrado especialmente en escudriñar la relación entre modelos de simulación de procesos de cognición y metacognición a través de simulaciones en ambientes digitales con ayuda de inteligencia artificial y tutores inteligentes:

Típicamente la arquitectura de estos sistemas incluye cuatro programas que centrados en componentes diferenciados de la actividad pedagógica: el módulo pedagógico modela al profesor como persona que toma decisiones de acuerdo a la evolución del comportamiento de un estudiante; el módulo experto simula al profesor como especialista que resuelve problemas en un dominio de conocimiento; el modelo de estudiante es una estructura que representa los diferentes estados del usuario derivados de sus sucesivas interacciones con el sistema; y la interfaz controla la interacción con el aprendiz.

Un tutor, en cuanto puede ser calificado de inteligente, razona con base en principios y hechos para resolver problemas. Si bien, se pueden utilizar diferentes formas de representación, todas pueden expresarse en expresiones de la forma: si sucede A entonces se

genera B (Maldonado, Lopez V, Bayardo S, Ibañez, & Maldonado, 2005, p. 60).

La creación del grupo TECNICE, la creación de programas de maestría en tecnología educativa y la apertura del capítulo Colombia de la Red Iberoamericana de Informática Educativa, liderados en la UPN, se convierten en el punto de origen de una formación discursiva centrada en el lenguaje de las tecnologías como posibilidad para el desarrollo de procesos de aprendizaje en la educación. Según R. Salazar, docente de la UNAD (comunicación personal, junio 5, 2009), desde el 2004, este discurso aparece en la UNAD con el fin de cerrar el capítulo de la concepción de EAD presencial de fines de semana. Esta propuesta, que mantenía al docente como protagonista del proceso educativo, creaba un giro de interacción docente/estudiante interdependiente. Así lo analizaban los docentes defensores del esquema docente/estudiante: “Estamos de acuerdo con Daniel Prieto Castillo en que ninguna tecnología despierta de manera mágica las ansias de aprender, ni tampoco deja fuera el papel de la institución y del educador” (Bernal Granados, 2003, p. 206). Por supuesto, este discurso, que hacía que la educación semipresencial tuviera un lugar protagónico en el esquema pedagógico, mantenía sólida y unificada la figura docente en un sujeto. Este discurso comenzó a modificar ostensiblemente el estatuto del docente y dio apertura a las mediaciones de las TIC. Uno de los cambios consistía en la multiplicidad de la figura del docente; Éste no era un docente sino un sistema de mediaciones que se desagregaba en cuatro componentes: docente, tutor, consejero y docente investigador (UNAD, 2004, p. 41).

La categoría docente, en cualquiera de sus expresiones, termina disolviendo su antigua labor especializada en el conjunto de mediaciones que la universidad asume como nuevos dispositivos de apoyo al aprendizaje autónomo del estudiante:

La educación a distancia utiliza múltiples mediaciones pedagógicas, derivadas de los medios de comunicación y de las tecnologías informáticas, tales como videos, audio, textos multimediales, tutorías y asesorías, lo mismo que mediadores referidos a los docentes,

tutores, consejeros, asesores, grupos de estudiantes, equipos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales, para facilitar el ingreso de los estudiantes sin importar el lugar en donde se encuentren (UNAD, 2004).

Es interesante cómo este discurso va delineando la concepción de sistema de medios y mediaciones. La educación ya no es un derecho sino un bien de intercambio. Se desplazan varios aspectos que la tradición educativa mantenía controlados como el derecho fundamental del ciudadano y la universidad como institución creada para garantizar la materialización de esos derechos. En primer lugar, se reconoció plenamente que el saber no es monopolio de la universidad. Hasta el 2004, la educación tradicional a distancia que venía aplicando la universidad empoderaba al tutor porque el conocimiento se centraba en él. Mientras que el discurso enmarcado en el concepto de sociedades de la información y el conocimiento reconoce como mediadores en el proceso de aprendizaje del estudiante unadista a “docentes, consejeros, asesores, grupos de estudiantes, equipos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales”. En este sentido la universidad de manera institucional o el estudiante de manera particular pueden realizar convenios, intercambios, pasantías, o contratar asesorías, consultorías o servicios específicos con actores de contextos locales o globales:

La UNAD reconoce como investigadores a todos aquellos profesionales y auxiliares que integrados en grupos desarrollan proyectos investigativos pertinentes con el objeto, la misión y la visión institucional. Los investigadores pueden ser externos, invitados o vinculados a la Universidad bien sea en la planta académica, directiva o administrativa.

La UNAD dará prioridad a los funcionarios y docentes de planta, tutores y consejeros de tiempo completo o medio tiempo con un proyecto aprobado en ejecución para que se dediquen en forma sistemática y permanente al desarrollo de actividades de investigación en los campos propios del quehacer y la misión de la Universidad (UNAD, 2004, p. 174).

Otro elemento que demarcara el nuevo discurso del E-learning es la manera como se

maneja la evaluación. En la educación tradicional, la evaluación estaba 100% a discreción del tutor, quien al final del período educativo presentaba los resultados. Los porcentajes de calificación en las diferentes actividades quedaban a su discreción. Incluso las pruebas objetivas. Según Ortiz Rozo (2003), ello permitía que la evaluación fuera entendida como un proceso y no como un resultado:

Vistas así las cosas, queremos ser insistentes en que la evaluación es proceso y no resultado. Evaluar por resultados es el equivalente a pretender que un examen o prueba objetiva, como suele llamarse, pueda dar cuenta de mis competencias en determinado campo del conocimiento, mantener la perspectiva del resultado, conducirá a que “estudiemos” para el examen y no para formarnos (p. 242).

Este enfoque remitía a lo local, al cuerpo del tutor como territorio para la validación de un proceso de aprendizaje, pero también al cuerpo del estudiante y a la cultura local que representa, el sabor a región incluido en el cuestionamiento del saber expresado en el ambiente de aprendizaje: “El estudiante, en la medida en que ve el conocimiento como un sistema acumulativo de principios absolutos desvinculados de su significación social y cultural, asume una relación pasiva donde el aprender de memoria, el copiar o repetir del libro son las acciones que definen sus procesos de aprendizaje” (Verano Gamboa, 2003, p. 252). Aunque el enunciado normativo de la universidad fija una amplia flexibilidad en el esquema evaluativo, el uso de la plataforma moodle y el elevado número de estudiantes, 700 por tutor de tiempo completo, ha reducido ostensiblemente la práctica evaluativa a múltiples pruebas objetivas que califica la plataforma de manera automática y que el tutor simplemente sistematiza:

Evaluación del rendimiento académico. La evaluación será el proceso continuo que utiliza la UNAD para verificar la comprensión de la realidad, la apropiación del conocimiento y el desarrollo de las competencias previstas en un determinado programa o curso académico. Para evaluar al estudiante la UNAD tendrá en cuenta las formas de: autoevaluación,

coevaluación y heteroevaluación y utilizará diferentes técnicas e instrumentos para determinar los resultados de aprendizaje del estudiante, en concordancia con lo establecido en el Reglamento Académico y demás disposiciones sobre la materia (UNAD, 2004, p. 99).

La evaluación se convierte un punto neurálgico. Por esto se procede a articular el resultado del proceso de aprendizaje con otra noción conceptual que el sistema educativo global había delimitado: los estándares. Éstos se entienden como las competencias mínimas que debe tener el estudiante para determinar su aprobación en determinado nivel del proceso académico. Para ello, la apuesta se encaminó por la ruta de las pruebas objetivas por varias razones: permitían materializar resultados estandarizados por la sede central de la universidad (allí donde finalmente se sacan los cuestionarios con las preguntas finales para todos los centros y sedes a nivel nacional e internacional de la universidad); se despojaba definitivamente al tutor de un proceso que lo ligaba tradicionalmente al estudiante; permitía tercerizar el servicio, es decir, se generaba acceso a actores externos del comercio educativo para que llevaran a cabo el proceso logístico de aplicación y calificación de las pruebas nacionales; finalmente ello permitió masificar los cursos ofertados, pasando de un promedio de 60-70 estudiantes por curso a un promedio de 3000 estudiantes en los cursos básicos y determinó la ecuación tutor/700 estudiantes en jornada de tiempo completo. I. Franco, coordinadora del área de Socio humanística de la UNAD (comunicación personal, agosto 30, 2008), refiere que :

En el momento que está pasando, pues eso ya es un problema como muy interno en la UNAD, el hecho de que se impone la necesidad de ahorrar plata, si digamos la necesidad presupuestal y administrativa se está imponiendo, entonces que pasa, un tutor tiene muchísimos estudiantes a su cargo, por eso es que yo creo que la plataforma como tal, claro ella puede con la mediación del profesor ella puede hacer muchas cosas, ella facilita ese aprendizaje al estudiante pero el tutor en ese momento no puede facilitar esos procesos de interacción, inclusive lo que hablábamos hace un rato, él termina convirtiéndose en un gestor

administrativo de la plataforma, e inclusive eso lo hace y lo hace mal, porque no hay tiempo, hay que leer de manera diagonal lo que los estudiantes dicen aquí de manera diagonal lo que el estudiante escribe en el foro y calificar y dedicarse a poner notas, pero la interacción como tal está fallando no hay esas posibilidades precisamente porque no hay tiempo, el tutor no tiene tiempo.

La racionalidad de mercado y la cobertura permitía aplicar otros conceptos propios de la sociedad de la información más que de la sociedad del conocimiento: eficacia y eficiencia en el proceso educativo. La eficacia hace presencia en los procesos evaluativos y en las labores de los docentes. La evaluación tiene dos momentos y éstos tienen una asignación de porcentajes. A un primer momento se le asigna un 60%, en éste se concentra el desarrollo de la guía de actividades y está desagregado en tres fases: reconocimiento-profundización-transferencia. Las actividades son principalmente trabajos en grupo <wikis>, foros y cuestionarios. El tutor evalúa, o mejor, sistematiza las evaluaciones que arroja la plataforma de sus 700 estudiantes y verifica que la mayoría, sino el 100% de los estudiantes hayan entrado a resolver los cuestionarios y a participar en el foro.

El segundo momento es la prueba final objetiva que está compuesta por preguntas que envían los tutores de todo el país y que son seleccionados por los docentes directores de curso en la sede central, luego son enviadas a la vicerrectoría académica para que ésta gestione el proceso con la empresa que aplica y califica la prueba. Esta prueba equivale al restante 40% del total del curso. Este alto porcentaje demuestra el valor que se le adjudica a esta prueba final objetiva (UNAD, 2004). En este momento del proceso, el docente tiene como función específica digitar en el sistema académico las calificaciones que le entrega la empresa externa. Esta última tarea es eufemística pues bien podría hacerla un aplicativo de programación y transferencia entre sistemas de información. Tal vez, este último paso sea una interfaz operativa con la cual el discurso de la mediación tecnológica da seguridad de una falsa continuidad en la tradición a los

sujetos del discurso docente quienes, según el estatuto docente, deben cumplir con las competencias básicas propuestas por la universidad: cognitivas, socioafectivas, comunicativas, pedagógicas, didácticas, metodológicas, tecnológicas, disciplinares, investigativas, colaborativas y comunitarias.

El docente director de curso tiene a su vez varias tareas. Tiene a su cargo la preparación de material, la actualización del aula virtual, la actualización de materiales del curso, la realización de las rubricas de evaluación, la coordinación de las redes de tutores de su curso, además de una carga tutorial en esa dirección de curso. Las tutorías de sus cursos y las respuestas a las inquietudes de los estudiantes de su red de curso, que puede tener entre cuatro y quince grupos cada uno de 25 estudiantes, absorben toda su carga académica. L. Leal, tutora de la escuela de Ingeniería y Ciencias Básicas de la UNAD (comunicación personal, noviembre 20, 2008) describe el embotellamiento que termina asfixiando la labor docente:

Pues yo no lo llamaría un proceso lógico tradicional, porque lo que realmente es un proceso restringido lo que hace es hacer una restricción de actividades, por tratar de ampliar la cobertura se le da al tutor un gran número de estudiantes y unas conmutaciones muy limitadas para que digamos su carga de trabajo no sea tan amplia, sin embargo, como el tutor quien es el directamente se comunica con el estudiante no puede resolver todos los problemas termina acudiendo al director del curso, y es el director de curso quien concentra la gran cantidad de solicitudes de todos esos tutores y muchas veces de sus estudiantes también directamente, entonces yo no lo llamaría una estructura lógica... El director de curso quien al recibir tantas solicitudes pues no puede generalmente atender la solución de problemas a tiempo.

Estas múltiples tareas en cabeza del docente, centralizadas y desarrolladas de manera individual, asfixian totalmente al profesional y lo deja sin espacio, sin posibilidades de diálogo, ni construcción académica colectiva. Ello tiene varias implicaciones en los procesos de

articulación docencia-investigación. L. Leal señala que:

Además está formalizado, quienes hacen investigación y está en el plan de desarrollo son los docentes directores de curso, ellos son los que deben investigar para hacer mejoras en los cursos virtuales, porque además son ellos quienes diseñan los contenidos. Pero además se pone explícitamente que son ellos quienes tienen la meta y la función de investigar sobre el asunto, el tutor en ese plano no está involucrado. Pues es más ya por un interés personal pero institucionalmente se ha despojado al tutor de ese el rol y el docente director de curso, como tiene entre sus funciones la de enriquecer los contenidos y la de investigar para el mejoramiento de estos cursos, pues quizás es quien tiene allí el rol de preocuparse por el conocimiento.

La eficiencia se logra debido a que la plataforma de administración es el espacio central de organización de la guía de actividades y que está determinada por protocolos de diseño y presentación estandarizados por el equipo de diseñadores de la Vicerrectoría de Medios y Mediaciones I. Gómez, tutora del Programa de Comunicación Social y Comunitaria (comunicación personal, octubre 17, 2007) refiere:

Pero aquí si tú te saltas el estándar tienes problemas, tienes serios problemas porque incluso el modelo ha creado ciertas figuras -El cuerpo de los denominados “coordinadores regionales de medios y mediaciones pedagógicas”, mencionado en el seguimiento y control a la labor tutorial- que parecieran que su labor de coordinación fueran la se supervisar lo que hacen los tutores en el aula, es decir que de alguna forma siempre están recordando qué es lo que dice el COR, qué es lo que dice el estándar y que hay que seguir el estándar porque es el estándar. Son formas de control, hay unos dispositivos de control muy fuertes y pienso que eso de alguna forma es una limitante sobre todo para la investigación y la proyección social.

El fenómeno ha funcionado de manera eficaz en el visor de educación bancaria que traía en su momento la educación a distancia. L. Maldonado, líder del grupo de Investigación

TECNICE de la UPN (comunicación personal, octubre 20, 2008):

Cuando yo estaba en la Universidad Javeriana, nosotros éramos freirianos, Paulo Freire era nuestro maestro y peleábamos contra la educación bancaria, ¿por qué no? porque yo coloco en el cerebro un depósito de trajes y lo repito entonces saber es repetir lo que otro dice, y sigo convencido de ello aún hoy, quedaba la sensación que saber es repetir lo que ya está escrito. En la educación a distancia parece repetirse el modelo de educación bancaria, el estudiante se aprende el módulo, y prepara la evaluación. Entonces había dos momentos importantísimos para el estudiante; cuando recibía sus módulos, y cuando presentaba la evaluación final que determinaba su aprobación.

H. Guerrero, coordinador del Sistema Nacional de Evaluación de la UNAD (comunicación personal, agosto 5, 2007) indica que es necesario reconceptualizar el perfil y la figura del docente; igualmente, es indispensable actualizar su función dentro de los nuevos esquemas de aprendizaje que no son necesariamente los aplicados por la EAD tradicional. Esta exploración teórica lo ha llevado a referenciar varias figuras trabajadas en el ámbito latinoamericano como el "Analista simbólico y Trabajador de conocimiento", dos categorías que H. Guerrero propone como centrales en la actualización de la figura del docente dentro de los nuevos paradigmas educativos. En palabras del entrevistado:

Lo que yo he entendido como analista simbólico, ¿cierto? una persona que manipula datos para generar información, generando información de digamos con alguna utilidad, se para sobre los datos para construir pensamientos. Sí claro, los datos ya es una escalera, sí eso sería digamos desbordada, lo que se trataría de entender sobre el analista simbólico, porque es que por ahí encontré otra categoría que es el trabajador de conocimiento, el trabajador de conocimiento, sí es de pronto quizás lo que uno tiene que hacer, te dan una cantidad de información para generar un reporte, el reporte se supone que es una, es un conocimiento nuevo, ¿no cierto? pero llega se consume y no pasa más, hasta ahí llega cumple un objetivo,

el analista simbólico sí de pronto sería como personas que van generando teoría, sí, teoría y van armando más conocimiento.

Por otro lado, la universidad ha venido planteándose un proceso de mejoramiento de la calidad en aspectos relacionados con el acompañamiento docente. La definición de criterios, que determina las condiciones que debe tener este profesional, marca un punto de cambio con las prácticas tradicionales. Lo administrativo era tan preponderante que incluso no era importante si un tutor era profesional o de disciplinas afines con el curso que se le adjudicaba; al fin y al cabo, “el estudiante se inscribía en un proceso de autogestión y de auto-aprendizaje” y ello significaba cumplir con las actividades propuestas en los materiales diseñados para sus cursos. Tener discusiones o reflexiones académicas en torno a problemáticas suscitadas en el curso era absolutamente intrascendente, además, la universidad no lo entendía como problema suyo. I. Franco, coordinadora del área de Socio humanística de la UNAD (comunicación personal, agosto 30, 2008), refiere que:

Hace un tiempo hablando de un perfil de un profesional para trabajar en algunas áreas sobre todo en la área de humanidades, no importaba si el psicólogo podría dictar ética o trabajar con el curso de etimología pues eso no importaba, en ese lado del perfil profesional para los cursos como tal se ha venido trabajando y la universidad ha intentado hacer una política de que se cumpla con ese perfil, en cuanto a que si son personas que manejan o no la plataforma antes no importaba, usted es un tutor de tiempo completo, medio tiempo que por obligación debe tener un curso virtual y lo debe atender, entonces ahí uno veía los choques de la gente unos con mayor posición, otros con menos, otros renunciaron y se fueron, pero ahora ha ido implementando como cursos de formación, el proceso formador de formadores.

Esto presenta un elemento de diferenciación claro. Existe un criterio de selección de tutores para ambientes digitales. El 80% de los cursos están digitalizados y se manejan a través de ambientes digitales. La universidad realiza un corte entre quienes asumen representaciones

demasiado tradicionales de la modalidad EAD y aquellos que realizan su transición hacia los ambientes digitales.

Sin embargo, la reflexión por el estado, condición y funciones del tutor va más allá del ejercicio de capacitación en herramientas digitales y competencias para ello. Según L. Leal, tutora de la escuela de Ingeniería y Ciencias Básicas de la UNAD (comunicación personal, noviembre 20, 2008), la universidad juega a partir de la integralidad de las tareas del tutor (que haga foro y no chat) para compensar el ejercicio administrativo que privilegia aulas virtuales con grandes poblaciones estudiantiles; ella lo compara esta situación con un proceso de producción industrial del siglo XIX. El sistema termina siendo lineal puesto que hay lugares obligatorios por donde debe transitar el estudiante en la solución de sus inquietudes académicas y no siempre logra resolverlas. En palabras de Leal:

Lo que pasa es que también hay que entender que es un proceso de transición, entonces está permanente modificándose como la prueba ensayo error a ver que es la más efectivo, entonces esa prueba ha optado ahora por darle una restricción mayor a las labores del tutor, muchas veces el tutor, al ser quien interactúa directamente con el estudiante y si tiene los conocimientos sobre el manejo de la plataforma que de alguna manera son sencillos para resolver un problema que está justificado por el estudiante, pues el tutor podría hacerlo directamente y saltarse ese paso de intermediación con el docente.

Y tanto en este análisis, en el que el tutor es desplazado hacia diferentes coberturas y competencias en relación con sus funciones fundamentales; esto se hace en ensayos en la plataforma que definen en dónde y de qué manera se acomoda. Según el análisis de L. Leal, la construcción de representaciones sobre la eficacia de la función del tutor está relacionada con los recursos digitales que no están habilitados en la universidad, ni en la plataforma (servicio telefónico, chat), pero que fácilmente pudieran hacer presencia allí con instrumentalización de conceptos como lo digital o lo virtual. Esta situación plantea condiciones absolutamente

restringidas y dogmáticas para entender lo colectivo, lo digital, lo virtual. I. Franco, coordinadora del área de Socio humanística de la UNAD (comunicación personal, agosto 30, 2008) refiere al respecto que:

El tutor exitoso en la UNAD es el que tiene los números telefónicos, los números de celular y que los estudiantes también tienen su celular, eso es, así que lo que es ya por fuera de la plataforma lo que yo más he visto es el servicio de mensajería que tiene uno, que no es sincrónico. Después ya encuentra uno los 80 correos de los estudiantes y va respondiendo, eso es lo que yo veo que más se está utilizando; el chat en pocas ocasiones veo que se utiliza, a veces los estudiantes, uno tiene el correo de gmail o Hotmail o de los otros de los que pueden interactuar y por ahí se interactúa, yo no he visto nunca un grupo utilizando el Wiki, el foro se trabaja pero haciendo una evaluación, lo que yo he visto en la experiencia de mis cursos, las intervenciones en los foros a esas intervenciones les hace falta rigurosidad académica, tanto que cuando alguien intenta hacerlo y hace una intervención más positiva, digamos más académicamente sustentada a uno ese estudiante nunca se le olvida... En los trabajos colaborativos ese es otro espacio de interacción que puede tener el profesor con los estudiantes y entre los estudiantes y a mi modo de ver no ha sido exitoso... Entonces se encuentra uno con profe, es que yo no he podido comunicarme con mi compañero que está en Neiva y yo estoy en la guajira y entonces, osea como que ven la limitante a pesar de que estamos en un ambiente digital las personas ven la limitante de que los compañeros estén en otras ciudades, porque estamos en un ambiente digital y ellos quieren estar todos en la misma ciudad para poderse encontrar personalmente, eso termina siendo grave, e incluso los trabajos colaborativos han terminado siendo siempre trabajos individuales, entonces se pierde la esencia del trabajo colaborativo y también el tutor se ve afectado ahí, porque se supone que el trabajo colaborativo en un solo trabajo atiende cinco personas y esas cinco personas están entregando el trabajo individual.

No es extraño que en este contexto, el docente se sienta como un comodín, una ficha de quitar y poner por criterios administrativos y no por criterios académicos. Aunque en este proceso hay situaciones excepcionales, el margen de error no supera el 5% de la población docente que experimenta esta experiencia. El problema en la UNAD es que esta situación afecta al 90% del cuerpo docente. Este escenario refleja la idea de que lo académico y lo pedagógico son componentes intrascendentes en la universidad:

No, eso es un proceso que no ha sido claro es más es un proceso cambiante en la experiencia última de lo que se está haciendo ahorita de contratación que todavía se está haciendo (esta entrevista se realiza con el 30% del semestre académico ya cursado), es que se implementó un instructivo que aquí llamamos soca, entonces en ese instructivo tienen todos los tutores todas sus cédulas, sus nombres, e inclusive si ha hecho curso de formador de formadores para saber si pueden acceder a los ambientes digitales, todo eso se hizo y en un ideal se propuso la gente muchísima gente, pero entonces cuando ya eso se viene a constatar con la parte de presupuesto entonces hay que ese aplicativo ideal empieza a fallar, entonces hay que empezar a hacerle como cortes, como trampitas al aplicativo, lo cual hace que ya la, eso que aparentemente parece como una política pues ya no es tan política, además porque son procesos aparentemente secretos sólo lo podían saber algunas personas de la universidad, los secretarios académicos, los decanos y no más, pero es una política que a los 15 días cambió y hoy ha caducado y no funciona para nada porque volvimos a la contratación lo mismo que era el año pasado, entonces por ejemplo personas que estaban de tiempo completo y que nos dijeron hay que sacarlas porque la plata no alcanza, se matriculó la gente, y entonces dijeron traigamos los de la cátedra, entonces ya salió la cátedra pero los estudiantes están matriculados y no hay tutores entonces subámoslo a medio tiempo y antes de que nos encontráramos los dos ahorita para venir a esto, mucha gente piensa que estaban de medio tiempo, no pues pongámoslos de tiempo completo, entonces lo cual quiere decir que es todo

un proceso... Entonces todo esto está afectando al proceso pedagógico con el estudiante (I. Franco, comunicación personal, agosto 30, 2008).

El riesgo de la apuesta centrada en la plataforma tecnológica es que ésta termina confirmándose como el centro de todo el proceso y la flexibilidad de la naturaleza virtual humana desaparece. En ésta se van asentando los procedimientos instruccionales y automatizados como la evaluación -la que permite el LMS- y que termina convirtiéndose en el punto central de la totalidad del proceso. Todos trabajan para la evaluación puesto que es, dentro de las condiciones diseñadas, el único mecanismo de certificación. El acompañamiento se va fusionando con una labor exclusivamente certificadora concretizada en los momentos de evaluación (UNAD, 2004). En este caso, la percepción de I. Gómez, tutora del Programa de Comunicación Social y Comunitaria en el CEAD de Turbo en el departamento del Choco (comunicación personal, octubre 17, 2007), es significativo del rumbo descrito:

Entonces la automatización por ejemplo es una de las herramientas fundamentales dentro de los estándares de la universidad se privilegia en lecciones y quices, porque supuestamente con esto el tutor tiene menos trabajo y podría dedicarse a otras labores, no sé exactamente cuáles son las labores todavía eso no lo tengo claro pero se privilegia precisamente los ejercicios de automatización donde el tutor no interviene mucho en el proceso del estudiantado, aunque sea él el que diseñe las preguntas, el que seleccione los contenidos etc., pero el hecho de que no se permita debatir constante mente sobre ese contenido que está ahí, que el estudiante pregunte, indague un poco más sino que se le cierre la posibilidad a que tenga otras opciones, otras herramientas pedagógicas creo que limita en lo pedagógico, en lo metodológico al tutor para que sirva de mediador en ese ejercicio para el que supuestamente está ahí como un actor más dentro del ambiente de aprendizaje.

La universidad entiende el acompañamiento tutorial como seguimiento, orientaciones metodológicas, asesoría académica, acompañamiento y evaluación a los procesos de aprendizaje

del estudiante. Por la matrícula de cada crédito, el estudiante recibe en promedio de 12 horas de acompañamiento tutorial por periodo académico:

Asignación de tutores a cursos en la respectiva Aula Virtual con promedio de grupos de curso entre 25-35 estudiantes. Un tutor puede tener varios grupos de estudiantes en un mismo curso y Aula Virtual acorde con el tipo de dedicación en la vinculación que tenga: TC, MT u HC (UNAD, 2007, p. 2).

El tutor tiene que completar un tiempo completo con 700 estudiantes. En este caso, la idea es tener más control y menos investigación o exploración, situación contradictoria. Lo anterior ha llevado a que en centros regionales distintos y en diferentes programas académicos un tutor orienta hasta 10 cursos diferentes, debido a que existen cursos que no tienen gran cantidad de estudiantes. Esta situación, que responde a criterios administrativos, termina desdibujando cualquier perfil académico y con ello cualquier posibilidad de establecer procesos de investigación y redes académicas.

Todo ello termina convirtiendo el ejercicio académico en un mapa de procesos administrativos estandarizados. La vicerrectoría de medios y mediaciones estandariza la forma y la densidad del contenido de los cursos, pero estas decisiones se realizan sin la participación docente en los criterios del diseño. I. Gómez, lo sintetiza así:

Sí efectivamente por ejemplo una de las instrucciones del estándar COR una unidad debe tener tres capítulos, cada capítulo tres lecciones, cada lección tres páginas, mira a lo que te lo reducen, entonces una temática que tú consideres que es valiosa para los estudiantes tienes que distribuirla en eso y si no te cabe quien sabe qué cortas... Entonces es tan evidente que los estudiantes le dicen a uno: haber el curso de no sé qué cosa; ¡la temática está cortada!; ¡es que eso no tiene coherencia!, no tiene porque el docente lo que hizo fue copiar y pegar, entonces lo que no le cabía dentro de esa estructura que le dicen que debe tener el contenido del curso él lo corta y queda suelto. Así quedan sueltas las temáticas.

Es importante aclarar que teóricamente el docente debería diseñar el material para el curso, pero en muchos casos por sus actividades “administrativas” no logra este objetivo y la universidad abre convocatorias al público externo para que diseñe y publique dicho material en el aula virtual del director de curso. El director de curso termina haciéndole arreglos de contexto pedagógico y quien responde ante los estudiantes por este material es el tutor, el cual no puede cambiar absolutamente nada de él.

8. CONCLUSIONES

Para abordar este trabajo se partió del enfoque teórico de los Sistemas Culturales. La universidad actual está, efectivamente, muy lejos de poder ser analizada como una institución moderna con una identidad y un proyecto autónomo y unificado. Por el contrario, parece más viable estudiarla como un sujeto múltiple, pluridentitario y en permanente interacción y transformación. La presunción inicial de abordar el estudio desde este enfoque teórico, entendido como un escenario de multiplicidad y de alteridad, atravesado por dispositivos de discursos, prácticas y ambientes que desbordan el ámbito del sistema universitario, se convirtió en una fortaleza para llegar a algunas conclusiones que se desarrollan a continuación.

La investigación tuvo como objetivo principal, realizar un estudio etnográfico en tres Instituciones de Educación Superior de Colombia que permitiese establecer la relación entre discursos, prácticas y ambientes asociados con la educación virtual. Ahora bien, en algunos casos, el objetivo se cumplió satisfactoriamente como, por ejemplo, en la elección teórica de la categoría de “sistema cultural” para efectuar el análisis de las universidades objeto de estudio. En otros, como en la aplicación de las técnicas etnográficas y en el desarrollo del trabajo de campo se presentaron algunas dificultades. A continuación se abordan, en específico, estos aspectos de carácter general de la investigación.

La discusión teórica se abordó a partir del esquema interpretativo de los “sistemas culturales”, con base en el cual se definió el método de investigación empírica adecuado para la validación de la misma. En esta primera parte es importante anotar que inicialmente se habló de un estudio etnográfico, sin embargo, una vez iniciada la investigación, se vio la necesidad de

complementar el método etnográfico con el método arqueológico propuesto por Michel Foucault. La modificación respondió, en esencia, a que no se halló suficiente fortaleza teórica y metodológica en el uso exclusivo del método etnográfico, porque, en buena medida, la representación epistemológica-antropológica se mantiene hoy en día en el paradigma moderno de la cultura y de la identidad. Sin embargo, con la ayuda del método arqueológico se pudo construir un análisis más explícito del enfoque teórico buscado para esta investigación. A juicio del autor, se logró pensar en algunos elementos alternos a la tradicionalidad de los análisis de TIC, aplicadas a la educación, para ofrecer desde allí una nueva lectura analítica de las universidades objeto de estudio y de su relación con las TIC.

Por otra parte, la gran dificultad encontrada en el trabajo de campo fue el del acceso a la información. Entre las causas identificadas sobre este aspecto se puede mencionar, en particular, que en las instituciones estudiadas no existe una noción de sistema de información que relacione procesos académicos y administrativos, así como su trazabilidad. Gran parte de los documentos trabajados mencionan otros, de los que no se sabe su lugar de ubicación ni el responsable de su custodia. Las instituciones presuponen que es suficiente con el manejo que tienen los funcionarios a cargo del tema en términos de las prácticas, los ambientes y los discursos generados sobre estos procesos. Para la cultura institucional predominante, un gran porcentaje de la información es de carácter privado y de manejo exclusivo de los funcionarios responsables de tales procesos; dicha información no tiene el carácter de acceso “abierto ni público”. Prueba de esta expresión organizacional es que, hasta el 2011, no había en las tres universidades, bien fuera en páginas web institucionales o internamente de manera física, una noción de repositorios institucionales públicos, visibles y abiertos que permitieran cotejar la información emitida por estas universidades hacia estamentos gubernamentales. Gran parte de la información en cifras obtenida para esta investigación fue necesario buscarla en las páginas web de los sistemas de información gubernamentales, información que a todas luces es proporcionada por las

universidades pero que difícilmente se puede consultar en sus archivos o se encuentra disponible en sus páginas web.

El tema del manejo administrativo de la información continúa entendiéndose como algo absolutamente diferenciado de los paradigmas académicos de conocimiento. En el caso de las cifras, se entiende como una tarea que está por hacer por parte del gobierno y de sus instituciones con el fin de mantener la supervivencia legal en la oferta del servicio educativo. Las páginas gubernamentales se desentienden del asunto colocando un enunciado jurídico en sus páginas web que reza: De acuerdo a lo establecido en el artículo séptimo del Decreto 1767 de 2006, "la veracidad, completitud y actualización de la información es responsabilidad de las instituciones de educación superior", y en armonía con esto, las universidades tampoco publican dicha información en sus páginas web para no responsabilizarse directamente de ella. Esta problemática evidenciada se puede proyectar a futuro como una oportunidad de investigación aplicada en el tema de la construcción de sistemas de acceso abierto tanto al interior como al exterior de los sistemas culturales universitarios y gubernamentales.

Asimismo, existen numerosas y variadas preocupaciones expresadas en las investigaciones adelantadas sobre educación y TIC en contextos universitarios, por ejemplo, la escasa normatividad existente sobre el uso de ambientes digitales en procesos educativos hace bastante complejo el seguimiento a un discurso gubernamental y legislativo; la prevalencia de una tendencia instrumental en los discursos, las prácticas y los ambientes que rodean la intervención de las TIC en el mundo educativo así como una escasa sensibilización y capacitación de las comunidades educativas frente a la brecha digital genera que los estudios arrojen resultados bastante pobres en lo relacionado con producción e innovación frente al tema; como resultado de esto, muchas de las investigaciones adelantadas parecen informes diagnósticos básicos sobre el tema.

Otra de las dificultades surgidas en el desarrollo de la investigación está relacionada con

el lapso de tiempo que duró la investigación. El trabajo de campo se desarrolló en el 2007 y tuvo algunos complementos en el 2008 y en el 2009, sin embargo, el informe final se presenta en el 2012, luego de un largo periodo de sistematización y de redacción. Podría pensarse que está demora en el tiempo del tratamiento y sistematización de los datos del trabajo de campo relativiza, en cierta medida, la información. Sin embargo, es pertinente subrayar que siendo consciente de esta circunstancia se la intentó contrarrestar complementando el trabajo con dos investigaciones adelantadas en el 2009 y en el 2011, en las que el tema central fue el trabajo de la presente tesis. De igual manera, es importante señalar que otro aspecto que permite garantizar la vigencia de la investigación y de la información que la sustenta radica en la condición de semi-estacionalidad del tema de estudio, en la medida en que el análisis de los discursos no es un tema que cambie tan rápidamente en el mundo educativo, a pesar de la rapidez con el que las TIC están interviniendo ciertas prácticas educativas.

Ahora bien, abordando de manera detallada los objetivos de la investigación se pueden describir las conclusiones de la investigación adelantada de la siguiente manera.

El primer objetivo de la investigación consistente en: “realizar un análisis etnográfico de las tres universidades objeto de estudio, de tal manera que se puedan comprender desde la perspectiva teórica de los Sistemas Culturales”, está articulado con el primer supuesto o hipótesis del estudio que plantea que: “analizar las Instituciones de Educación Superior en Colombia como si fueran sistemas culturales posibilita estudiar su existencia como una realidad cultural y no solamente como una realidad institucional”.

La perspectiva de análisis empleada en este estudio permitió desbordar aquella noción que define a la universidad como un ente uniforme, homogéneo y con unidad académica estable, y mostrar que, por el contrario, en ella existen escenarios de tensión, determinados por la diversidad de prácticas, discursos y ambientes, que dependiendo de la fuerza que tengan internamente desempeñan procesos de modificación de los discursos institucionales o que, en su

defecto, se marginan, prácticamente, en algún nicho de la universidad, hibernando en tiempos difíciles. Sea cual fuere la situación, en todo caso, dicha multiplicidad nunca desaparece ni desplazada ni erradicada por una visión unívoca o uniforme.

En este sentido, el primer logro de este trabajo consistió en emplear y adecuar teóricamente el esquema explicativo de “sistema cultural” para estudiar la universidad y su relación con las TIC; este esquema permitió, en principio, emprender el análisis de la universidad como un sistema diverso. El reconocimiento de la diversidad marcó una ruta diferente al paradigma explicativo de la institucionalidad o corporatividad universitaria, porque se tomó distancia de la noción de identidad institucional unívoca y homogénea, que considera los procesos marginales, diferentes o antagónicos a ella, como expresiones de resistencia a la institucionalidad. Con el análisis adelantado se pudo apreciar como la diversidad existente al interior de la universidad, en sus distintas expresiones, es positiva y al final la enriquece. Dependiendo de los ambientes que se creen para permitir o negar dicha diversidad, la universidad avanza o se paraliza en sus procesos académicos-administrativos.

La aplicación del enfoque teórico propuesto permitió, además, analizar la realidad universitaria como un componente nodal y reticular de una multiplicidad cultural más amplia y sistémica a la que está conectada, tomando distancia de la forma tradicional como se ha abordado por el imaginario universitario; es decir, como una singularidad corporativa que crea su propia identidad institucional y con ella negocia sus proyecciones académicas y administrativas con el entorno.

En la reticularidad de la realidad universitaria emergen otros sistemas culturales (v.g. económicos, políticos y/o tecnológicos) ubicados en la alteridad universitaria y que afectan directa o indirectamente su cultura. En razón a esto, se describen en el estudio algunos aspectos de crisis institucional, que etnográficamente develan la emergencia de prácticas de interacción cada vez más íntimas entre la universidad y otros sistemas culturales para la producción de

representaciones sobre gestión del conocimiento universitario. Sin embargo, en el discurso institucional estos procesos son asumidos como elementos marginales a su propuesta.

Una de las grandes lecciones que dejó el ejercicio etnográfico aplicado al estudio de la cultura ilustrada y la educación en el período colonial americano fue que occidente pudo consolidarse y enriquecerse en América a través del estudio y asimilación de los elementos culturales provechosos de “otros” sistemas culturales. Las culturas se enfrentan periódicamente a estas encrucijadas. Para nuestro caso, gran parte de la crisis de los sistemas culturales universitarios se concentra en este punto: porque enfrentan, por un lado, la decisión de fortalecer la tradicional representación institucional endogámica, sostenida en el paradigma de identidad esencialista y, por el otro, la incertidumbre de abordar de manera sistémica el paradigma de multiplicidad en la identidad –la cultura–, y consecuentemente con ello, el manejo, producción y transferencia de información y conocimiento.

En la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, por ejemplo, esta situación ha venido concluyendo en una política de E-learning, apoyada en las teorías instruccionales y agenciada por el gobierno universitario. En la Universidad Santo Tomás, a diferencia de la anterior, este evento fue iniciativa particular de algunos docentes de las facultades de Ingeniería y Comunicación, quienes tuvieron que aportar su tiempo extra y gratuito de trabajo intelectual y de gestión para demostrar a las directivas de la institución que el proyecto podría tener sentido. Esta situación estuvo marcada por una dinámica activista y asociada con experiencias globales, pero con pocas producciones reflexivas locales en torno al tema. Finalmente, en la Universidad Pedagógica Nacional este tema se convirtió en un campo de batalla de tipo ideológico y político sobre el sentido de las TIC en el mundo educativo y su impacto en la vida de las comunidades, incluida la comunidad docente.

La discusión de la relación entre cultura, sociedad y conocimiento en la expresión educativa universitaria aportó luces en este trabajo para entender los discursos sobre la educación

virtual. Con ello, se identificaron y describieron los flujos del nuevo conocimiento digital y su tránsito entre diferentes sistemas culturales que van desde lo político-económico hasta lo cultural-educativo. El trabajo describe la existencia de una noción de flujo e interacción permanente y dinámica entre diferentes sistemas culturales. Los modelos de triple hélice continúan abordando el dialogo entre instituciones situadas y entendidas como lugares (Estado/Gobierno-Empresa-Universidad), pero ninguno de los tres escenarios es independiente, autónomo y estático. En respuesta, han surgido nuevos esquemas explicativos que articulan procesos de gestión de conocimiento especializado con modelos de mercado y emprendimiento que en muchos casos se han enmarcado en la categoría de la cibercultura.

Se considera importante, hacia futuro, realizar nuevas investigaciones en torno a la construcción de narrativas de la cibercultura y de los procesos de gestión de conocimiento en la educación, así como sobre la relación entre sistemas culturales y ecosistemas digitales. La noción de “sistema cultural” no es un fin del estudio en sí mismo, sino más bien, un camino para analizar procesos de construcción y de transferencia de conocimiento y cultura en las universidades.

El segundo objetivo de la investigación consistente en: “entablar un dialogo interdisciplinar al interior del estudio que tuviese como base la vinculación y la discusión de aspectos antropológicos, filosóficos, pedagógicos, comunicativos, tecnológicos y políticos” está articulado con el tercer supuesto del estudio que plantea que: “analizar la relación entre educación superior y técnicas de la información y la comunicación TIC desde una perspectiva interdisciplinar, en este caso antropológica, filosófica, comunicativa, pedagógica y tecnológica, permite desbordar la lectura instrumental y visibilizar múltiples formaciones discursivas teóricas y prácticas que se dan en torno a ella”.

El enfoque interdisciplinar abordó, en principio, la aparente dicotomía entre lo real y lo virtual, surgida como remanente de los primeros estudios sobre educación virtual. En ellos, se

diferenciaba la educación virtual de la educación presencial y de la EAD. La investigación trabajó, por tanto, sobre las redes de articulación y alteridad de las prácticas discursivas, entendiéndolas como escenarios en donde participan elementos digitales y físicos unificando “eventos de virtualización de la sociedad y su educación”.

De acuerdo con lo anterior, trabajar sobre la noción de virtualización de procesos educativos permitió descubrir la enorme brecha teórica y metodológica a la que se enfrentan las universidades cuando intentan definir institucionalmente “lo virtual”. De hecho, las tres universidades estudiadas consideran discursivamente al campus virtual como un escenario alojado exclusivamente en internet; desde esta perspectiva, la dirección y la política universitaria crearon un velo entre el ambiente físico o presencial y los ambientes digitales, agrupados bajo la categoría de campus virtual, generando en el concepto de ambiente virtual una equivalencia con el de ambiente digital. Sus prácticas combinan ambientes físicos y digitales haciendo caso omiso de la problemática conceptual surgida debido a esta dicotomía. Esta problemática pudo ser identificada y analizada con el apoyo de seis perspectivas de conocimiento, a saber: filosófica, pedagógica, comunicativa, tecnológica, política y etnográfica.

Abordar la interdisciplinariedad de esta manera orientó la investigación por una ruta conceptual que recientemente empieza a ser reconocida por las comunidades universitarias en general. Este trabajo identificó una batería de conceptos que reemplazan, en muchos casos, a otros utilizados tradicionalmente en el mundo educativo. Gran parte de tales conceptos son producciones originadas del trabajo interdisciplinar. Como resultado de este ejercicio se puede resaltar la consolidación de una conceptualización de territorio, que no está asociado exclusivamente con escenarios geográficos o espaciales sino especialmente con relaciones de tiempo, interacción/devenir y representación cognitiva, social y cultural que finalmente se convierten, para nuestra época, en vectores tele-comunicativos. Por ello, el trabajo de campo estuvo concentrado en el análisis de dichos flujos y vectores tele-comunicativos presentes en las

interacciones del discurso educativo universitario.

La sociedad ha venido realizando una transición clara y evidente desde una forma física-geográfica del territorio hacia una forma vectorial tele-comunicativa de éste. Esta nueva dimensión territorial de la cibercultura contemporánea ha servido para explicar la forma y el contenido de los discursos de los actores universitarios entrevistados en sus intentos por explicar los cambios que perciben en las nociones de distancia y presencia a raíz de la intervención de las TIC en su práctica educativa.

Asimismo, el enfoque interdisciplinar permitió la identificación de “otra historia” de los estudios e investigaciones sobre el tema de las TIC. Al rastrear la historia de los ambientes educativos, en relación con la conformación de ambientes digitales, no se halló una secuencia lineal o evolutiva, por el contrario, se identificaron discursos plurales, contradictorios y disimiles. Los orígenes de la construcción de ambientes digitales en la oferta educativa son discontinuos y saltan en diferentes momentos entre las modalidades presencial, semipresencial y a distancia.

De manera general, puede afirmarse que en la historia reciente de los discursos, las prácticas y los ambientes construidos sobre el tema de la educación virtual en Colombia y en Latinoamérica se identificaron dos épocas claramente diferenciadas y con perspectivas propias. En la primera –década del 80 hasta principios de la del 2000– los trabajos se concentraron en el análisis de la educación virtual como un objeto en sí mismo, buscando su definición y naturaleza. En la segunda –mediados y finales de la década del 2000– se dejó de lado la definición y delimitación de lo virtual y más bien se concentraron los esfuerzos en entender la manera cómo se virtualizan los procesos, las relaciones –redes sociales– y la producción de contenidos en diferentes sujetos individuales y colectivos. Esta segunda época se identificó con la comprensión y promoción gubernamental de los procesos de virtualización de la educación superior.

De manera específica, se puede resaltar la existencia de “la falacia de un hilo evolutivo y secuencial en la historia de los ambientes digitales educativos”. Tal y como se planteó en el

cuerpo de este trabajo, no se encontraron las historias ordenadas y teleológicas planteadas en los discursos directivos. Por el contrario, se encontraron eventos que registran la tensión provocada por el cruce entre diferentes prácticas discursivas agenciadas con poder ideológico, político, económico o disciplinar, que en muchos casos llevaban a rupturas de una pretendida historia lineal y que determinaban nuevos orígenes, obligando al sistema cultural universitario a recomenzar transformando criterios de acción y representación de mundo diferentes a los históricamente desarrollados.

Múltiples eventos, en diferentes nodos del sistema universitario, rompieron con su tradición para instaurar una nueva realidad académica y administrativa. Esto se refleja, de manera evidente, en las prácticas académicas y administrativas agenciadas por los actores universitarios y, en menor medida, en los documentos que la institución presenta formalmente, los cuales buscan delinear una coherencia de sí y de su pretendida identidad.

Esta circunstancia, evidenciada en esta investigación, obliga a que en posteriores estudios se busque el fortalecimiento del diseño metodológico etnográfico en ambientes digitales, de tal manera que se pueda realizar un registro del flujo de datos e información que se mueven en los circuitos universitarios y en su reticularidad (otros sistemas culturales externos a la academia), y que definitivamente transforman la realidad universitaria.

La virtualidad se constituyó, en este trabajo, en otro concepto de cruce interdisciplinar, que permitió establecer una clara delimitación institucional entre lo físico y lo virtual, que adjudica a este último una naturaleza que está relacionada exclusivamente con el aparato tecnológico y con sus posibilidades e impactos específicos en el mundo digital. Esta circunstancia se evidenció en las tres universidades estudiadas; todas ellas consideran, conceptualmente, el campus virtual como un escenario que existe básicamente en internet. Desde esta perspectiva, la dirección y la política universitaria crearon un velo entre el ambiente físico o presencial y los ambientes digitales, agrupados bajo la categoría de campus virtual. Sin embargo,

es interesante observar que lo virtual emerge de diversas maneras, de acuerdo a relaciones específicas de carácter local y global. A pesar de la práctica discursiva y ambiental anteriormente mencionada, que se evidencia en las tres universidades estudiadas, cada una de ellas presenta particularidades específicas de lo que se concibe como un discurso sobre la educación virtual.

Este asunto aún no cuenta con una perspectiva epistemológica pensada en el ámbito local de estos sistemas culturales universitarios, por el contrario, existe una profusa actividad sobre territorios delimitados previamente, de manera cognitiva, sobre los que se realiza un activismo metodológico e investigativo pero no reflexiones epistemológicas aplicadas que apunten a enriquecer la teoría dura. Esta sigue siendo una dificultad a la hora de analizar prácticas discursivas en el mundo académico.

Comunicarse con los actores de las comunidades universitarias estudiadas, desde una perspectiva interdisciplinar enfocada en ambientes digitales, entrañó una gran dificultad. La mayor parte de los profesores universitarios de las tres instituciones estudiadas desconocen las conceptualizaciones especializadas que acompañan el surgimiento de eventos tecno-pedagógicos, circunstancia que pone en evidencia el alto porcentaje de analfabetismo informacional y tecno-pedagógico en las mismas; circunstancia que en ninguna manera es específica de las universidades objeto de estudio sino que se hace extensiva al contexto latinoamericano, en donde las comunidades universitarias son altamente frágiles frente al tema, y que tiene sus raíces en elementos tan diversos como las barreras de idioma, el acceso a bases de datos y repositorios de trabajos científicos, la integración en redes de investigación y en la medición en rankings internacionales sobre producción de conocimiento, incluido el tema de las TIC.

El tercer objetivo de la investigación consistente en: “analizar los discursos, las prácticas y los ambientes como dispositivos de construcción y deconstrucción de los sistemas culturales universitarios” y está articulado con el segundo supuesto o hipótesis del estudio que plantea que:

“abordar el análisis del discurso y de las prácticas de la educación virtual en las instituciones de educación superior en Colombia, a partir de entender la etnografía como un campo de conocimiento fronterizo, facilita afrontar la discusión sobre problemas de interdisciplinariedad y, a su vez, explicar el lugar que ocupan en la vida de los seres humanos los artefactos; entre ellos los tecnológicos” y, de igual manera, con el cuarto supuesto que señala que: “el examen de los discursos, las prácticas y los ambientes que se presentan en la educación virtual permite identificar los flujos y las relaciones intra, inter o trans-institucionales de las formaciones y las prácticas discursivas relacionadas con la misma”.

Aunque a primera vista pareciera que el sistema cultural universitario orienta y determina los discursos, las prácticas y los ambientes surgidos en relación con lo digital, la verdad es que sus formaciones y prácticas discursivas, así como los ambientes pedagógicos y las subjetividades académicas conformadas en torno a ellos, desbordan completamente el control realizado por parte de las universidades. Su carácter fronterizo los hace permanecer aparentemente inmóviles o con una dinámica excesivamente lenta en algunos sistemas, como en la UPN o en la USTA, por ejemplo, mientras que en otros sistemas, como la UNAD, cuentan con protagonismo y dinamismo intensos. Por sus diferencias de ritmo y por sus características de uso, las TIC obligan a estos sistemas universitarios a pensar, como nunca antes, en su alteridad de manera consciente y permanente.

El primer resultado del análisis de las prácticas discursivas en las instituciones educativas objeto de estudio se relaciona con la controversia en cuanto a que si la educación es un acto de encuentro, no tendría sentido, entonces, hablar de distancia. Esta discusión reproduce la clásica confrontación entre las metodologías presenciales y las metodologías a distancia, en el desarrollo de la educación superior. A su vez, explica los rumbos teóricos y metodológicos que han generado el enfoque de educación virtual en las tres universidades estudiadas; por ejemplo, explica porqué la idea de distancia no es aceptada en la UPN, debido a que no es concebida

como ambiente de encuentro educativo, y porque la universidad optó, en su defecto, por vincular un concepto de educación abierta en tecnologías como respuesta al modelo cada vez más hegemónico de la relación TIC y educación. Explica, asimismo, el salto que efectuó la UNAD, a partir del 2005, al pasar de un discurso de EAD clásica a uno de E-learning; esta universidad rompió con su antigua identidad, que estaba expresada en una educación a distancia con prácticas semipresenciales y con pretensiones de presencialidad.

Los ambientes digitales surgen, entonces, como acontecimientos que atraviesan la frontera del sistema cultural universitario específico, deconstruyendo antiguas cartografías y empoderando nuevos orígenes del discurso y de la práctica pedagógica. Debido a la diversidad y a la pluralidad como están siendo entendidos, los sistemas culturales universitarios van develando las intensas luchas de poder, sobre el saber, que acompaña las prácticas y los discursos en la instauración de nuevos ambientes educativos. El cuestionamiento surgido en la UNAD, por ejemplo, frente al desplazamiento hacia ambientes exclusivamente digitales, expresados en la categoría del E-learning, es directo: ¿Podemos hablar de un ciberespacio totalitario en la propuesta unadista y borrar de tajo la diversidad geográfica, cultural y social sobre la cual se ha venido trabajando? Este interrogante pone sobre la mesa el riesgo de relativizar el ambiente físico en beneficio de representaciones cognitivas digitales que filtran el sentido de realidad según intereses específicos, que para nuestro caso, se enmarcan, cada vez más, en retóricas económicas y administrativas de competitividad. En oposición al modelo anterior surge el cuestionamiento sobre el ambiente físico, que opera desde la esquina opuesta. En el discurso de las Universidades Pedagógica Nacional y Santo Tomás se advierte sobre el riesgo de reducir el ambiente digital educativo a la exclusividad del ambiente físico-local, filtrando de manera arbitraria la realidad global y obedeciendo, de igual manera, a intereses particulares de control político y económico sobre una demanda de servicios educativos cada vez más esquiva y difusa. En las dos instituciones se da la deslocalización de diferentes tipos de realidades y la

relativización del acontecimiento interdisciplinar, interinstitucional y trans-territorial, porque en ambas entra en conflicto la manera como se articula, en contextos y con sujetos específicos, la noción de ambientes locales y globales a escala.

Lo referido con anterioridad devino en ambas instituciones en la identificación de un campo de interés, abordado con intensos temores y prevenciones, que antecedió a la construcción de discursos de desarrollo educativo a través de TIC. Este tema se abordó con el sugestivo nombre de “nuevas construcciones de lo humano”, que a la postre generó un consenso entre los docentes sobre la necesidad de “tener tiempo” para pensar y organizar sentidos acerca de dicha relación, en la medida en que si algo interviene de manera tan radical, veloz y eficaz en cuerpos inmersos en prácticas conservadoras como las del mundo educativo, hay que realizar análisis ontológicos y epistemológicos sobre dicha intervención.

Consecuentemente, la tensión se centró en analizar las diversas maneras como se intenta dar sentido a la presencia del sujeto en la red. Algunas posturas llamaron la atención respecto a una serie de prácticas de maximización de la instrumentalización y de la soledad de los sujetos perdidos en el anonimato de la globalidad, en donde los individuos son sometidos a procesos de instrucción, cada vez más intensa y fragmentada, que los convierte en meros indicadores de procesos masivos y rápidos de formación. El sistema educativo se orienta, entonces, a sostener un mercado de servicios de gestión de conocimiento cuyo objetivo principal consiste en generar transferencia de información y conocimiento a inmensas masas de población en el mundo, cada vez más numerosas, concentradas en aulas digitales específicas. Sin embargo, ésta no es una conclusión simplista, en el sentido instrumental en el que se podría encasillar a un sujeto permanentemente conectado y altamente digitalizado. El consenso identificado en este tipo de práctica discursiva hace explícito que la tecnología más que estar asociada al artefacto y a los procedimientos específicos opera como una cosmovisión que trasciende el mundo de la cotidianidad humana y la empodera, imponiéndole dinámicas y formas propias de construcción y

de representación del mundo. Su presencia en el mundo académico y en el conocimiento en general ha fortalecido los procesos de interdisciplinariedad y trans-disciplinariedad con los cuales la práctica universitaria había perdido familiaridad durante los últimos siglos.

Por otro lado, en otros discursos proliferan las intenciones de construir escenarios con proyecciones colectivas y locales, como por ejemplo, en el de la Universidad Santo Tomás, que enfatiza de manera evidente conceptos como lo local y lo regional al interior de la nación. Sin embargo, en estas iniciativas no es claro el papel que juegan las TIC en la construcción de lo local o lo regional y terminan catalizando procesos pasivos de educación para finalmente sostener una lógica instrumental e instruccional que no refiere al objetivo inicial de la universidad. Es decir, su discurso institucional va por un lado y las prácticas pedagógicas y académicas en relación con el uso de ambientes digitales van por otro lado. De ello, finalmente, queda una retórica ideológica, construida en un doble discurso que es alimentado, por un lado, de una identidad endogámica, tradicionalista y anacrónica y, por el otro, de la transformación administrativa de lo académico como práctica de supervivencia frente a la contundencia de eventos externos que desestructuran sus formas económicas y políticas.

De igual manera, se presentan procesos de defensa de la representación moderna del cuerpo del sujeto, como sucede en la Universidad Pedagógica Nacional, en la que perder el carácter fenomenológico del mundo y del sujeto, su realidad material y tangible, es la pérdida misma del proceso educativo. En este caso, la tensión que rige los procesos de construcción de subjetividad es la lucha por evadir la intervención del cuerpo por parte del artefacto tecnológico. Este último es considerado ante todo como una herramienta, en el contexto del imaginario industrial, y se debe aclarar su distancia y diferencia en relación con el cuerpo humano. Obviamente, este es un discurso popular en una población académica con un alto porcentaje de analfabetismo digital, si bien en muchos casos profundamente ilustrada y crítica de los impactos de la digitalización de los procesos educativos en los ámbitos locales y regionales. Su discusión

se centra en el aporte educativo a la construcción de nación y a la diversidad cultural, y en el papel que deben jugar las TIC en dicho aporte.

Otro resultado importante producto de la investigación y asociado con el tercer objetivo está referido al interrogante que indaga que por el sentido y significación de la noción de aprendizaje. En la práctica cultural colombiana, la noción de autonomía y aprendizaje no es fuerte y tampoco se encuentra extendida en el ámbito familiar o social, lo cual es evidente en los discursos, prácticas y ambientes culturales académicos registrados en las tres universidades estudiadas. En razón a ello, gran parte de la discusión sobre las prácticas discursivas en el ámbito de la pedagogía se centraron en la manera como aparecieron y se desarrollaron tres modalidades educativas a saber: EAD, educación semipresencial y educación presencial. La conclusión del estudio en relación con este tema apunta a señalar que todas estas modalidades, a pesar de su diferencia categorial, se practicaban, en esencia, de la misma manera, es decir, una educación que se adelantaba, en mayor o menor grado, con sentido presencial-físico.

El escenario enfatizado por la presencia de las TIC en el mundo educativo se presenta como una ruptura de dicha tradición presencialista, en el que se instauran nuevos orígenes educativos y tecnológicos erigidos como emisores de nuevos lenguajes cosmogónicos con protagonismo tecnológico en la práctica educativa. En especial, instaura la pregunta por la voluntad del sujeto para acceder de manera eficaz, colectiva, interactiva y cada vez más digital en procesos de aprendizaje. Esta circunstancia puede sonar, de igual manera, a un hecho simplista de asociación de la reciente noción de aprendizaje con lo que tradicionalmente se ha denominado autonomía de aprendizaje o aprendizaje autónomo, pero el tema es más complejo que una simple secuencia evolutiva de temas y categorías pedagógicas. Las TIC rompen precisamente con estas estructuras teóricas y metodológicas de lo que hasta ahora se conocía como autonomía en el aprendizaje y desplaza la atención a nodos diferentes, incluso paradójicamente opuestos, en la construcción de la red de significación del concepto de aprendizaje.

Al respecto, la investigación describe la tensión generada en los sistemas culturales cuando se enfrentan a eventos de ruptura de las representaciones y a la construcción de unas nuevas. Asimismo, muestra tres rutas diferentes en la construcción de prácticas discursivas en torno a una noción de aprendizaje que se muestra esquivada y distante de lo que hasta ahora había sido conocido y manejado por la generalidad del mundo universitario. Un concepto general y, sin embargo, atomizado para ser construido localmente, entre otras cosas porque esos nuevos orígenes del concepto no nacieron exclusivamente en el mundo académico sino en su alteridad con la economía y la política. Este es un tema que adquiere particular interés porque permite la comprobación del cuarto supuesto de la investigación, a saber, que: “el examen de los discursos, las prácticas y los ambientes que se presentan en la educación virtual permite identificar los flujos y las relaciones intra, inter o trans-institucionales de las formaciones y las prácticas discursivas relacionadas con la misma”.

Presupuesto que, a su vez, comporta una dificultad central para ser demostrado, que atañe a la dificultad para tener acceso, de forma expedita, a la información formal e institucional de las universidades. En Colombia, todavía no es fuerte la cultura de los repositorios de “acceso abierto”. Esta debilidad genera trabajos de campo con enormes dificultades en el diseño logístico para el acceso a la información primaria de los procesos tanto académicos como administrativos de tales universidades, como por ejemplo, en el acceso a los índices de mortalidad, de deserción en bruto, los informes y actas de consejos directivos y académicos etc. Esta información es presentada de manera parcial y en algunos casos se recurre a métodos internos que permiten maquillar los datos legalmente para no mostrar efectos negativos que puedan afectar la imagen vendida al público de la universidad.

Para cerrar este apartado, el autor espera que este trabajo pueda contribuir al debate sobre la relación entre Educación, TIC y Cultura, la cual es recurrente en los procesos de conocimiento contemporáneos.

9. BIBLIOGRAFIA

Adel, Y. B., & Ludovick, R. (2008). Uses of Information and Communication Technologies in Europe's Higher Education Institutions: From Digital Divides to Digital Trajectories. *Revista Universidad de la sociedad del conocimiento*, 5 (8).

Adell, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad en la sociedad de las tecnologías de la información*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2010, de Revista electrónica de las tecnologías de la información: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>.

Agbonlahor, R. (2008). Individual Characteristics as Correlates of Attitudes to Information Technology among Nigerian University Lecturers. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 18 (2), 131-146.

Aguado, E., Rogel, R., Becerril, A., & Baca, G. (2009). *Presencia de universidades en la Red: la brecha digital entre los Estados Unidos y el resto del mundo*. (UO - UOC, Ed.) Retrieved 04 15, 2012, from Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento -RUSC-: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/780/78011179002.pdf>

Akyeampong, K. (2009). Las tecnologías multimedia y reforma educativa en África: el caso de Ghana. *Comunicar*, XVI (32), 109-118.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos. Revista de la Universidad de Cantabria*, XXXVII (2), 267-279.

Álvarez, J. L. (2007). Los procesos de convergencia de la educación en el contexto de la sociedad red. *Revista Española de Pedagogía* (2369), 5-25.

Álzate, C. M. (2010). *Educación abierta y a distancia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Andrade Castro, J. A., & Campo-Redondo, M. S. (2007). Tecnologías de información para la inclusión digital. *Apertura*, 7 (006), 63-75.

Antón Arés, P. (2010). Programas y apoyos técnicos para favorecer la accesibilidad en la universidad. *Apertura*, 10, 1-13.

Ardila, M. (1992). *Perfil del Estudiante de UNISUR*. Bogotá: UNISUR.

Arem, K. (1993). Ecosofía Makuna; ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano. En F. Correa, *Colombia Amazónica*. Bogotá: ICAN.

Aronowitz, S. (1998). *Tecnociencia y cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Paidós.

Artopoulos, A., & Kozak, D. (Agosto de 2011). *Estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana*. Recuperado el 12 de 10 de 2011, de Revista Iberoamericana de Ciencia, tecnología y sociedad: http://www.revistacts.net/index.php?option=com_sectionex&view=category&id=27&Itemid=98

Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. (2006). *Estudios sobre la Educación Superior*. Bogotá: Corcas.

Auge, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

Barajas, M., & Gannaway, G. (Julio-Octubre de 2007). *Implementig E-learning in the traditional higher educations institutions*. Recuperado el 15 de 07 de 2011, de Education Resources Information Center ERIC: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/03797720701840609>

Barroso R, M. (2000). Virtualidad y esperanza. Líneas de fuga del bergsonismo de Gilles Deleuze. *Laguna. Revista de Filosofía Universidad Laguna*, 221-241.

Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.

Belén, J. (2011). La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.er Estudio Global de la AIU. (*Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, 8 (1-2), Ed.) Recuperado el 15 de 04 de 2012, de Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen>

Bellour, R. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama.

Benedick, M. (1993). *El ciberespacio, los primeros pasos*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Beorlegui, C. (1987). *El hombre como problema: lecturas de Antropología filosófica*. Barcelona: Gedisa.

Beorlegui, C. (1982). *Lecturas de Antropología Filosófica*. Barcelona: Paidós.

Borges, O. (2003). Investigación en educación aplicada a la interdisciplinariedad en la universidad. Enfoques cuantitativo y cualitativo en ciencias humanas y sociales. En S. Castillo Arredondo, & A. M. Medina Rivilla, *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., 75-90.

Boticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y azares* (8), 111-126.

Bourdieu, P. (2001). La estructura del campo. En *Las estructuras sociales de la economía*. *Manatíal Argentina*, 221-248.

Braudillar, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.

Brown, G. (1994). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.

Cardozo C, J. (2007). Virtualidad y desconectados. Una reflexión filosófica en torno a la ciberpaideia y la cibersubalternidad en América Latina. *Revista de investigaciones UNAD*, 6 (1), 39-53.

Careaga, M., Avendaño, A., & Quiroga, E. (2009). Observatorio virtual basado en un modelo pedagógico de gestión del conocimiento para innovar en educación. *Innovación Educativa*, 9 (47), 73-90.

Carreño, D., Restrepo, A., Rojas, A., & Valero, H. (2009). *Reflexión filosófica hacia la construcción de un modelo humanista de educación virtual. Informe de investigación. Departamento de Humanidades. Grupo de Investigación social y humanística*. Bogotá: USTA.

Cassirer, E. (1968). *Antropología Filosófica*. México DF: FCE. Quinta edición en español.

Castañeda B, C., Pimienta G, M., & Jaramillo, P. (6-8 de Marzo de 2008). *Usos de TIC en la educación superior*. Recuperado el 20 de Junio de 2011, de IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa:
http://www.ribiecol.org/embebidas/congreso/2008/Site/Imagenes/uso_tic_educ_superios.pdf

Castells, M. (2008). *Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política*. Recuperado el 25 de Julio de 2011, de Revista Telos, No. 74, enero-marzo:
<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articulo&idContenido=2009100116310137>

Castells, M. (2002). *La Era de la Información I: La Sociedad Red*. México Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Castells, M., Fernández-Ardevol, M., Linchuan, J., & Sey, A. (2007). *Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global*. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.

Castillo Cortes, J. (25 de 07 de 2009). *Los tres escenarios de un objeto de aprendizaje*. (O. d. Iberoamericanos, Ed.) Recuperado el 03 de 03 de 2012, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/2884.htm>

Castro, N. (2008). Problemas de adaptabilidad de los estudiantes a las aulas virtuales. *Revista de Investigaciones UNAD*, 7 (1), 49-74.

Castro, S., & Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2009, de Proyecto Ensayo Hispánico: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/>

Cerpa, N., Ruiz, A., Cabrera, C., Hadweh, P., & Vergara, F. (2007). Evaluación del nivel de adopción de internet en las universidades chilenas en base al modelo emica. *Ingeniare - Chile*, 270-282.

CINTEL. (2008). *Brecha digital en Colombia*. Bogotá D.C.: CINTEL.

CINTEL. (2010). *Un acercamiento a la industria de contenidos digitales. Estudio cualitativo: Casos de empresas en Colombia*. Bogotá: CINTEL.

Cobo, J. (2009). *Strategies to promote the development of E-competences in the Next Generation of professionals: European and international trends*. Reino Unido: FLACSO-México.

Coelho, B. (2010). *Análise das políticas de informação: sociedade da informação com foco na inclusão digital do global ao local*. Recuperado el 10 de 06 de 2011, de Revista Iberoamericana de Ciencia, tecnología y sociedad – CTS.: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=92414779008>

Colorado, A. (2008). *Imagen e imaginario de la urbe. De la ciudad bidimensional a la ciudad digital*. Recuperado el 15 de 04 de 2012, de Arte, arquitectura y sociedad digital. Grupo de investigación del departamento de historia del arte de la Universidad de Barcelona: http://www.artyarqdigital.com/fileadmin/user_upload/PDF/Publicaciones_Jornada_II/5-Jornadas_II._ArturoColorado.pdf

Comisión de Regulación de Telecomunicaciones CRT. (Diciembre de 2004). *Reporte de Internet en Colombia*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2010, de Comisión de Regulación de Comunicaciones. República de Colombia: <http://www.crt.gov.co>

Congreso de Colombia. (1997). *Ley 396 del 5 de agosto de 1997. "Por la cual se transforma la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, en Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá D.C.: Diario Oficial 43.107, de 14 de agosto de 1997.

Congreso de la República de Colombia. (1981). *Ley 52 del 7 de julio de 1981*. Bogotá D.C.: Diario Oficial de la república.

Consejo Nacional de Acreditación CNA. (2006). *Entornos virtuales en la Educación Superior*. Bogotá D.C.: Corcas Editores.

Corona, L. (2011). Prospectiva tecnológica para América Latina. En UNESCO, *América Latina y el Caribe: escenarios posibles y políticas sociales*. Montevideo, Uruguay: UNESCO, 181 - 207.

Correa, R., Matos, E., Cruz, F., & Oliveira, E. (2010). Reflexões sobre três programas de política educacional con uso de tecnologías en um Brasil integrado. *Varia Scientia*, 09 (16), 11-22.

Cortés A, F. (Mayo de 2006). *Scielo Colombia. Artículos de investigación*. Recuperado el 01 de Marzo de 2010, de la relación Universidad - entorno socioeconómico y la innovación: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-56092006000200011&script=sci_arttext

Crossley, M., Packer, S., & Bray, M. (2009). Education in the Small States of the Commonwealth: Towards and Beyond Global Goals and Targets. *The Round Table*, 98 (405), 731-751.

CRT. (Mayo de 2006). *Informe semestral de Internet 7*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2010, de Comisión de Regulación de Comunicaciones. República de Colombia: <http://www.crt.gov.co>.

CRT. (Marzo de 2008). *Informe semestral internet 11*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2010, de Comisión de Regulación de Comunicaciones. República de Colombia: <http://www.crt.gov.co>.

CRT. (Mayo de 2007). *Informe semestral internet 9*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2010, de Comisión de Regulación de Comunicaciones. República de Colombia: <http://www.crt.gov.co>.

CRT. (Marzo de 2009). *Informe semestral internet 14*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2010, de Comisión de Regulación de Comunicaciones. República de Colombia: <http://www.crt.gov.co>

Cursi La Roca, R. (2004). Educación Superior Virtual en Venezuela. En C. Rama, *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*. México: IESALC-UNESCO, 403-431.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En V. Autores, *Michel Foucault Filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.

Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid: Jucar.

Deleuze, G. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Delgado Troncoso, J. E. (2011). *Papel del acceso abierto en el surgimiento y consolidación de las revistas arbitradas en América Latina y el Caribe*. (IESAL-UNESCO, Ed.) Recuperado el 20 de 03 de 2012, de Revista. Educación Superior y Sociedad: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/408/346>

Departamento de Tecnología de la Información y la Comunicación - USTA. (2010). *Recursos en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Bogotá: USTA.

Dery, M. (1998). *Velocidad de escape: la cibercultura en el final del siglo*. Madrid: Ciruela.

Di Paola, M. (2010). *Geografía digital. Nuevas formas de cartografiar el espacio inmaterial*. Recuperado el 15 de 03 de 2012, de Arte, arquitectura y sociedad digital. Grupo de investigación del departamento de historia del arte de la Universidad de Barcelona: http://www.artyarqdigital.com/fileadmin/user_upload/PDF/Publicaciones_jornadas_IV/Modesta_di_Paola.pdf

Díaz, R. (1998). *Archipiélago de rituales: teorías antropológicas del ritual*. Barcelona: Antropos.

Didriksson, A. (11 de Agosto de 2006). *Universidad, Sociedad del Conocimiento y Nueva*. Recuperado el 05 de 05 de 2008, de Universia.net: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/13143038.html

Domínguez Figaredo, D. (2007). Devenir histórico de mitos y usos tecnológicos en educación a distancia: de la lectoescritura al e-learning. *Textos de la Cibersociedad (10)*, <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=136>.

Domínguez, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. (M. C. Sánchez Gómez, Ed.) Recuperado el 20 de 02 de 2012, de Metodología de Investigación Cualitativa en Internet [monográfico en línea]: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_dominguez_figaredo

Domínguez, D., Estaella, A., & Gómez, B. E. (Septiembre de 2007). *Ethnography virtual*. Recuperado el 15 de 04 de 2009, de Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social 8(3): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703E19>.

Domínguez, D. (2007). Devenir histórico de mitos y usos tecnológicos en educación a distancia: de la lectoescritura al e-learning. *Textos de la Cibersociedad (10)*, <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=136>.

Domínguez, D., & Álvarez, J. F. (Enero de 2012). *Redes sociales y espacios universitarios. Conocimiento e innovación abierta en el espacio iberoamericano del conocimiento*. Recuperado el 28 de Febrero de 2012, de Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 9, No. 1, págs. 51-64.: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-dominguez-alvarez/v9n1-dominguezalvarez>

Echeverría, J. (Diciembre de 2000). *Educación y tecnologías telemáticas*. Recuperado el 25 de Julio de 2010, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rioei.org/rie24a01.htm>

Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno: Arquetipos y repetición*. Buenos Aires: Emecé.

Erika, L., & Nevgi, A. (2007). From strategic planning to meaningful learning: diverse perspectives on the development of web-based teaching and learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 38 (2), 312–324, March 2007.

Escobar, A. (2005). Bienvenidos a Cyberia. Notas para una Antropología de la cibercultura. *Revista de Estudios Sociales (22)*, 15-35.

Esteve, F. (05 de 2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0*. Recuperado el 05 de 05 de 2011, de La Cuestión Universitaria. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=42

Etzkowitz, H. (2000). Innovación en la innovación. La triple hélice de las relaciones entre la universidad, la industria y el gobierno. En J. Vilalta, *Universidades y desarrollo*

territorial en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Universidad Politécnica de Catalunya, 79-108.

Facundo, Á. (2009b). Análisis sobre la deserción en la Educación Superior a Distancia y Virtual: el caso de la UNAD-Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 8 (2), 117-149.

Facundo, Á. (2008). La Educación Superior a Distancia en Colombia: un análisis del marco normativo. En C. Rama, M. Mena, & A. Facundo, *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá D.C.: Ediciones Hispanoamericanas, 153-199.

Facundo, Á. (2004). La educación virtual en Colombia. En C. Rama, *La educación virtual en América Latina situación y perspectivas*. Chile: UNESCO, 165-217.

Foucault, M. (1970/1997). *La Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1971). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia, de Michel Foucault*. Madrid: Pre-textos.

Gacel-Ávila, J. (Agosto de 2007). *Calidad y educación sin fronteras*. (U. d. Guadalajara, Ed.) Recuperado el 06 de 05 de 2011, de Apertura. Revista de Innovación educativa: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num6/pdfs/calidad_fronteras.pdf

Gadamer, G. (1977). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Tr.: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.

Garay, C. (2007). Problemas antropológicos y heterotopías: deseo y producción en la arqueología de Foucault. *Scripta Ethnologica*, XXIX, 66-77.

Garber, D. (2004). Growing virtual communities. International. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (2), <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/177/259>.

García G, C. (2004). *Introducción a la mitología griega*. Madrid: Alianza Editorial.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

García, Y. & Muñoz, L. (2010). La educación superior centroamericana en contexto de construcción de espacios comunes del conocimiento. *Actualidades investigativas en educación (10)*. Universidad de Costa Rica, 1-28.

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas: hacia una descripción densa*. Barcelona: Gedisa.

Gibbons, A. N. (01 de 2006). *The politics of technology in early childhood in Aotearoa/New Zealand*. Recuperado el 15 de 07 de 2011, de Australian journal of Early Childhood: http://goliath.ecnext.com/coms2/gi_0199-6152061/The-politics-of-technology-in.html

Giles, H. (1979). *Language and Ethnic Relations*. Oxford: Pergamon.

Gobernación de Cundinamarca. (2007). *Agenda regional de Ciencia, Tecnología e innovación para Bogotá y Cundinamarca*. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Godoy, M.; Petris, R. & Mariño, S. (2010). Sociedad del conocimiento y alfabetización digital: un estudio etnográfico orientado a capacitaciones sectoriales. Doc. en línea. *Hologramatica. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste*, 12 (VII), 95-114.

Gómez, L. (2008). *Ciberespacio y tiempo real: lo virtual más allá de la pantalla*. Recuperado el 15 de 04 de 2012, de Arte, arquitectura y sociedad digital. Grupo de investigación en historia del arte de la Universidad de Barcelona: http://www.artyarqdigital.com/fileadmin/user_upload/PDF/Publicaciones_Jornada_III/M_Gomez.pdf

Gómez, P.; Cañadas, M.; Soler, C. & Restrepo, Á. (2009). *FUNES: un repositorio digital para publicar y compartir documentos en educación matemática. Jornadas de investigación en el aula de matemáticas: dimensión histórica, social y cultural de las matemáticas*. Recuperado el 05 de 03 de 2012, de Universidad de los Andes: <http://funes.uniandes.edu.co/1792/>

González, P. (2000). Matemáticas y matemáticos en el mundo griego. En A. Duran, *El legado de las matemáticas: de Euclides a Newton. Los genios a través de sus libros*. Madrid: Real sociedad matemática española, 23-77.

Goulart Barreto, R. (2008). As Tecnologías na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educación Social*, 919-937.

Goulart Barreto, R. & Leher, R. (2008). Do discurso e das condicionalidades do B.M., a educação superior emerge "terciária". *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 423-436.

Green, J. (1989). *Memory, Thinking, and Language*. London: Methuen.

Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*. Madrid: Taurus.

Guédon, J. (2011). El acceso abierto y la división entre ciencia "principal" y "periférica". (C. L. -CLACSO-, Ed.) *Crítica y emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* (6), 135-180.

Hermo, J. & Pitelli, C. (2008). Globalización e internacionalización de la Educación Superior. Apuntes para el estudio de la situación en Argentina y el Mercosur. (UNED, Ed.) *Revista Española de Educación comparada* (14), 243-268.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.

Hine, C. (2008). *Systematics as Cyberscience: Computers, Change, and Continuity in Science*. Massachusetts: MIT.

Hung, E.; Arcila Calderón, C. & Núñez, L. (Ene-Jun de 2012). La promoción de la E-investigación en Colombia. El caso del Centro Virtual de Altos Estudios en Altas Energías

(CEVALE2). *E-colabora. Revista de ciencia, educación, innovación y cultura apoyadas por Redes de Tecnología Avanzada*, 131-144.

Kluckhohn, C. (1974). *Antropología*. México: F.C.E.

Lao-Tse. (1977). *Tao Te Chin*. Madrid: Orbis.

Leal, J. (2007). *Normativa Institucional UNAD. Presentación*. Bogotá D.C.: UNAD.

Leal, J. (2010). Redefiniendo los conceptos de tecnología instruccional y educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9 (1), 207-216.

Leal Fonseca, D. (Noviembre de 2008). *Iniciativa colombiana de objetos de aprendizaje: situación actual y potencial para el futuro*. (U. D. Guadalajara, Ed.) Recuperado el 20 de Julio de 2011, de Apertura. Revista de Innovación educativa: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num8/pdfs/iniciativa_colobiana.pdf

Leech, G. (1996). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Lemus, J., Guaruguín, B. M., Barriga, C., & Martínez, R. C. (2004). El perfil del estudiante de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. *XII Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia*. San José - Costa Rica: Universidad.

Levi Strauss, C. (1962/1997). *El pensamiento salvaje*. Bogotá: FCE.

Levi-Strauss, C. (1969). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.

Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

Levy, P. (2007). *La cibercultura*. Barcelona: Anthropos.

Levy-Strauss, C. (1964). *Pensamiento Salvaje*. México: F.C.E.

Londoño, D., & Frías, L. (2011). Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad. *Palabra Clave*, 14 (1), 101-121.

Lopera, C. M. (2002). *La educación superior en Colombia. Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean IESALC*. Bogotá: UNESCO.

Lorite Mena, J. (1984). Rito y Mito. *Ideas y Valores. Revista Universidad Nacional de Colombia*, 30-43.

Luck, E. H. (Marzo de 2009). *El proceso de transformación tecnológica y la formación docente*. (U. O. Catalunya, Ed.) Recuperado el 15 de 06 de 2011, de Revista de la sociedad del conocimiento UOC.: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n1-luck>

Maldonado G, L. F. (2006). Digitalidad y comunidades de aprendizaje: surgimiento de una nueva perspectiva de competencia pedagógica. *Revista de Investigaciones UNAD*, 5, 145-154.

Maldonado G, L. F. (Julio de 2010). *Editorial*. Recuperado el 20 de Junio de 2011, de X Congreso Nacional de Informática Educativa: http://www.ribiecol.org/ribie_a/cd/index.html

Maldonado G, L. F. (2005). Innovaciones Educativas y, en especial, nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Navegaciones. *El Magisterio y la Investigación*, 141 - 173.

Maldonado G, L. F. (2007). Simas y Cool Modes en el desarrollo de competencias básicas: una experiencia de formación de comunidad de aprendizaje mediada tecnológicamente. *Revista de Investigaciones UNAD*, 6, 169-175.

Maldonado G, L. F., & Monroy Henao, B. (1995). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Superior*. Bogotá: UPN.

Maldonado G, L. F., González, D., & Ortega, N. (2001). *Construyendo la Autonomía en el Aprendizaje de Español*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Maldonado G, L. F., Leal Urueña, L., Pérez, J., Montenegro, M., & Castañeda, J. (2006). Sincronía y aprendizajes previos: Efectos sobre el aprendizaje y la consolidación de grupos en aulas virtuales. *Revista de Investigaciones UNAD*, 5, 265 - 270.

Maldonado G, L. F., & Leal Urueña, L. A. (2009). Análisis de interacciones en foros y chat: consolidación de grupo y liderazgo comunicativo en un curso de lógica matemática. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (2), 189-210.

Maldonado G, L. F., & Leal Urueña, L. A. (2009). Sincronía en la comunicación pedagógica y heterogeneidad de los grupos respecto al nivel de conocimientos previos: efectos en el aprendizaje en aulas digitales. (U. P. nacional, Ed.) *Tecne Episteme Y Didaxis*, 25, 8-21.

Maldonado G, L. F., & Serrano Iglesias, E. (2008). Construcción de una red de aprendizaje. *Nómadas*, 211-222.

Maldonado G, L. F., Correa Hincapié, N., & Alcócer Tocora, M. (2010). Los Centros de Gestión de Conocimiento Especializados: una estrategia de desarrollo desde las regiones. *Revista de Investigaciones Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, 9 (3), 85-107.

Maldonado, G. L. F., (20 de Octubre de 2007). *Entrevista Líder grupo de Investigación Tecnice*, Universidad Pedagógica Nacional. (RME, Entrevistador).

Maldonado, G. L. F. (2000). Estados del arte de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. En Colciencias, *Estado del arte de la investigación 1990-1999*. Bogotá: ICFES, 143-203.

Maldonado, G. L. F., & Maldonado, P. I. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Estado del arte de la investigación 1990-1999. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Estado del arte de la investigación 1990-1999*. Bogotá: ICFES, 143-203.

Maldonado, G. L. F., & Serrano, E. (2008). Construcción de una red de aprendizaje. *Nómadas*, 211-222.

Maldonado, G. L. F., Uribe, V., Lizcano, A., Sequeda, J., & Pineda, E. (2008). Comunidades de aprendizaje mediadas por redes informáticas. (U. d. Sabana, Ed.) *Revista de Educación de la Facultad de Educación. Universidad de la Sabana*, 11 (1), 199-224.

Maldonado, L., Correa, N., & Alcócer, M. (2010). Los Centros de Gestión de Conocimiento Especializados: una estrategia de desarrollo desde las regiones. *Revista de Investigaciones Universidad Nacional abierta y a Distancia*, 9 (3), 85-107.

Malinowski, B. (1922/2001). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Madrid: Península.

Malinowski, B. (1985). *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Planeta de Agostini.

Martínez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 12.

Martínez, M. R. (2008). *El Proyecto Académico Pedagógico -PAP- Solidario*. Bogotá D.C.: UNAD.

Maslihz, B. (1995). *La cuarta discontinuidad: la coevolución de hombres y maquinas*. Madrid: Alianza Editorial.

Mayans Planells, J. (2003). Nuevas Tecnologías, Viejas Etnografías. Objeto y método de la antropología del ciberespacio. *Revista Quaderns de l'ICA (17-18)*, 79-97.

Mayans Planells, J. (2002). *Genero chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.

Mayans, Planells, J. (2001). *Observatorio para la Cibersociedad*. Recuperado el Enero 20 de Noviembre de 2007, de Recursos “virtuales” para el estudio de realidades “etéreas”. El observatorio para la cibersociedad.: <http://www.cibersociedad.net/x/extern.php?xtn=http://www.ub.es/geocrit/ arac-65.htm>

Mayans, Planells, J. (2006). *Etnografía virtual, etnografía banal. La relevancia de lo intrascendente en la investigación y la comprensión de lo cibernético*. Recuperado el 28 de Febrero de 2012, de Observatorio de Cibersociedad: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=772>

MC. (Marzo de 2008). *Plan Nacional de TIC*. Recuperado el abril de 2008, de Agenda de Conectividad. Bogotá. Marzo de 2008.: <http://www.colombiaplantic.org/docs/080409-Plan%20Nacional%20de%20TIC.pdf>.

MC, (2008). *Plan TIC 2008-2019. Colombia: Plan Nacional de tecnologías de la información y las comunicaciones*. Bogotá D.C.: Ministerio de Comunicaciones.

MC, & DNP, DN. (2000). *Documento. CONPES 3072. "Agenda de conectividad: el salto a internet"*. Bogotá D.C.: DNP-Mincomunicaciones.

Melo, R. M. (2008). *Educación y multilateralismo en América Latina: El tema educativo en la cumbre de las Américas*". Recuperado el 12 de 06 de 2011, de Revista de Pedagogía. Universidad Central de Venezuela: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/659/65908404.pdf>

MEN. (2008). *Revolución educativa. Plan Sectorial de Educación 2006-2010. Documento No. 8*. Bogotá D.C.

MEN. (Agosto de 2010). *Resumen de indicadores de Educación Superior en Colombia a 2010*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2010, de Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior -SNIES-: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-212350.html>

MEN. (11 de Noviembre de 2010). *Resumen de indicadores de Educación Superior en Colombia a 2010. Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior SNIES*. (SNIES, Editor) Recuperado el 11 de Noviembre de 2010, de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735>

MEN. (2010). *Revolución educativa: acciones y lecciones*. Bogotá D.C.: Panamericana.

MEN. (06 de Junio de 2007). *Uso de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación en Educación Superior. Avances (2003-2006) y perspectivas (2007-2010)*. Recuperado el 03 de Agosto de 2010, de Colombia Aprende: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-126499.html>

MEN. (2006). *Uso de medios y TIC en la Educación Superior*. Recuperado el 05 de Agosto de 2010, de SlideShare.net: <http://www.slideshare.net/qadmon/modelos-virtuales-en-las-ies-colombianas>.

MEN, M. D. (2010). *Uso de Medios y TIC en Educación Superior*. Recuperado el 08 de Agosto de 2010, de Eduteka.: <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0002>.

Meurant, R. C. (2010). *IPad Table Computing to foster Korean EFL Digital Literacy*. Recuperado el 15 de agosto de 2011, de <http://web.me.com/rmeurant/INSTITUTE/HOME.html>.

Meyer T, E., & Dutton, W. H. (20 de 08 de 2009). *Experience with New Tools and Infrastructures of Research: An Exploratory Study of Distance From, and Attitudes Toward, e-Research*. Recuperado el 10 de 07 de 2011, de Prometheus, Critical Studies in Innovation: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08109020903127802>

Meyer, K. (2009). Western Governors University: creating the first virtual university. *New Directions for Higher Education*, 146, 35 - 43.

Miguel, S., Gomez, N.-D., & Bongiovani, P. (2012). Acceso abierto real y potencial a la producción científica de un país. El caso argentino. *El profesional de la información*, 21 (2), 146-153.

Ministerio de Gobierno. (1987). *Decreto No. 1782 del 17 de septiembre de 1987*. Bogotá D.E.: Diario Oficial.

Ministerio de TIC. (2005). *Agenda de Conectividad: C@mino a la sociedad del conocimiento*. Recuperado el Octubre de 2007., de Ministerio de TIC: <http://www.agenda.gov.co/documents/files/TablaIndicadores2005web.pdf>.

Montenegro, D., & Menéndez, M. (2009). *Evaluación Sistemas de Metabúsqueda para BDCOL*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada.

Montoya Munera, E., Lisowska, M., & Bedoya Ortiz, D. H. (Julio-Diciembre de 2011). *Surgimiento de iniciativas de acceso abierto*. (Renata, Ed.) Recuperado el 15 de 04 de 2012, de E-Colabora. Revista de ciencia, educación, innovación y cultura apoyadas por Redes de tecnología avanzada: <http://publicaciones.renata.edu.co/index.php/RCEC/article/viewFile/57/pdf>

- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. (T. D. Department of Education, Ed.) *Globalisation, Societies and Education*, 8 (1), 121-141.
- Muñoz, J. (2005). *Atlas Ti-3.03*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Narváez, A. (2010). Educación, capitalismo y desarrollo: Cultura alfabética y globalización anglosajona. *Signo y Pensamiento*, XXIX (57), 248-267.
- Nietzsche, F. W. (1996.). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza editorial.
- Niklas, H., & Lundberg, S. (2008). E-learning as a regional policy tool: principles for a cost-benefit analysis. *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (1), 12-21.
- Padilla, O. Á. (2004). Educación superior virtual en Bolivia. En C. Rama, *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: IESALC-UNESCO, 85-113.
- Parra Mosquera, C. A. (2010). Intersecciones entre las TIC, la educación y la pedagogía en Colombia. Hacia una reconstrucción de múltiples miradas. *Nómadas. Revista de investigación de la Universidad Central* (33), 215-225.
- Parra Rozo, O. (2006). Investigación, docencia y tecnología. *Hallazgos. Revista de la Unidad de Investigación. Universidad Santo Tomás*, 15-32.
- Parra, C. A. (2010). Intersecciones entre las TIC, la educación y la pedagogía en Colombia. Hacia una reconstrucción de múltiples miradas. *Nómadas. Revista de investigación de la Universidad Central* (33), 215-225.
- Peña Sánchez, J. (2010). La concepción filosófica de lo virtual en la educación virtual. *Revista colombiana de Educación* (58), 118-139.
- Pinilla P, P. (2000). *Básicamente. Revista de la Facultad de Ciencias Básicas*. Recuperado el 17 de agosto de 2009, de Universidad Santo Tomas: <http://basicamente.usta.edu.co/antiores/numero1/Articulos/Virtualidad/Virtualidad.htm>>

Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0 en la era de las maquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.

Pita T, B. A. (2006). La universidad Santo Tomas y su contribución en el campo de la Educación a Distancia en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 93-125.

Prensky, M. (Octubre de 2001). *Digital natives, digital immigrants*. Recuperado el 25 de Febrero de 2011, de MCB University Press: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Presidencia de la República de Colombia. (1997). *Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997. por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Presidencia de la República.

Presidencia de la República de Colombia. (21 de Julio de 1983). *Decreto número 1820 de 1983. por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia*. Diario oficial 36298.

Presidencia de la República de Colombia. (1982). *Decreto número 2412 de agosto 19 de 1982. por el cual se reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia y se crea el consejo de Educación Abierta y a Distancia*. Bogotá D.C.: Diario Oficial.

Quiñones, F. (2005). De la cultura a la cibercultura. *Revista Hallazgos. Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás* (4), 174-190.

Quiroga, M. (2008). Análisis comparado de experiencias de introducción de las TIC en el aula. El rol de coordinador tecnológico y su impacto en el éxito de las políticas públicas. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6 (4), 149-164.

Rama, C. (01 de Agosto de 2007). *La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento? dentro del mar*. Recuperado el 24 de 10 de 2010, de

<http://www.claudiorama.name/sites/default/files/2-4%20La%20despresencializacion%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20tema%20de%20calidad,%20cobertura,%20internacionalizacion%20o%20de%20financiamiento.pdf>

Rama, C. (11-12 de Mayo de 2009). *La internacionalización ante el bien público en América Latina: entre las ideas y las realidades*. Recuperado el 01 de Octubre de 2010, de Web de Claudio Rama: <http://www.claudiorama.name/sites/default/files/1-2> La internacionalización de la educación superior y el bien público.pdf

Ramírez Pinzón, I., & Gutiérrez, A. (2010). *Brecha digital en Colombia*. Bogotá D.C.: CINTEL.

Rappaport, J. (1984). *Tierra Páez: la etnohistoria de la defensa territorial de los paeces de Tierradentro*. Bogotá: Banco de la República de Colombia.

Rebecca, E. (2008). The use of the world wide web in learning and teaching in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45 (1), 15 - 23.

Red Universitaria Mutis. (2001). *Historia RUM*. Recuperado el 09 de 09 de 2010, de Red Mutis: <http://www.redmutis.org.co/links.asp?linkid=21>

Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: "eventualización" y problematización en Foucault. *Tabula Rasa* (8), 111-132.

RIBIECOL (12, 13, 14 de Julio de 2006). *VIII Congreso Colombiano de Informática Educativa*. Recuperado el 20 de Junio de 2011, de Ponencias: <http://www.ribiecol.org/embebidas/congreso/2006/ponencias.html>

RIBIECOL. (Julio de 2010). *X Congreso Nacional de Informática Educativa*. Recuperado el 20 de junio de 2011, de Ponentes: http://www.ribiecol.org/ribie_a/cd/index.html

Rojas M, J. (2003). La Educación a Distancia en Colombia: una historia que vale la pena contar. En J. Rojas M, & W. Ortiz R, *Ideas para integrarse a la educación a distancia. Seminario de Inducción unadista. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.

Rojas M, J. (2000). *Territorialidad y formas políticas entre los Wayuu de Jaratzu'ru, Alta Guajira colombiana*. Tesis para optar el título de Antropólogo. Bogotá: Universidad Nacional.

Rojas M, J. (2012). *Políticas públicas en TIC y educación superior: un análisis en relación con la Institución educativa*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás.

Rojas M, J. (2013). Prácticas, ambientes y saberes: Políticas de TIC en el contexto de la Educación Superior colombiana. *Civilizar*. (En prensa).

Romeu, T., & Guitert, M. (Febrero de 2009). *A digital literacy proposal in online Higher Education: the UOC scenario*. (U. O. Catalunya, Ed.) Recuperado el 10 de 10 de 2011, de Department of Computer Science, Multimedia and Telecommunication Universitat Oberta de Catalunya, UOC: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media18503.pdf>

Rozo, C., & Rojas M, J. (2012). *De aldeas, redes y saberes: Políticas TIC y sociedades del conocimiento*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.

Rozo, C. (2010). Dimensión pedagógica de la educación virtual: una reflexión pendiente. (U. P. Nacional, Ed.) *Pedagogía y saberes. Facultad de Educación*. (32), 33-44.

Rozo, C. (2008b). El horizonte de la virtualidad. Tras la creación de lo posible. En C. Rozo, *Contextos y pretextos sobre la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 21-39.

Rueda O, R. (2009). Convergencia tecnológica: síntesis o multiplicidad política y cultural. (U. Javeriana, Ed.) *Signo y pensamiento, XXVIII (54)*, 114-131.

Rueda O, R. (2008). Ciberculturas, capitalismo cognitivo y cultura. (U. d. Barcelona, Ed.) *Temps d' Educació* (34), 251-264.

Rueda, R. (2008). Cibercultura: metáforas prácticas sociales y colectivos en red. *Nómadas*, 8-20.

Rueda, R., & Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado*. Bogotá: Universidad Central / Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Salazar, R. (2004). *Presupuestos y criterios para la evaluación de condiciones mínimas de programas a distancia*. Bogotá D.C.: Conaces.

Salcedo, F. (2002). *Historia de Internet en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 05 de 05 de 2011, de Colombia: historia de la conexión de Uniandes a Internet: <http://interred.wordpress.com/2002/05/12/colombia-historia-de-la-conexion-de-uniandes-a-internet-2/>

Salkie, R. (1995). *Text and Discourse Analysis*. London: Routledge.

Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

Sánchez, T. (2010). La caja de herramientas como opción metodológica. *Análisis* (76), 71-102.

Sancho M, J., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., & Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC, una aproximación desde la política educativa. *Praxis educativa*, 10-22.

Sanz, J. J. (2006). Elementos para un marco conceptual sobre la incorporación de las TIC en educación. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 200-206.

Saravia, E. (2009). La participación de la comunidad en la implementación de políticas públicas. Caso: las políticas de alfabetización y de inclusión digital en Minas Gerais, Brasil. En

F. Martínez Navarro, & V. Garza Cantú, *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación*. México, 243 - 253.

Sarmiento, L. A. (2007). Modelo colombiano de Educación Abierta y a Distancia SED. *Revista Colombiana de Historia de la Educación*, 73-100.

Scheler, M. (2000). *El puesto del hombre en el cosmos*. Barcelona: Alba.

Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 83-94.

Serna G, H., & Sanchez de Moore, S. (1983). *Sistema de educación abierta y a distancia "el modelo colombiano"*. Bogotá D.C.: ICFES.

Serres, M. (1997). *Atlas*. México: Paidós.

Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: FCE.

Silva, H. (2004). *Topologías de la virtualidad: Comunicación, subjetivación y poder*. Recuperado el 21 de 03 de 2012, de F@ro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Monográfico: Comunicación y Cultura en la Era Digital: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2124007>

SNIES-MEN. (Junio de 2008). SNIES. *Estadísticas estudiantes y docentes UPN. 2008*. Recuperado el 05 de Junio de 2009, de Ministerio de Educación Nacional: <http://200.41.9.227:7777/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp?nombreCategoria=NUMEROS&titulo=N%FAmero%20de%20estudiantes%20matriculados>.

SNIES-MEN. (Marzo de 2010). *Estadísticas USTA*. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de <http://bisuperior.mineduacion.gov.co/men/edusup/Pages/PerfilInstitucional.aspx>

Stone, A. (1993). ¿Podría ponerse de pie el cuerpo verdadero?: historias en el límite sobre las comunidades virtuales. En M. Benedikt, *Ciberespacio, los primeros pasos*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 81-113.

Stubbs, M. (1993). *Discourse Analysis: A Socio-linguistic Analysis Natural Language*. Oxford: Blackwell.

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista HISTEDBR On-line Campinas*, 102-113.

Tamayo, A. (2009). *El discurso de la transformación de la universidad, entre la universalidad y la particularidad*. Recuperado el 23 de 07 de 2011, de Universidad Autónoma del estado de México: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193414420004>

Taylor, J. (1995). *Distance Education Technologies: The Fourth Generation*. Recuperado el 31 de Agosto de 2010, de University of Southern Queensland. Australian Journal of Educational Technology. Pp.1-7: <http://www.usq.edu.au/users/taylorj/readings/4thgen.htm>

The Economist. (2008). *Ranking E-readiness 2007*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2010, de Estrategia digital. Chile: <Http://www.estrategiadigital.gob.cl/node/119>.

Tobin, Y. (1990). *Semiotics and Linguistics*. London: Longman.

Todorov, T. (1990). El cruce de culturas. *Criterios, La Habana* 25-28, enero-diciembre, 3-19.

Todorov, T. (1998). *La conquista de América. El problema del otro*. Barcelona: Siglo XXI editores.

Tomic, N. M. (2009). Education for the future - case of Serbia. *The juridical current journal, Año XII, 38 (3)*.

Torres, A. (1998). *La historia de la educación y la pedagogía como disciplina académica*. Recuperado el 24 de 10 de 2010, de revista Folios: <http://sala.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00--0folios--00-0-0Date--0prompt-10--4-----0-11-1-es-50--20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&c=folios&cl=CL1&d=HASH1b2fa88956c79bd05ec24f.7>

Torres, J. C., & Infante, A. (2011). Desigualdad digital en la universidad: uso de internet en Ecuador. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación, XIX (37)*, 81-88.

Tovar G, L. (2005). ¿Hacia una ciberpaideia en América latina? Cuadernos de filosofía Latinoamericana. *Facultad de filosofía Universidad Santo Tomás*, 26 (92), 55-60.

Trias, S. (2005). Historia y Antropología de archivo. *Memòries de la Reial Acadèmia Mallorquina d'Estudis Genealògics, Heràldics i Històrics* (15), 75-88.

Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other*. (MIT, Ed.) Massachusetts: Basic Books.

Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press.

UIT. (2010). *Medición de la Sociedad de la Información 2010*. Ginebra: UIT.

UIT. (12 de Mayo de 2004). *Cumbre mundial de la Sociedad de la Información*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2010, de Unión Internacional de Telecomunicaciones: <http://www.itu.int/wsis/documents/index2-es.html>

UNAD. (2006). *Acuerdo 001, 29 de agosto de 2006. Estatuto General UNAD. Secretaría General. Capítulo 1*. Bogotá D.C.: UNAD.

UNAD. (2007). *Acuerdo 001, del 14 de febrero de 2007. Por el cual se aprueba el reglamento de investigación de la UNAD. Capítulo 1, artículo 2, numeral d. Criterios del fomento a la investigación en la UNAD*. Bogotá D.C: UNAD.

UNAD. (2006). *Acuerdo 006 del 5 de octubre del 2006. Por el cual se expide el estatuto organizacional de la UNAD. Capítulo 2, artículo 6. Ámbitos y multicontextos de la organización*. Bogotá D.C.: UNAD.

UNAD. (2006). *Acuerdo 008, del 26 de octubre de 2006. Secretaría General. Por el cual se adopta el reglamento general estudiantil de la UNAD. Capítulo 1, artículo 4, numeral c. Objetivos misionales de la UNAD*. Bogotá D.C.: UNAD.

UNAD. (2006b). *Acuerdo 015, del 13 de diciembre de 2006. Por el cual se expide el reglamento académico. Capítulo 4, artículos 52 y 53. Participación del personal académico en redes académicas colaborativas*. Bogotá D.C: UNAD.

UNAD. (29 de Agosto de 2006). *Acuerdo No. 001 del 29 de agosto de 2006. "Estatuto General". Secretaría General*. Recuperado el 17 de Agosto de 2009, de Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD: http://www.unad.edu.co/sec_general/dinamico/webservice/archivossec/General01.pdf.

UNAD. (2007). *Algunos procedimientos para el desarrollo de actividades tutoriales y estudiantiles en Campus Virtual*. Vicerrectoría de Medios y Mediaciones. Bogotá. D.C.: UNAD.

UNAD. (2009). *Circular No. 004. Certificación, acompañamiento de cursos académicos virtuales Período 2009-I y Certificación de competencias del cuerpo académico*. Vicerrectoría de Medios y mediaciones. Bogotá: UNAD.

UNAD. (2004). *Plan de Desarrollo 2004-2007 "La UNAD como proyecto público vital"*. Bogotá D.C.: UNAD.

UNAD. (2007). *Plan de Desarrollo 2007-2011: Por la calidad educativa y la equidad social*. Bogotá D.C.: UNAD.

UNAD. (2010). *Quiénes somos*. Recuperado el 11 de Agosto de 2010, de Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD: http://www.unad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=25:quienes-somos&catid=91:nuestra-universidad&Itemid=801.

UNAD. (Mayo de 2006). *Vicerrectoría académica UNAD*. Recuperado el 20 de Febrero de 2011, de Proyecto Académico Pedagógico: http://www.unad.edu.co/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=94&Itemid=719

UNAD. (24 de 10 de 2010). *Oferta en programas de educación básica y media*. Recuperado el 24 de 10 de 2010, de UNAD Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Comunitario. Sistema Nacional de Educación Permanente: <http://unad.siderpco.org/portal/sistema-nacional-de-educacion-permanente-sinep/sistema-nacional-de-educacion-permanente-sinep>

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: Unesco.

Universidad de Shanghái Jiao Tong. (2010). *Rnaking académico mundial de universidades*. Recuperado el 15 de Febrero de 2011, de Universidad de Shanghái Jiao Tong: <http://www.arwu.org/index.jsp>

UPN. (2004). *Boletín Estadístico 2000-2004*. Bogotá: UPN.

UPN. (2004). *Plan de Desarrollo Institucional UPN. 2004-2008*. Bogotá D.C.: UPN.

UPN. (2006). *Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: UPN.

Uribe, A. (2010). *Estado de arte de la alfabetización informacional en Colombia*. Edimburgo: Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias -IFLA-

Universidad Santo Tomás. (2010). *Estatuto Orgánico*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

USTA. (14 de Febrero de 2008). *La universidad*. Recuperado el 19 de 12 de 2010, de Web Universidad Santo Tomás: http://www.usta.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=108

USTA. (2009). *Modelo Educativo Pedagógico*. Vicerrectoría Académica. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás.

USTA. (2004). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá D.C.: USTA.

USTA. (5 de Enero de 2011). *USTA-NET*. Recuperado el 5 de Enero de 2011, de Misión de la red de redes de la Universidad Santo Tomás: <http://ustanet.usta.edu.co/course/view.php?id=112>

Valerio, G., & Valenzuela, J. R. (2011). Contactos de redes sociales en línea como repositorios de información. (UOC., Ed.) *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (1), 128-141.

Vargas G, G. (2006). *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*. Bogotá D.C.: Ediciones de San Pablo.

Vasco, L. G. (2002). *Entre selva y páramo: Viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá.: I.C.A.N.H.

Vásquez, A. (2006). (U. C. Madrid, Ed.) Nómadas. *Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Complutense de Madrid (13)*, 205-215.

Velazco, H., & Díaz, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid.: Trotta.

VUAD. (2010). *Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia*. Recuperado el 20 de Febrero de 2011, de Documentos institucionales. Informe de gestión 2006-2009: <http://www.ustadistancia.edu.co/documentosinstitucionales/Educacion%20Abierta%20y%20a%20Distancia/011%20Educacion%20Abierta%20y%20a%20Distancia.html>

Weisner, S. (2004). Internet, guerra y paz en Colombia: conflicto, narrativas e identidades. *Hallazgos. Revista de la Unidad de Investigación. Universidad Santo Tomás, 1 (1)*, 50-57.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zepeda, E. (2008). Políticas públicas y educación superior en el marco de la sociedad del conocimiento. *Virtual Educa*, (pág. 12). Zaragoza.

Zuluaga, O. L., Quiceno, H., Sáenz O, J., Echeverri, J., Martínez Boom, A., & Álvarez G, A. (2003). Pedagogía y Epistemología En: *Colombia 2003*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. L. (1983). *Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historia de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos- Universidad de Antioquia.

ANEXOS

Anexo 1

Fuentes documentales consultadas y trabajadas en la investigación etnográfica en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
NORMATIVOS	Vicerrectoría Medios Mediaciones Pedagógicas	de Circular y	Certificación, acompañamiento de cursos académicos virtuales. Período 2009-I y Certificación de competencias del cuerpo académico	2009	Certificación material digital, acompañamiento tutorial, competencias en diseño de objetos virtuales de aprendizaje
	Rectoría	Resolución	Resolución No. 2660 de diciembre 18 de 2008. Por la cual se revoca la Resolución 1528 de 2007 y se realiza la distribución geográfica de los CEAD en las Zonas que conforman la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	2008	Centros regionales de Educación a Distancia
	Rectoría	Resolución	Resolución No. 2110 de 11 noviembre de 2008. Por la cual se crea el Sistema de Gestión Tecnológica SIGETEC, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, y se conforma el Comité Estratégico del Sistema de Gestión	2008	Sistema de Gestión tecnológica

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	Rectoría	Resolución	Tecnológica y la Mesa Técnica para su operación Resolución 002847 de 17 de julio de 2009. Por la cual se reglamenta la invitación pública nacional e internacional para ingresar al repositorio red de formadores de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	2009	Docencia internacional
	Rectoría	Resolución	Resolución No. 2944 de 2009. Por la cual se regulan las políticas de seguridad informática y el uso adecuado de la tecnología para el procesamiento de la información en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	2009	Seguridad informática
	Rectoría	Resolución	Resolución No. 2945 de 2009. Por la cual se reglamenta el uso de los servicios de tecnología informática y telecomunicaciones de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	2009	Servicios de tecnología informática
	Rectoría	Resolución	Resolución 2946 de 2009. Por la cual se reglamenta los Derechos de Autor y la Propiedad Industrial en la	2009	Derechos de autor

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
			Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD		
	Rectoría	Documento de política	Proyecto Académico Pedagógico Solidario. PAP SOLIDARIO	2008	Política institucional
	Rectoría	Documento de política	Proyecto Académico Pedagógico	2005	Política institucional
	Presidencia de la república. Diario oficial	Ley Nacional	Ley 52 de 1981. Por la cual se crea la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá y se dictan otras disposiciones	1981	UNISUR
	Presidencia de la república. Diario oficial	Decreto	Decreto Número 2412 de 1982. por el cual se reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia y se crea el consejo de Educación Abierta y a Distancia	1982	Educación Superior a Distancia
	Presidencia de la república. Diario oficial	Decreto	Decreto Número 1820 de 1983. por el cual se reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia	1983	Educación Superior
	Presidencia de la república. Diario oficial	Ley	Ley 396 de 1997. Por la cual se transforma la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, en Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD y se dictan otras disposiciones	1997	UNAD

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	Presidencia de la república. Diario oficial	Decreto	Decreto número 1782 de 1987. Reglamentación del procedimiento y las condiciones de elección del Consejo Superior Universitario de UNISUR	1987	UNISUR
	Secretaría general UNAD	Normas	Normatividad institucional	2007	Normas UNAD
	Presidencia de la república. Diario oficial	Decreto	Decreto 2770 de 2006. Por el cual se transforma en ente autónomo a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, y se dictan otras disposiciones	2006	UNAD
	Vicerrectoría de medios y mediaciones	Documento de dirección	de Lineamientos institucionales para la construcción de objetos: Objetos informativos, Objetos de aprendizaje y objetos virtuales de aprendizaje	2009	Objetos de aprendizaje
ADMINISTRATIVOS	Rectoría	Informe técnico	El Meta sistema Universitario: experiencias y vivencias exitosas de la UNAD	2008	
	Oficina de Planeación	Informe	Evaluación del plan de desarrollo 2004-2007 "La UNAD como proyecto público vital"	2008	
	Rectoría	Plan	Plan de desarrollo UNAD 2004-2007. La UNAD como proyecto público vital	2004	Política institucional

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
DIDÁCTICOS	Rectoría	Plan	Plan de desarrollo UNAD 2004-2007. Por la calidad educativa y al equidad social	2007	Política institucional
	Rectoría	Presentación encuentro	¿Existe coherencia de nuestros modelos mentales con las exigencias del direccionamiento estratégico de la nueva UNAD?	2008	
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Informe técnico y	Informe para Verificar Condiciones Iniciales a Fin de Ingresar al Sistema Nacional de Acreditación. Cap. 5: Medios y mediaciones pedagógicas	2008	
	Sistema Investigación Unadista	de Documento en sitio web	Grupos y redes de investigación UNAD	2008	Redes, gestión del conocimiento, biotecnología, inteligencia artificial, ambientes de aprendizaje, informática e inclusión
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Manual de procedimientos y	Realización de objetos virtuales de aprendizaje-OVA	2009	Mapa de procesos, procedimientos, OVA
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Documento y informativo en sitio web	Campus virtual	2008	Ambientes digitales
Vicerrectoría medios y mediaciones	de Documento y informativo en sitio web	¿Cuándo se abre el campus virtual?	2009	Ambientes digitales, Tutorías, Curso académico	
Vicerrectoría	de Modulo	Curso de Diseño y	2007	Estructura y tópico,	

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	medios y mediaciones	y	administración de aulas virtuales En el campus virtual de la UNAD		unidades, actividades de reconocimiento
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Guía y procedimientos	de Guía de presentaciones de Power Point	2009	Identidad institucional, OVAS
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Documento y informativo sitio web	Innovaciones pedagógicas Tecno	2008	Innovación, ambientes virtuales, objetos virtuales
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Guía y procedimientos	de Procedimiento. No. FI-GT-VIMMEP-005, para la producción de objetos virtuales de aprendizaje	2007	Objetos de aprendizaje
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Guía y procedimientos	de Algunos Procedimientos para el desarrollo de actividades tutoriales y estudiantiles en Campus Virtual	2007	Plataformas digitales
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Guía y procedimientos.	de Etiqueta en las plataformas de UNAD Virtual	2007	Buenas prácticas
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Modulo y	El material didáctico en el contexto de la formación a distancia y el sistema de créditos académicos	2004	Formación, aprendizaje, sistema de créditos académicos, pautas para elaboración de material didáctico
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Imagen web y	Página principal	2008	Acceso y conectividad, contactos
	Vicerrectoría medios y mediaciones	de Imagen web y	Página Canal de Televisión UNAD	2008	Noticias, comunicación,

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	mediaciones				proyección universidad
	Vicerrectoría de medios mediaciones	de Imagen web y	Página Canal de Radio UNAD	2008	Noticias, comunicación, proyección universidad
	Vicerrectoría de medios mediaciones	de Imagen web y	Página Boletín electrónico UNAD	2008	Noticias, comunicación, proyección universidad
	Vicerrectoría de medios mediaciones	de Imagen web y	Página del laboratorio de contenidos digitales	2008	Objetos de aprendizaje, política de material, taller, laboratorio
	Vicerrectoría de medios mediaciones	de Imagen web y	Página de red de Objetos Virtuales de Aprendizaje - OVAS-	2008	Didáctica, objetos de aprendizaje, contenido multimedia
	Vicerrectoría de medios mediaciones	de Imagen web y	Página principal Campus virtual	2008	Plataformas digitales de administración de contenidos educativos
	Vicerrectoría de medios mediaciones	de Imagen web y	Página principal UNAD virtual	2008	Ambientes digitales, plataformas digitales
	Vicerrectoría administrativa	Imagen web	Página estructura organizacional universidad	2008	Organigrama de la universidad, distribución unidades, estructura de la organización
	Vicerrectoría Administrativa	Imagen web	Página de Sistema de Gestión de la Calidad	2008	Atención al usuario, atención estudiantes, calidad del servicio
	Vicerrectoría Desarrollo Regional	de Imagen web	Página de atención al ciudadano	2008	Presentación metodología de estudio en EAD
	Vicerrectoría	Imagen web	Página de fuentes de	2008	Financiación de la

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	administrativa		financiación para el estudiante		educación, crédito educativo, acceso
	Rectoría	Imagen web	Página Sedes universidad	2008	Conectividad, cobertura, comunicación, cuadro de organización
	Rectoría	Imagen web	Página de contacto con la Universidad	2008	Conectividad, cobertura, comunicación, contacto
	Rectoría	Imagen web	Página, Mapa de Sedes Universidad	2008	Sentido de territorialidad vectorial y metafórica, cobertura, espacialidad
	Google Maps	Imagen web	Página, Mapa de sedes UNAD en google maps	2008	Sentido de transterritorialidad, conectividad, sedes internacionales
	Rectoría	Imagen web	Página Centro Regional de la ciudad de Zipaquirá	2008	Cobertura, territorialidad, sentido simbólico, metáforas visuales
	Rectoría	Imagen web	Página Centro Regional de la ciudad de Zipaquirá	2008	Cobertura, territorialidad, manejo de la información, metáforas visuales
	Rectoría	Imagen web	Página Centro regional de la ciudad de Girardot	2008	Cobertura, territorialidad, manejo de la información, metáforas visuales
	Rectoría	Imagen web	Página Centro Regional de la ciudad de la Florida en	2008	Cobertura, territorialidad, manejo

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
			EEUU		de la información, metáforas visuales
	Vicerrectoría de medios y mediaciones	Imagen web	Página de la biblioteca	2008	Bases de datos, documentos digitales, manejo de la información, metáforas visuales
	Vicerrectoría académica	Imagen web	Página del Sistema Nacional de Investigación Unadista	2008	Discurso de la investigación, sentido local, organización investigación, articulación con la región
	Vicerrectoría de Desarrollo Regional	Imagen web	Página principal de evento regional en el Caribe colombiano	2008	Región, emprendimiento, discurso de la proyección social, eventos, sentido de lo local
	Vicerrectoría académica	Imagen web	Aula virtual curso de Antropología	2008	Cursos, plantillas de contenidos
	Vicerrectoría académica	Imagen web	Aula virtual curso de Antropología	2008	Estructura de contenidos de curso
INVESTIGATIVOS	Luis Facundo Maldonado	Artículo reflexión	Editorial Revista No. 2. Vol. 7.de Investigaciones del Sistema de Investigación Unadista	2008	Educación abierta y a distancia, aprendizaje significativo y autónomo, bibliotecas y hemerotecas digitales, observatorios, región
	Luis Facundo	Informe de	Digitalidad y comunidades	2006	Redes de aprendizaje,

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	Maldonado	investigación	de aprendizaje: Surgimiento de una nueva perspectiva de competencia pedagógica		aprendizaje colaborativo, tecnologías digitales, comunidades de aprendizaje
	Luis Facundo Maldonado, Linda Alejandra Leal Urueña, William Vargas	Informe de investigación	de Concepción de un aula inteligente para el aprendizaje autónomo mediante la incorporación de agentes para la gestión de metas y contenidos.	2009	Agentes inteligentes, Gestión de Metas, Gestión de Contenidos, Modelo de Usuario, Ontologías, JADE (Java Agent Development framework)
	Luis Facundo Maldonado, Linda Alejandra Leal	Informe de investigación	de Dígallo. Argumentación en ambientes digitales de educación. Una experiencia con reintegrados a la vida civil	2008	Software de argumentación, Competencias argumentativas, Comunidades Virtuales, Interacción sincrónica
	Linda Alejandra Leal Urueña	Informe de investigación	de Análisis de interacciones en foro y chat: consolidación de grupo y liderazgo comunicativo en un curso de lógica matemática	2009	Interacción sincrónica; interacción asincrónica; foro; chat; liderazgo; consolidación de grupo
	Linda Alejandra Leal Urueña, Adriana Lizcano, Víctor Uribe, Gustavo Constaín, Diana Cardona, Iván	Informe de investigación	de Diseño de ambientes digitales para el aprendizaje autónomo: Incorporación de agentes inteligentes y escenarios de trabajo colaborativo	2008	Ambientes digitales de aprendizaje, agentes inteligentes, representación de conocimiento, repositorios de objetos,

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	López				escenarios de aprendizaje colaborativo
	John Jairo Cardozo	Informe de investigación	de La Interfaz: Metáforas y Conexiones Futuras	2010	Conexión, convergencia, instrumento, superficie, espacio, metáforas, cuerpo, interacción, intercambio
	Diana Marcela Cardona Román	Informe de investigación	de Identificación de estilos de aprendizaje en estudiantes de administración de empresas UNAD, CEAD Acacias	2009	Estilos de aprendizaje, modelo VARK, estilo aural, estilo visual, estilo kinestésico, estilo lecto-escritor
	Widman Valbuena Said	Informe de investigación	de Entre el uno y el cero. El rol del docente y el estudiante en la investigación-acción en informática educativa en Colombia	2009	Red iberoamericana de informática educativa (RIBIE), investigación acción educativa (IAE), investigación acción en informática educativa (IAEI)
	Luz Piedad Ramírez	Informe de investigación	de La comunicación como elemento dinamizador para fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes	2008	Comunicación, consejería, aprendizaje, mediación virtual y tradicional
	Nelson Alirio Castro Cacante	Informe de investigación	de Problemas de adaptabilidad de los estudiantes a las aulas virtuales	2008	Aula virtual, competencias básicas, Plataforma Tecnológica, pregrado, rol del estudiante, rol

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
					del tutor, Tecnología, Universidad Abierta y a Distancia
	Diana Landazábal	Informe de investigación	de Diseño de una prueba para medir el uso de estrategias meta cognitivas e un entorno virtual de aprendizaje	2009	Ambiente virtual de aprendizaje, estrategias meta cognitivas, evaluación, foro, chat, aula virtual
	Diana Landazábal, Jaime Torres	Informe de investigación	de Mediación y formación en entornos virtuales de aprendizaje	2006	Foro, chat, mediación, tutoría, entorno virtual
	Hernán Collazos	Artículo reflexión	Aprendizaje mejorado por la tecnología en las naciones en desarrollo: una revisión	2008	Países en desarrollo, tecnología, aprendizaje electrónico, retorica, acceso, realidad
	Adriana Rocío Lizcano; Juan David Cardona García; Rafael Pérez Holguín	Informe de investigación	de Tendencias en el desarrollo de agentes inteligentes aplicados en la construcción de un aula inteligente	2008	Agentes inteligentes, sistema multiagente, e-learning, aprendizaje autónomo, aulas digitales
	Nélida Cárdenas Vergaño, Martha Viviana Vargas Galindo	Informe de investigación	de Alfabetización en TIC: un proceso de investigación con profesores de instituciones oficiales en Girardot – Cundinamarca – Colombia	2010	Alfabetización, TIC, Mejoramiento, bilingüismo
	María Leonor Delgado Olier	Informe de investigación	de Consejería, la puerta de entrada a la UNAD	2010	Tutorías, acompañamiento, atención estudiantes a distancia
	Ángel Humberto Facundo Díaz	Informe de investigación	de Análisis sobre la deserción en la educación superior	2009	Deserción, educación a distancia, educación

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
			distancia y virtual : el caso de la UNAD – Colombia		virtual, causas de la deserción
	Sandra Patricia Narváez Bello	Informe de investigación	de Análisis sobre los hábitos de estudio de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en cursos de ciencias básicas en el CEAD José Acevedo y Gómez	2009	Hábitos estudiantiles, Campus virtual, Acompañamiento tutorial
REFLEXIVOS	Roberto Salazar	Ponencia	Procesos académicos básicos en escenarios y formatos múltiples según el Proyecto formativo de la UNAD	2006	Educación virtual
	Hernán Collazos	Artículo reflexión	de Un curso virtual de impacto: Principios fundamentales para la excelencia en la enseñanza basada en la web	2010	Curso virtual, excelencia, instructor, retroalimentación, tecnología
	Jaime Alberto Leal	Artículo reflexión	de Redefiniendo los conceptos de tecnología instruccional y educación a distancia	2010	Teoría instruccional, diseño instruccional, Educación a Distancia, modalidad, metodología, método
	Leonel Humberto Rodríguez Morales	Artículo reflexión	de Problematización de la educación superior en contextos digitales. Una revisión cibergráfica	2008	Contextos digitales, aprehendientes, andrología, aprendizaje, educación superior, calidad
	María Belarmina Martínez	Artículo reflexión	de Portal UNAD accesible para todos, puerta de entrada al conocimiento	2009	W3C, Internet, Accesibilidad, discapacidad,

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	Gustavo Constain	Ponencia Congreso	AVA & TIC. Re-significando el concepto de "Educación a distancia"	2009	conocimiento Mediaciones, E-learning
	Jimmy Lemus, Blanca Margarita Guarquín, Carlota Barriga, Rosa Cristina Martínez	Ponencia Congreso	Perfil del estudiante de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD- 2001-2002	2004	Perfil, estudiante, educación a distancia
	Olga Liliheh Matallana Kuan,40 Marleny Torres Zamudio, Leidy Johana Cárdenas, Cindy Viviana Rivera, Ohana Andrea Lache Palacios y Nydia Marilsen Riveros	Artículo reflexión	de Las mega universidades en el mundo	2010	Mega universidad, calidad, educación abierta, educación a distancia
	Olga Lucia Londoño Palacio	Artículo reflexión	de La hipertextualidad desde la inteligencia sintiente. Aproximación documental	2009	Metodología, mediaciones
	John Jairo Cardozo	Artículo reflexión	de Virtualidad y desconectados. Una reflexión filosófica en torno a la ciberpaideia y la cibersubalternidad en América Latina	2007	
	Julio Ernesto Rojas	Artículo reflexión	de La educación a distancia en Colombia: Una historia que vale la pena contar	2003	Educación a distancia, historia
	Jeffer Chaparro	Artículo	de La difusión de las	2008	Tecnologías digitales

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	Mendivelso	reflexión	tecnologías digitales de la información y la comunicación en Colombia. ¿El camino hacia una mayor segregación?		de la información y la comunicación (TDIC), segregación digital, telefonía fija, telefonía móvil, telefonía celular, ordenadores, computadores, internet, telecomunicaciones, Colombia
	Ángel H. Facundo Díaz	Artículo reflexión	de Impactos sociales de las nuevas tecnologías digitales en educación: condicionantes y avances	2009	Educación virtual, digitalidad, virtualidad, tecnologías de información y comunicación, alistamiento digital, impactos sociales
	Ángel H. Facundo Díaz	Artículo reflexión	de La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas	2008	
	Deyser Gutiérrez Álvarez	Artículo reflexión	de Fenómeno de aculturación relacionado con mediaciones virtuales articuladas a procesos académicos como el trabajo colaborativo	2008	Educación, virtual, internet, medios, comunicación, interacción, calidad, sistemas comunicacionales
	Jaime Alberto Leal	Presentación comunidad universitaria	Evolución del proyecto académico unadista	2011	PAP 1.0, PAP 2.0, PAP 3.0
	Diana Landazábal	Artículo	de Si no fuera por los	2008	Grupos étnicos,

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
		reflexión	computadores no estaríamos aquí. TIC, inclusión social e identidad		multiculturalismo, identidad, ambientes digitales, TIC
	Domingo Montaña	Alirio	Editorial revista investigaciones UNAD	2010	
	Roberto Salazar	Ponencia	Experiencias pedagógicas, técnicas y tecnológicas en la utilización de Moodle. El caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Colombia	2010	

Anexo 2

Fuentes documentales consultadas y trabajadas en la investigación etnográfica en la Universidad Pedagógica Nacional UPN

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
NORMATIVOS	Ministerio de Educación	Directiva ministerial	Aplicación del decreto 3238 de 2002 e inexequibilidad del artículo 7 del decreto 1278 de 2002	2004	Perfil de docentes en carrera administrativa
	Consejo Superior universitario	Acta de consejo	Acta 04 de marzo de 2007. Aprobación de especializaciones en modalidad abierta y a distancia	2007	Especializaciones en modalidad abierta
	Consejo Académico	Acta de consejo	Presentación de la red Universia	2004	Redes académicas informáticas
	Consejo Académico	Acta de consejo	Por la cual se derogan las Resoluciones 966 del 2000, 1303 de 2003, 414 y 489 de 2004, y 599 de 2006, y se crea el Comité de TIC (TIC)	2010	TIC
	Rectoría	Documento política	de Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional	2006	Política institucional
	Rectoría	Documento planeación	de Plan de desarrollo Institucional 2009-2013	2009	Política institucional
	Rectoría	Documento planeación	de Plan de desarrollo Institucional 2004-2008	2004	Política institucional

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	Oficina de desarrollo y Planeación	Documento diagnostico	de Boletín estadístico 2009	2010	Cifras
	Oficina de desarrollo y Planeación	Documento diagnostico	de Boletín estadístico 2007	2007	Cifras
	Oficina de desarrollo y Planeación	Documento diagnostico	de Boletín estadístico 2000-2004	2004	Cifras
	Oficina de desarrollo y Planeación	Documento diagnostico	de Boletín Estadístico 2004-2005	2005	Cifras
ADMINISTRATIVOS	Vicerrectoría de medios y mediaciones				
DIDÁCTICOS	ITAE	Aula virtual	Diplomado en Implementación Didáctica de Tecnologías Abiertas en la Formación en Ciencias Humanas, Exactas y Tecnología. Nivel Educación Básica y Media	2009	Tecnologías abiertas, educación
	ITAE	Guía de procedimientos	de Guía de ingreso seminarios especializaciones	2008	Aulas digitales
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página principal de la universidad	2008	Noticias, contactos, enfoque gubernamental en el discurso
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página de contactos de la universidad	2008	Contactos, metáforas visuales, comunicaciones, medios
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página del Consejo Superior universitario	2008	Reglamentación universidad, políticas, metáforas visuales
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página del Consejo	2008	Reglamentación

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	sistemas		Académico		universidad, políticas, metáforas visuales
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página de la rectoría	2008	Política institucional, visión de la universidad, metáforas visuales
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página de la Secretaría general	2008	Política institucional, organización administrativa de la universidad
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página de la Vicerrectoría de la gestión universitaria	2008	Proyección social, uso de medios, manejo de ambientes digitales, página en blanco
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página de la oficina de Desarrollo y Planeación	2008	Iconografía, metáforas visuales, políticas y planes de desarrollo
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página principal del Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación - ITAE	2008	programas de educación con mediación tecnológica, plataformas digitales, acceso a cursos en ambientes digitales
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página de cursos en ambientes digitales del ITAE	2008	Oferta en ambientes digitales, organización del espacio, interfaz. Plataformas de Administración de contenidos educativos
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página de cursos con modalidad a distancia del	2008	Metáforas literarias, metáforas visuales,

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
			ITAE		articulación de la EAD a la Universidad
Departamento sistemas	de	Imagen web	Página principal del archivo de la universidad	2008	Conceptualización, metáforas literarias y visuales, interfaz del archivo
Departamento sistemas	de	Imagen web	Página del aula virtual del seminario Lenguaje pensamiento y discapacidad año 2008	2008	Listado de estudiantes del curso, promedio 16 estudiantes
Departamento sistemas	de	Imagen web	Página principal del Seminario Lenguaje pensamiento y discapacidad año 2008	2008	Estructura del curso, interfaz y diseño de la Página, LMS (Moodle)
Departamento sistemas	de	Imagen web	Página del foro Lenguaje pensamiento y discapacidad año 2008	2008	Estructura y tratamiento del foro, participación, comunicación, interacción
Departamento sistemas	de	Imagen web	Página del curso Lenguaje pensamiento y discapacidad año 2008	2008	Elementos adicionales, web grafía, diseño interfaz
Departamento sistemas	de	Imagen web	Página principal diplomado de Pedagogía escuela y socialización	2008	Interfaz, diversidad de diseño, estructura constante
Departamento sistemas	de	Imagen web	Página principal diplomado de Educación culturas - tecnologías	2008	Interfaz, formación en tecnología, discurso
Departamento sistemas	de	Imagen web	Página principal de Bienestar universitario	2008	Metáforas literarias y visuales, oferta
Departamento sistemas	de	Guía de procedimientos	Proyecto red académica UPN	2008	Universidades virtuales y centros de educación

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
					a distancia, Formación y nuevas tecnologías en los países en vías de desarrollo
INVESTIGATIVOS	Rojas Montero, John Alexander; Olaya, Juan Fernando; Rozo, Claudia; Ortiz, Gloria & Díaz, Sindy	Informe de investigación	de Análisis de la cultura TIC en la Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto de investigación. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).	2006	Cultura, grupos sociales, TIC
	Jaime Ibáñez, Omar López	Informe de investigación	de Niveles de complejidad en la solución de problemas de geometría dinámica en ambientes computacionales	2006	Niveles de complejidad, cognición, solución de problemas, eficacia, eficiencia
	Maximiliano Prada	Informe de investigación	de Entre las máquinas y los entornos: La idea de tecnología para la enseñanza de la filosofía en la posmodernidad	2009	Tecnología, enseñanza de la filosofía, posmodernidad, entornos virtuales
	Claudia Rozo, Rafael Reyes	Informe de investigación	de Propuesta pedagógica para educación a distancia con mediación tecnológica	2008	Educación a distancia, historia, modelos
	Claudia Rozo	Informe de investigación	de Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente	2009	Educación virtual, pedagogía, sujetos virtuales, plataformas, perspectiva cultural de la educación virtual
	Rocío Rueda	Informe de investigación	de Cibercultura (s): Cibercultura, capitalismo	2007	Cibercultura, capitalismo, educación

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
			cognitivo acontecimiento y cultura		
	Germán Vargas Guillen	Informe investigación	de Aristóteles y la automatización de la lógica (una lectura desde la inteligencia artificial)	2001	Automatización, lógica, software, inteligencia artificial, educación
	Omar López Vargas, Luis Bayardo, Jaime Ibáñez	Informe investigación	de Desarrollo de la cognición espacial en invidentes congénitos con apoyo de dispositivos tecnológicos	2006	Cognición espacial, dispositivo Tecnológico, sensaciones apticas, orientación, movilidad
	Alfonso Tamayo	Ponencia artículo reflexión	y El movimiento pedagógico de en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.)	2006	Movimiento pedagógico, historia, política
	Azocar Torres	Artículo reflexión	de La historia de la educación y la pedagogía como disciplina académica	1998	Historia de la educación, Pedagogía, Formación de docentes, Maestros, Capacitación, Practica pedagógica, Programas de enseñanza, Teoría de la educación, Colombia
	Rafael Penagos	Artículo reflexión	de La cultura escolar. Una enorme cantera de investigación	2001	Cultura, Epistemología, Ciencia, Investigación, Educación, Medio escolar, Semiótica, Cultura escolar, Instituciones educativas
	Juan Carlos Bernal	Artículo reflexión	de Entre conectados y excluidos: el papel de la	2005	

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
			tecnología en la escuela		
	Claudia Rozo	Artículo reflexión	de El horizonte de la virtualidad en la educación a distancia, tras la creación de lo posible	2008	
	Juan Carlos Orozco	Artículo reflexión	de Las distancias en educación en la sociedad del conocimiento	2006	Globalización, sociedad del conocimiento, educación, TIC
	Germán Vargas Guillen	Artículo reflexión	de Didáctica en la condición postmoderna. De las competencias a la cooperación	2008	Formación, didáctica, filosofía de la educación, ambientes de aprendizaje, TIC
	León Idalith	Artículo reflexión	de Ambientes de aprendizaje hipermediales: Categorización y posibilidades pedagógicas	2001	Enseñanza, Pedagogía, Aprendizaje, Informática, TIC, TIC, Tecnología educativa, Internet, Lingüística
REFLEXIVOS	Julio Cesar Ospina	Ponencia Congreso	Abriendo Puertas, Acortando Distancias	2004	Educación a distancia, historia

Anexo 3

Fuentes documentales consultadas y trabajadas en la investigación etnográfica en la Universidad Santo Tomás USTA

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
NORMATIVOS	Departamentos de Comunicación, TIC, Comité de Internet y Comité Editorial	Reglamento	Políticas y reglamento para la operación y funcionamiento de la página web de la Universidad Santo Tomás	2008	TIC, internet, web, propiedad industrial, nombres de dominio, derechos de autor, procedimientos, especificaciones técnicas
	Vicerrectoría Académica	Documento directivo de política	Proyecto Educativo Institucional	2004	Virtualidades, Aprendizaje, historia, nuevas tecnologías, política educativa
	Vicerrectoría Administrativa-financiera general	Circular	Software legal y archivos en la red	2005	Propiedad, uso de la web, manejo de archivos y programas en la web institucional
	Departamento de Sistemas	Reglamento	Reglamento para el uso de las salas de cómputo	2003	Principios, deberes, sanciones
	Vicerrectoría Académica USTA	Documento directivo de política	Dimensión de la política docente	2010	Directrices, planeación, política, lineamientos
	Vicerrectoría Académica USTA	Documento directivo de política	Política curricular para programas académicos	2004	Lenguajes virtuales y multimediales, programas a distancia, internet

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
ADMINISTRATIVOS	Rectoría	Documento de planeación política	de Plan de Desarrollo General 2008-2011	2008	Educación virtual, procesos virtuales, proyecto educativo virtual, materiales virtuales, emisora virtual, redes virtuales, asignaturas virtuales
	Rectoría	Documento de planeación política	de Plan de Desarrollo General 2003-2007	2005	Programas virtuales, capacitación docente en ambientes virtuales, proyecto virtual, desarrollo de material virtual, salones virtuales, plataforma virtual, producción virtual, sistema virtual, tutorías virtuales, cursos virtuales, mediaciones virtuales, portafolio virtual, servicios virtuales, sala virtual de profesores, comunicación virtual, participación en congresos virtuales, medios virtuales, enseñanza virtual, redes privadas virtuales, educación virtual, diseño digital, firma digital, documentación

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
					digitalizada
	Departamento de Planta física y logística	de Documento de planeación	de Infraestructura física y logística	2009	Planta física, servicios tecnológicos y virtuales, salas virtuales, comunicaciones virtuales, conferencias virtuales, oficinas virtuales, centro de virtualidad
	Departamento TIC	de Documento diagnostico	de Recursos en Tecnologías de la Información y las comunicaciones	2009	Estado tecnológico, infraestructura tecnológica, universidad abierta y a distancia, apoyo virtual moodle, extensiones digitales, teléfonos digitales, formato digital
DIDACTICOS	Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia VUAD	Guía de procedimientos	de Manual del campus virtual USTA para docentes	2007	Campus virtual, Acceso, Actualización información aulas virtuales
	Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia VUAD	Guía de procedimientos	de Manual del campus virtual USTA para estudiantes	2007	Campus virtual, Acceso, Actualización información aulas virtuales
	Departamento de Sistemas	Imagen web	Página Banner superior, principal	página 2008	Página web, accesibilidad, contactos, presentación y manejo de

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
					información
	Departamento de Sistemas	Imagen web	Página	Barra de menú, principal	Página web, accesibilidad, contactos, presentación y manejo de información
	Departamento de Sistemas	Imagen web	Página	Botones conexión con páginas externas	Página web, accesibilidad, conectividad, relaciones interinstitucionales
	Departamento de Sistemas	Imagen web	Página	Página Historia de la universidad Santo Tomás	Historia, filosofía institucional, política a lo largo del tiempo, comunidad Dominicana, ambientes digitales.
	Departamento de Sistemas	Imagen web	Página	Página Misión de la universidad	Filosofía institucional, ambientes educativos, Manejo de espacios, colores y símbolos.
	Departamento de Sistemas	Imagen web	Página	Página Visión de la universidad	Filosofía institucional, ambientes educativos, Manejo de espacios, colores y símbolos.
	Departamento de Sistemas	Imagen web	Página	Página principal de la Vicerrectoría de Universidad a Distancia	Página web, accesibilidad, conectividad, contacto
	Departamento de Sistemas	Imagen web	Página	Páginas de los Centros Regionales	Información, contacto, manejo de espacios y símbolos

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES	
	Departamento de sistemas	de Imagen web	Página	Página principal de la Vicerrectoría de Universidad a Distancia	2008	Manejo de ambientes digitales, Página web, campus virtual, plataforma de administración de contenidos educativos.
	Departamento de Sistemas	de Imagen web	Página	Página principal del Campus virtual de la Vicerrectoría de Universidad a Distancia	2008	Campus virtual, Plataforma Moodle, Cursos en plataforma digital
	Departamento de Sistemas	de Imagen web	Página	Página principal Plataforma Moodle	2008	Campus virtual, Plataforma Moodle, acceso a la plataforma, usuarios y contraseñas
	Departamento de Sistemas	de Imagen web	Página	Página principal Programa de Educación virtual modalidad presencial	2008	Campus virtual, Plataforma Moodle, Administración digital de contenidos educativos, mediaciones de apoyo a la educación presencial
	Departamento de Sistemas	de Imagen web	Página	Página principal plataforma Moodle modalidad presencial	2008	Plantilla de cursos y aulas virtuales en plataforma, organización de campos y temas en plataforma
	Departamento de Sistemas	de Imagen web	Página	Plantilla de curso de Antropología en plataforma Moodle	2008	Manejo de ambientes digitales, campus virtual, manejo de

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES	
					espacios, contenidos, imágenes	
	Departamento de Sistemas	de Imagen web	Página	Plantilla de foros en plataforma Moodle	2008	Manejo de foros, interacción, comunicación mediada por ordenador, análisis de ambientes educativos
INVESTIGATIVOS	Santiago Wiesner Salamanca	Informe de investigación	de	Internet, guerra y paz en Colombia: conflicto, narrativas e identidades	2007	Internet, conflicto armado, comunicación, uso, micro política, paz
	Dalia Carreño, Humberto Valero, Alejandro Rojas, Arturo Restrepo	Informe de investigación	de	Reflexión filosófica hacia la construcción de un modelo humanista de educación virtual	2009	Realidad virtual, hombre y sociedad virtuales, formación, educación y virtualidad
	Juan Cepeda Herrera	Informe de investigación	de	Cibercultura y filosofía latinoamericana. Una indagación sobre páginas web en lengua castellana	2004	Web, Filosofía, Cibercultura
	Omar parra Rozo	Informe de investigación	de	Investigación, Docencia y Tecnología	2006	Información, investigación, conocimiento, TIC, aprendizaje, blogs, lenguaje, ciencia
	Alfonso Chica Caña	Artículo reflexivo		La concepción de la entidad virtual desde la perspectiva de la inteligencia	2009	aulas virtuales inteligentes, ciberespacio, TIC, proyección social, lenguaje, virtualidad, inteligencia virtual colectiva, maquinas

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
					inteligentes, Educación superior a distancia, ambientes virtuales
	Fernando Quiñones Bonilla	Artículo reflexivo	De la cultura a la cibercultura	2007	Cultura, cibercultura, sociedad, educación, ética, nuevas tecnologías, TIC, informática
	Eddy Herrera Daza	Artículo reflexivo	El uso de las nuevas tecnologías en el aula	2002	Tecnología en la enseñanza de la matemática, software, calculadora
	Blanca Aurora Pita Torres	Artículo reflexivo	La Universidad Santo Tomás y su contribución en el campo de la educación a distancia en Colombia	2006	Educación, distancia, proyección social, investigación, docencia, tecnología.
	Alexis Pinilla Díaz	Artículo reflexivo	Formación de maestros y educación a distancia. Impacto y perspectivas	2001	Cobertura, educación a distancia, historia, licenciaturas
	Patricia Pinilla Pérez	Artículo reflexivo	Educación Virtual I	1999	Internet, Teleinformática, hipermedias
	Patricia Pinilla Pérez	Artículo reflexivo	Educación Virtual II	1999	Internet, Teleinformática, hipermedias
	Patricia Pinilla Pérez	Artículo reflexivo	Educación Virtual III	2001	Internet, Teleinformática, hipermedias
	Patricia Pinilla Pérez	Artículo reflexivo	La Educación universitaria virtual	2002	Educación virtual, ambientes virtuales, autoaprendizaje,

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
					internet
	Patricia Pinilla Pérez	Artículo reflexivo		2005	Educación virtual, ambientes virtuales, autoaprendizaje, internet
	Juan José Sanz Adrados. Facultad de Filosofía Universidad Santo Tomás.	Artículo reflexivo	Elementos para un marco conceptual sobre la incorporación de las TIC en educación	2006	Tecnologías, educación, formación, modelo fabril de empresa, ciudad democrática, internet, etnografía en la red, sociedad del conocimiento
	Juan Cepeda	Artículo reflexivo	Ontología de la cultura	2007	Realidad virtual, virtualidad, virtualización, cibercultura, filosofía transcultural
	René Vargas Pico	Ponencia	Identidad en tiempo de globalización	2007	Globalización, cultura, igualdad, capitalismo, mundos virtuales
REFLEXIVOS	Leonardo Sánchez	Tovar Ponencia	¿Hacia una ciberpaideia en América latina?	2003	Ciberpaideia, virtualización de la educación, educación virtuosa, velo tecnológico, caída de la pedagogía, hipertexto, multimedia, interface, cibertecnología, filosofía

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TIPO	TITULO	AÑO	DESCRIPTORES
	Archivero de Provincia: Fr Faustino Corchuelo Alfaro, O.P. Investigador y redactor: William Elvis Plata Quezada Clasificadores: Martha Hincapié y José Félix Forero	de Artículo Fr histórico	Boletín informativo del Archivo de la Provincia de San Luis Bertrán de Colombia	2003	Historia, Comunidad Dominica, Universidad Santo Tomás

Anexo 4

Tabla de descripción de pantallazos web capturados en la página de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

IMAGEN	DESCRIPCIÓN
	<p>Arquitectura de los ambientes digitales y rutas/escenarios/lugares/territorios/ambientes/contextos. Mapa conceptual de la página.</p>

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Pantalla de inicio. Percepción de links y enlaces; la conectividad externa e interna se determina por los link del cuadro central, arriba en la barra de búsqueda y abajo la barra de enlaces.

IMAGEN

Unidad Nacional Abierta y a Distancia

SEDES COLOMBIA (ZONAS)

Bienvenido a las sedes

Página 1 de 2

Ubicación Geográfica: Nodos, Ceads y Ceres

Sede Administrativa: Bogotá D.C., Calle 14 Sur No. 14-23 Teléfono: 3443700

Zona	Nodo Zonal	Correo	Dirección	Teléfono (indicativo)
Centro Sur	Popayán	popayan@unad.edu.co	Carrera 5 No. 46N-67	(098) 8380000
Centro Oriente	Bucaramanga	bmanga@unad.edu.co	Carrera 27 No. 40-43	(097) 6327972-6358577
Amazonia y Orinoquía	Acacías	acacias@unad.edu.co	Kilómetro 1, Vía Acacías	(098) 6560873-6560148
Centro Boyacá	Duitama	duitama@unad.edu.co	Kilómetro 1, Vía Parícutano de Vargas	(098) 7638738
Centro Bogotá-Cundinamarca-Tolima	Bogotá, José Acevedo y Gómez	joseacevedo@unad.edu.co	Autopista Sur No. 16-38	(091) 2030446 - 2038338 - 2033199
Occidente	Medellín	medellin@unad.edu.co	Carrera 45 No. 55-19	(094) 2948186-2910273
Caribe	Valledupar	valledupar@unad.edu.co	Calle 39 No. 48-02 Barrio Panamá	(095) 5824594-5824634
Sur	Neiva	neiva@unad.edu.co	Calle 22 No. 58-09 Barrio Sevilla	(098) 8755857-8755958
La Florida (USA)	Weston, Florida	contact@unad.us	1820 North Corporate Lakes Blvd. Office 203	(954) 3092277 - 3090506

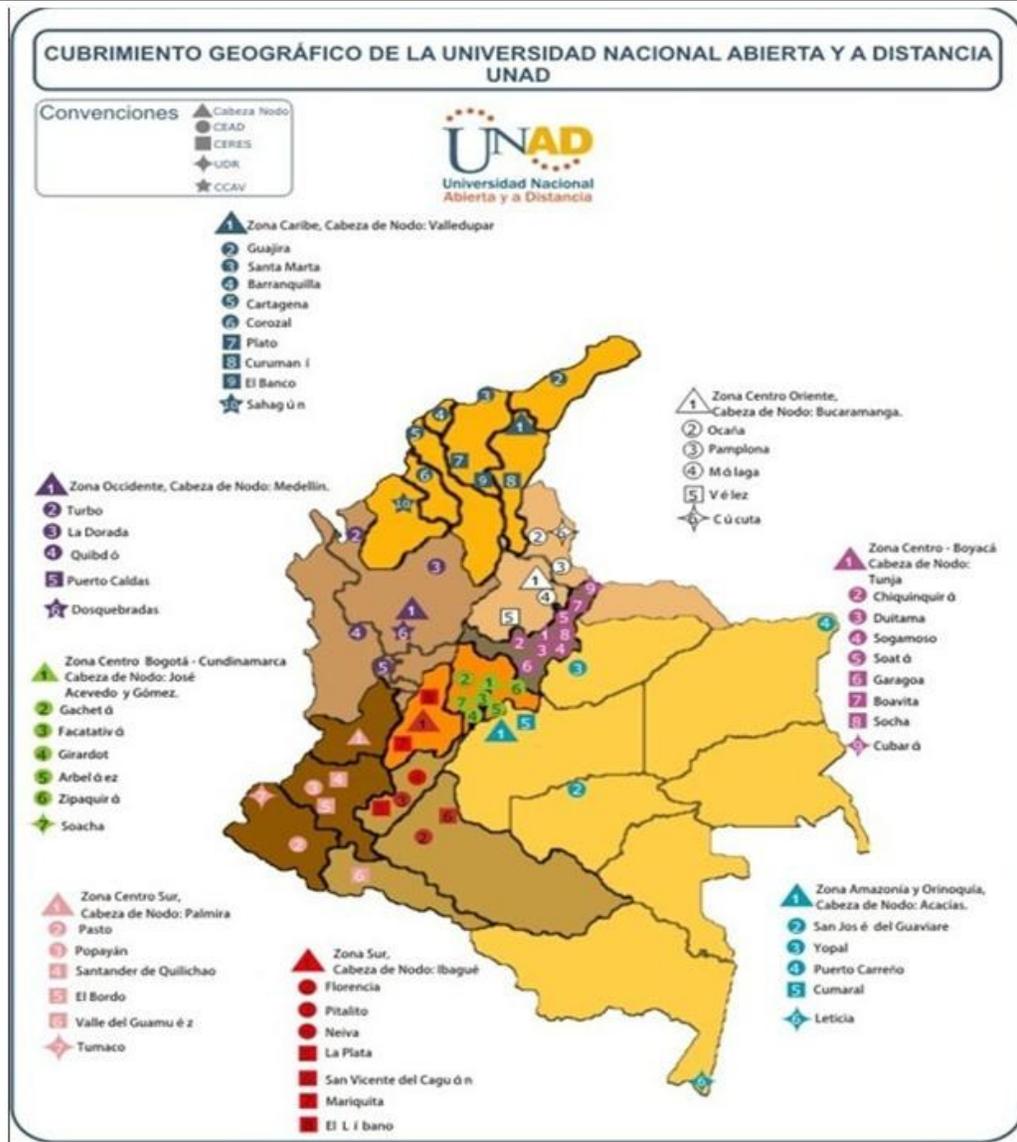
Anterior - Siguiente >>

[volver]

DESCRIPCIÓN

Página Sedes. Sentido de territorialidad manejado vectorialmente, es decir, a través de información tele comunicativa (Correo, Dirección, teléfono)

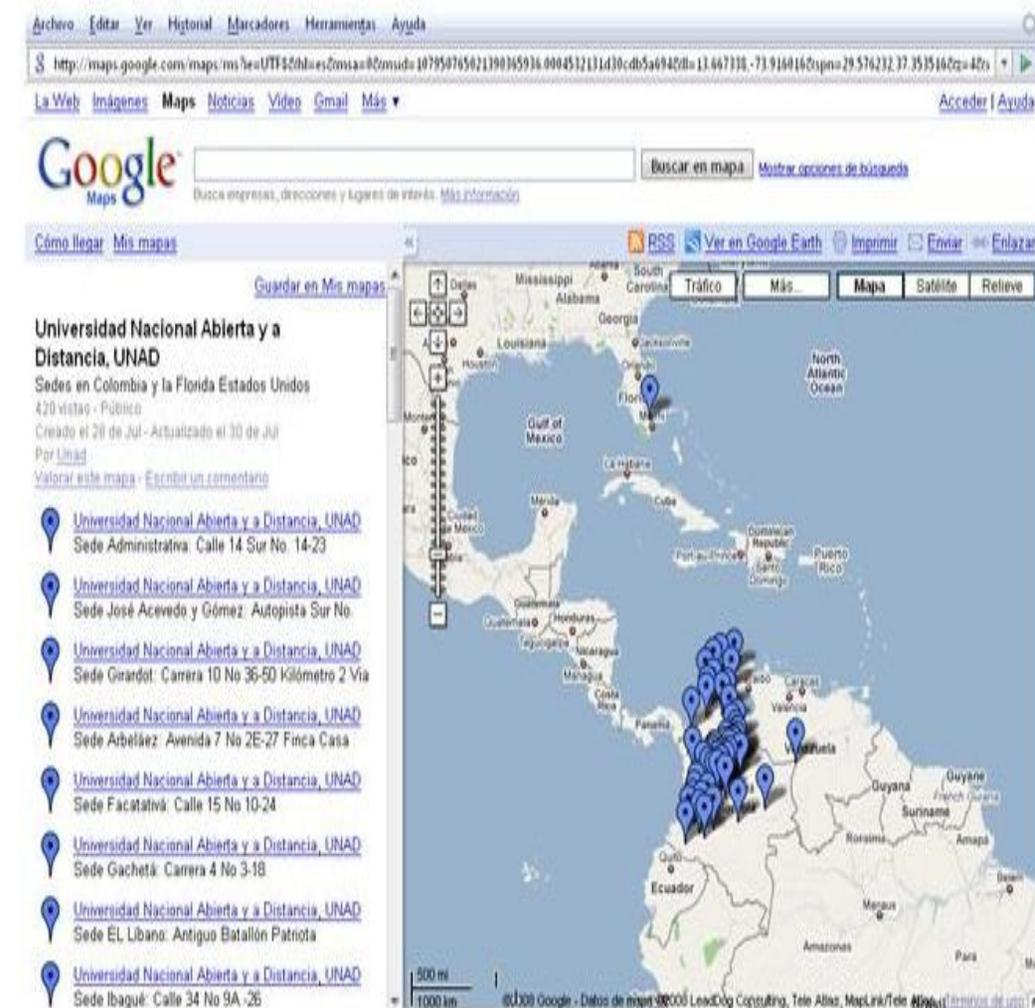
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Mapa de sedes. Sentido de territorialidad manejado/articulación ambientes digitales /referencias simbólicas de lo físico: el mapa del territorio físico.

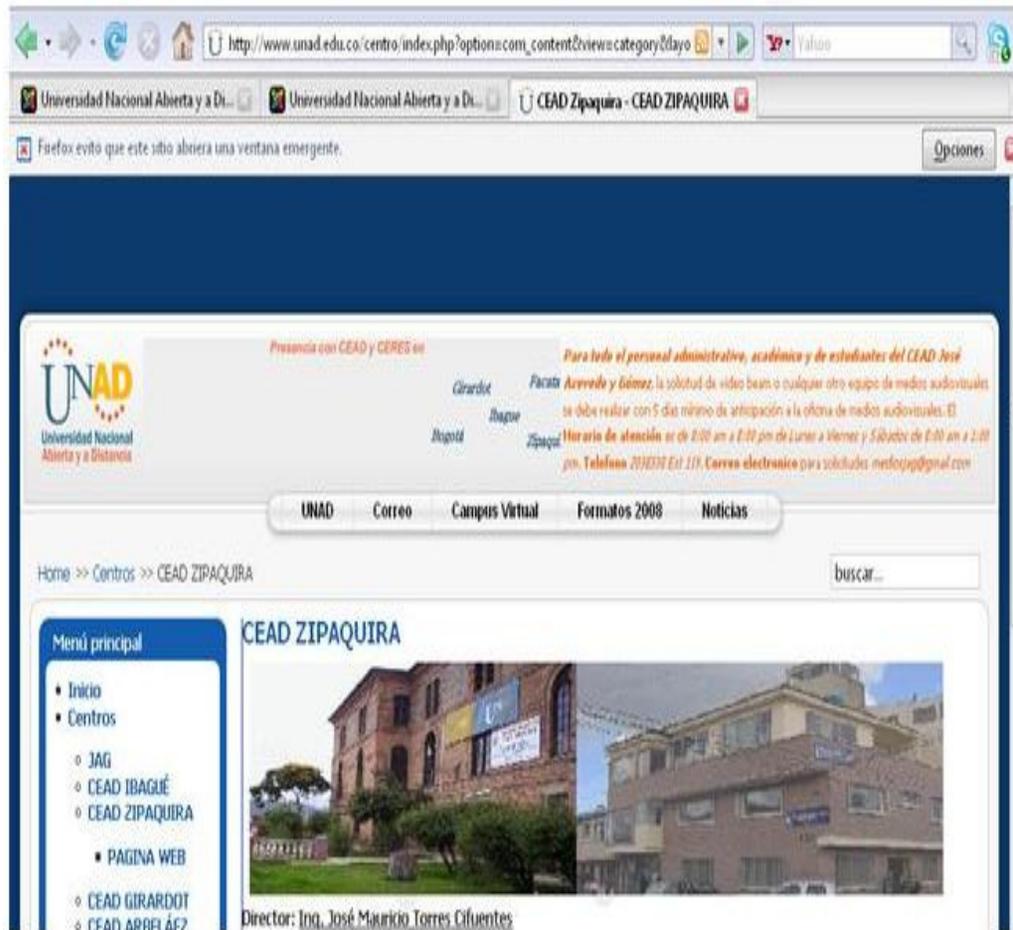
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

La UNAD en Google-Maps. Una imagen de cobertura nacional.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Sedes 1. El contenido multimedia permite establecer una combinación de lógicas de representación físicas y digitales. Mientras la barra de menú y el cabezote enuncian una lógica informática de arquitectura de información, la fotografía propone una referencia del ambiente físico específica, genera otro tipo de información que no está clasificada en representaciones cognitivas sino más bien sensitivas (el verde de las entradas, los colores que identifican la sede universitaria, el sentimiento del símbolo emanado del cartel con el logotipo institucional, la sensación de claustro académico etc.)

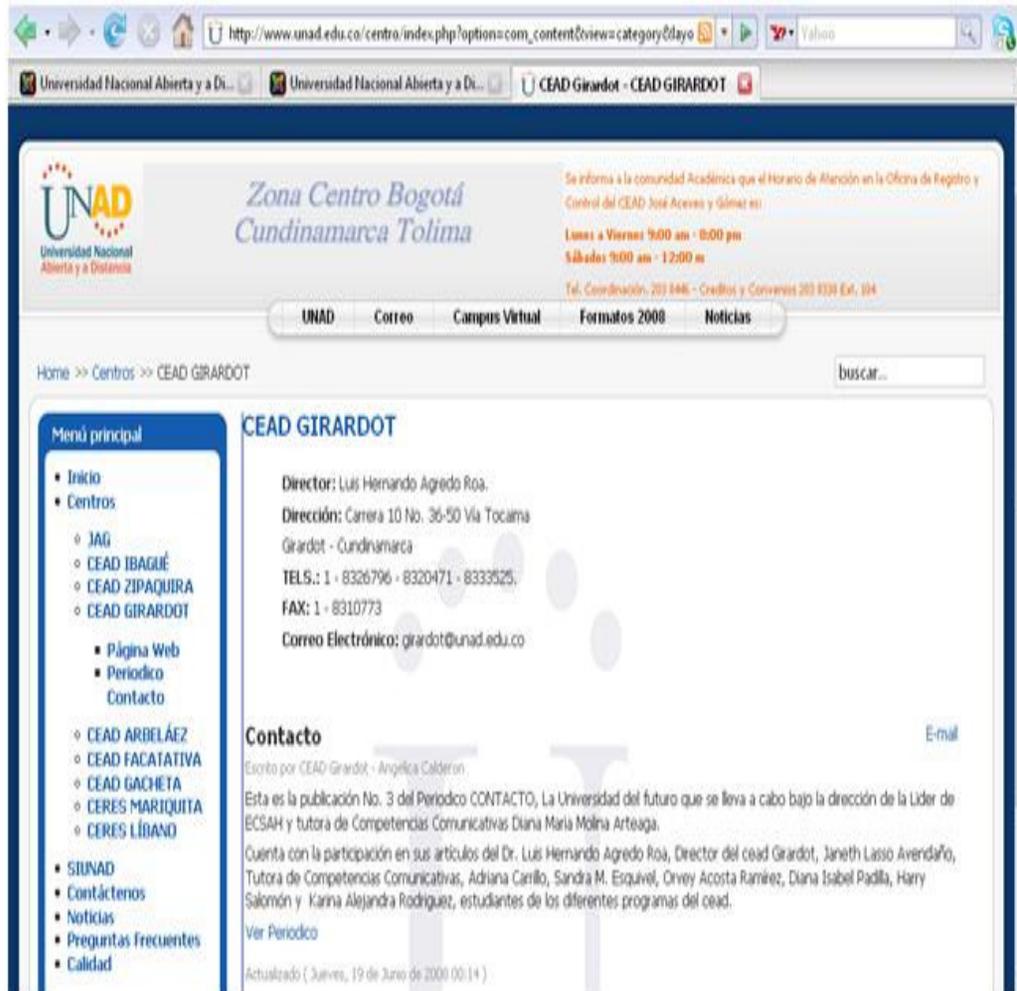
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Sedes 2. El vacío refleja igualmente una postura sobre el sentido y eficacia del ambiente digital. Esta imagen indudablemente refleja una apuesta completa por la gestión en ambientes físicos.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Sedes 3. El tercer caso refleja una ocupación textual –alfabética de la página del centro. Se homologa fácilmente a lo que se conoció como el “tablón de anuncios” en las primeras plataformas de administración de contenidos educativos (LMS).

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Sedes 4. En esta pantalla el conjunto de signos que ilustra la página cambia radicalmente, los colores los objetos, la organización. Es un centro internacional (EEUU), y adquiere una dimensión gráfica diferente.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Sistemas 1. Servicios bibliotecarios de préstamo y consulta. El centro de todo el sistema bibliotecario son las bases de datos conformadas por documentos digitales.

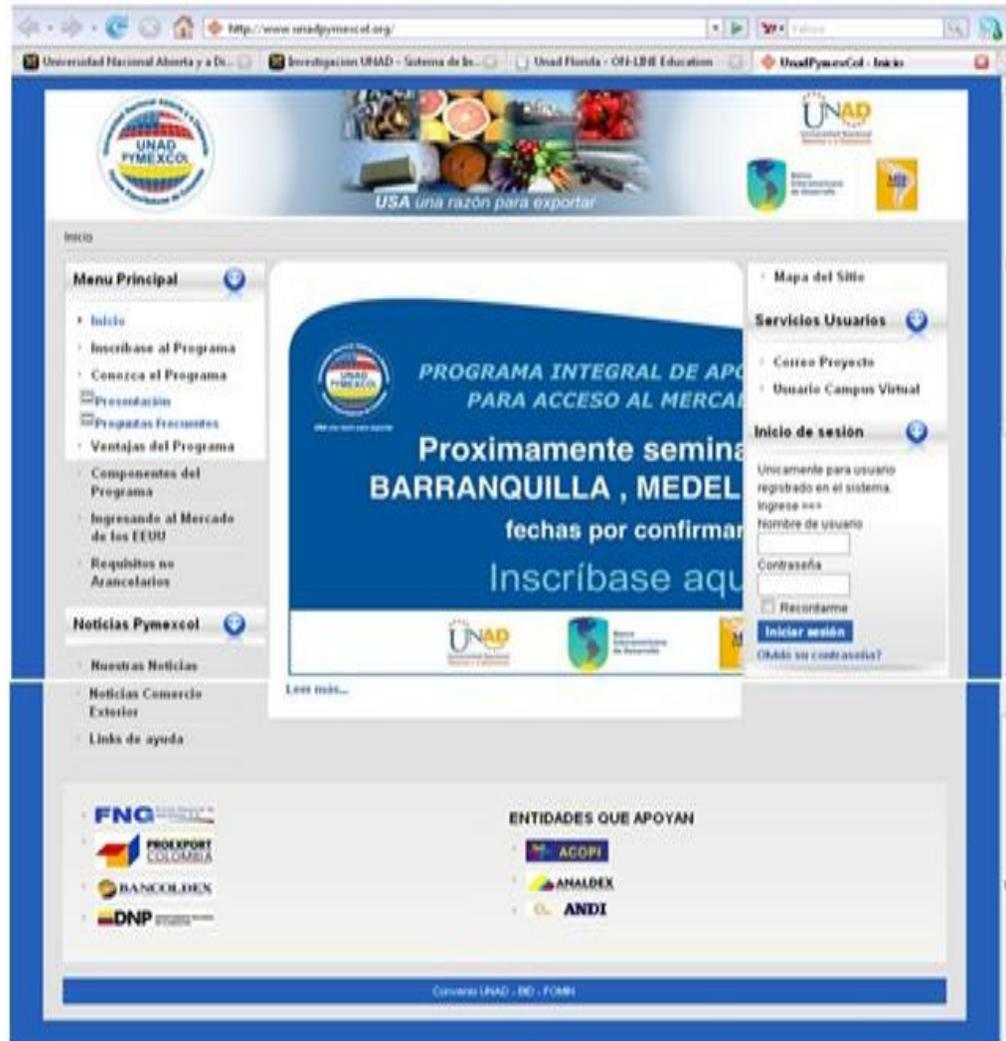
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Sistemas 2. El discurso de la investigación en la UNAD. Se apuesta por la presencia regional de la universidad, cobertura nacional, pensamiento local y necesidad de innovación.

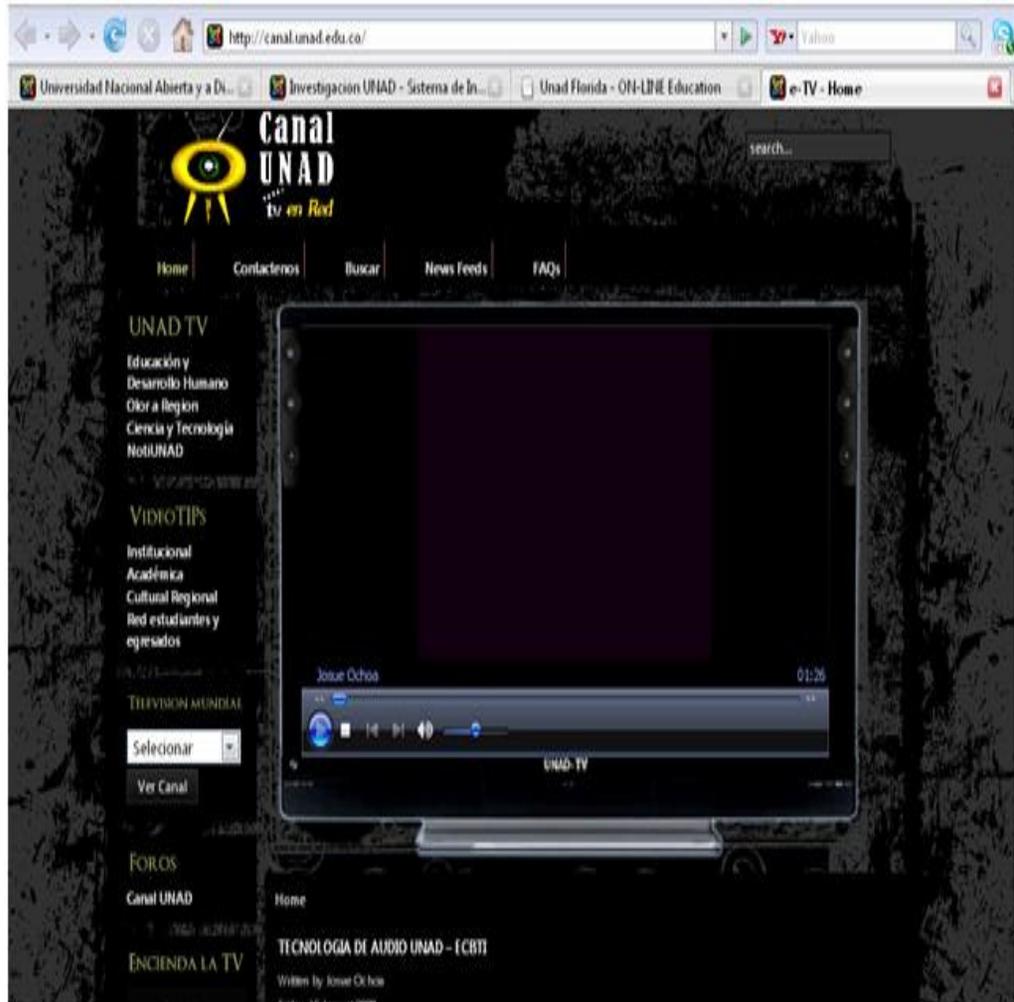
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Sistemas 3. Los ambientes digitales en la proyección social, construcción empresarial y bienestar social.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Medios 1. Relaciones de comunicación pedagógica, social y tecnológica en el ciberespacio y naturaleza de los ambientes digitales.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Medios 2. Interacción constante con los administradores de los ambientes digitales de la universidad e inversión institucional.

IMAGEN

Inicio Secciones Institucional Comunidad Noticias de Interés Buscar RSS UNAD

Institucional

Visita de la Biblioteca Luis Ángel Arango a la sede Mutis

La Biblioteca Luis Ángel Arango estará visitando la Universidad, en la Sede José Celestino Mutis, el día sábado 13 de Septiembre de 2008, en el horario comprendido entre las 8:00 a.m. y las 2:00 p.m., para realizar las afiliaciones e información del convenio suscrito con la UNAD, el cual beneficia enormemente a Estudiantes, Docentes, Tutores, Consejeros interesados en ser socios de la biblioteca Luis Ángel Arango, donde podrán contar con diversos servicios como apoyo a su formación académica y procesos investigativos.

Los precios de afiliación y de renovación de las categorías de la Biblioteca son los siguientes:

CATEGORÍA	VALOR ANUAL	DESCUENTO 25%
I	\$ 3.100	Sin Descuento
B	\$31.200	\$ 23.400
C	\$72.800	\$ 54.600
F	\$100.000	\$ 75.000

Institucional

“Campeones” Juegos de Integración Unadista

El glorioso e invicto equipo FRACTAL 1 se consagró campeón en voleibol tras vencer en un reñido encuentro al equipo de VMRF por 2 sets a 0 en los Juegos de Integración Unadista organizados de forma exitosa por Dirección Institucional.

DESCRIPCIÓN

Medios 3. Comunicación/redes/interactividad y periodismo en el ciberespacio.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

OVAS. Retroalimentación/producción/objetos de aprendizaje. Una apuesta por la construcción de objetos de aprendizaje.

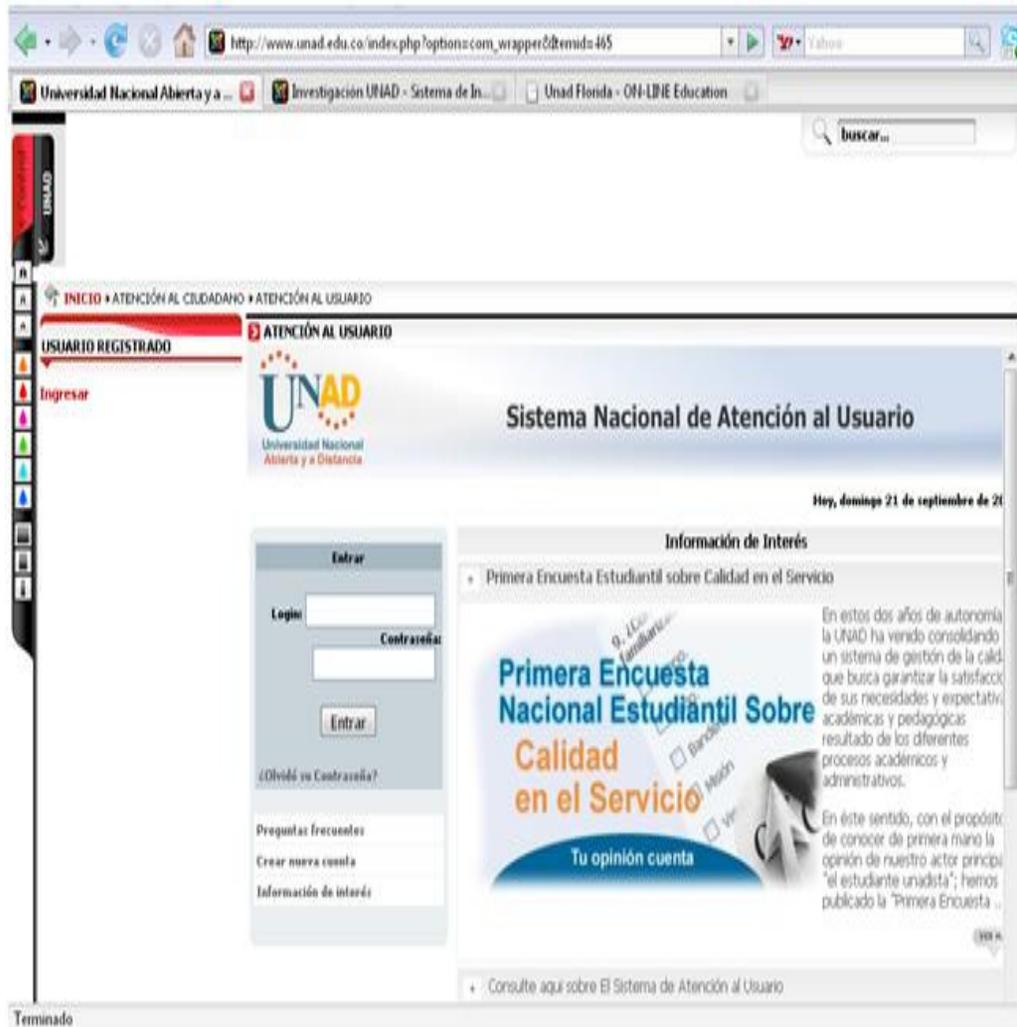
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Relaciones de comunicación pedagógica, social y tecnológica en el ciberespacio y relación con los aparatos digitales. Sin embargo la foto evoca el enlace con un pasado vital, una frontera entre la comunicación telefónica vía cableado de cobre y la comunicación digital vía internet.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Transiciones 1. Proyección social y sentido de la comunicación permitida por los recursos digitales. Ambiente de apertura y control en una doble dimensión. Todos pueden opinar pero deben registrarse.

IMAGEN

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

http://www.unad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=328&Itemid=2051

Sedes • Investigación Proyección Social • Medios UNAD • Atención al Ciudadano •

UNAD

INICIO • METODOLÓGIA DE ESTUDIO

MENÚ PRINCIPAL

MÉTODOLÓGIA DE ESTUDIO

Página 1 de 2

ÍNDICE DEL ARTÍCULO

- Metodología de Estudio
- sistema créditos académicos

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia es una institución de educación superior pública, que ofrece sus diferentes programas a través de la formación distancia. La educación a distancia es una modalidad que utiliza medios y mediaciones tecnológicas para que puedas adelantar tus estudios a cualquier edad, en cualquier momento y desde el sitio en donde te encuentres. La formación a distancia te permite avanzar en tus estudios y desempeñar al mismo tiempo una actividad laboral o una ocupación; o te puedes dedicar exclusivamente al estudio, si tus condiciones te lo permiten. Ya no hay distancias entre tus sueños de formación y el logro de los mismos.

¿POR CUÁL MEDIACIÓN PEDAGÓGICA ME DECIDO?

Nuestra Universidad En términos generales, la UNAD te ofrece dos mediaciones pedagógicas para que puedas desarrollar tus procesos de aprendizaje: educación a distancia a través del Campus Virtual, o mediante el sistema tradicional. Los dos son importantes y la diferencia radica en el menor o mayor uso de tecnologías. La decisión depende de ti y de los accesos tecnológicos disponibles.

Selección su Mediación Cada vez es mayor el número de cursos académicos que la UNAD ofrece a través del Campus Virtual, de tal manera que puedes seleccionar esta mediación si los cursos se ofrecen simultáneamente por el sistema tradicional, y lo contrario. De acuerdo con tus circunstancias, puedes elegir una mediación para el desarrollo de algunos de tus cursos matriculados, y adelantar otros cursos por la otra mediación.

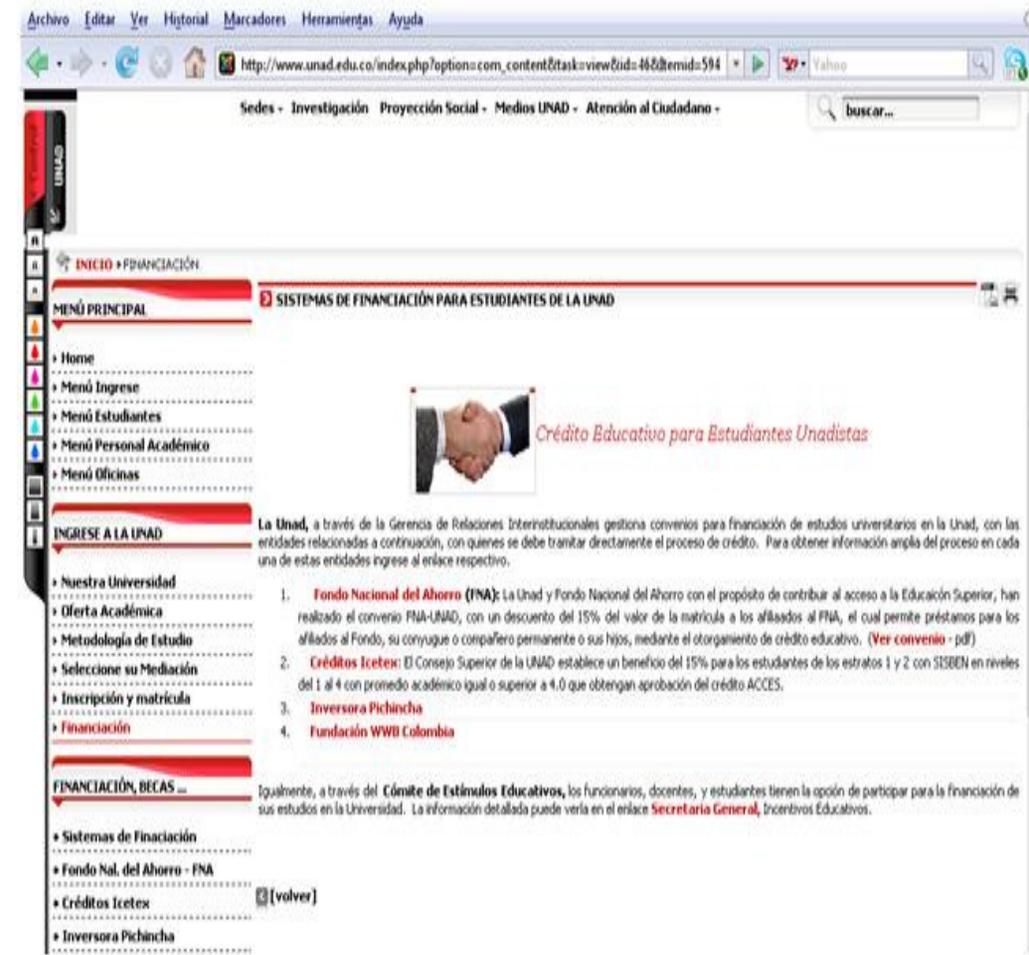
USUARIO REGISTRADO El acceso a los contenidos didácticos, los procesos de aprendizaje en línea y el acompañamiento tutorial se realizan en el Campus Virtual. La UNAD ofrece programas de formación a distancia en línea, con reconocimiento de títulos, a través del CNAD en el Estado de la Florida.

Ingresar Para el desarrollo de cursos a través de la mediación tradicional, la UNAD cuenta también con cerca de 40 Centros de Educación a Distancia -CEAD-, y 16 CERES -Centros Regionales de Educación Superior-, en los cuales encuentras procesos de acompañamiento tutorial de manera presencial programados periódicamente.

DESCRIPCIÓN

Transiciones 2. Educación y estrategias de organización de procesos de formación. La web conforma un escenario de transición que traslada la pregunta al usuario: ¿por cuál mediación pedagógica me decido?

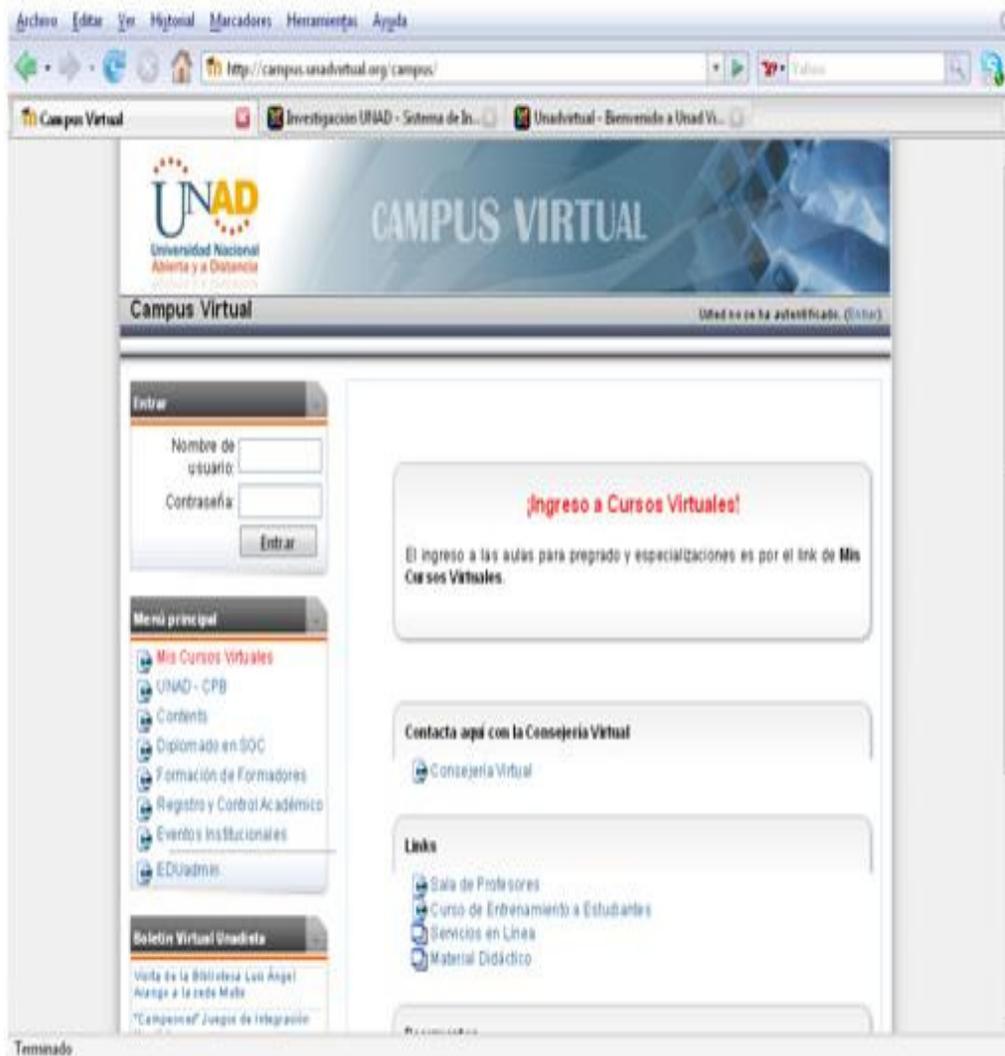
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Transiciones 3. Planificación procesos de formación y responsabilidad de la administración del proceso de enseñanza aprendizaje en ambientes digitales. El concepto de ciudadano con derecho a una educación gratuita, es reemplazado paulatinamente por una retórica del usuario interesado en su aprendizaje que cuenta con una red de instituciones amigas que le dan la mano y lo apoyan a cumplir su sueño. El medio de financiación: El crédito.

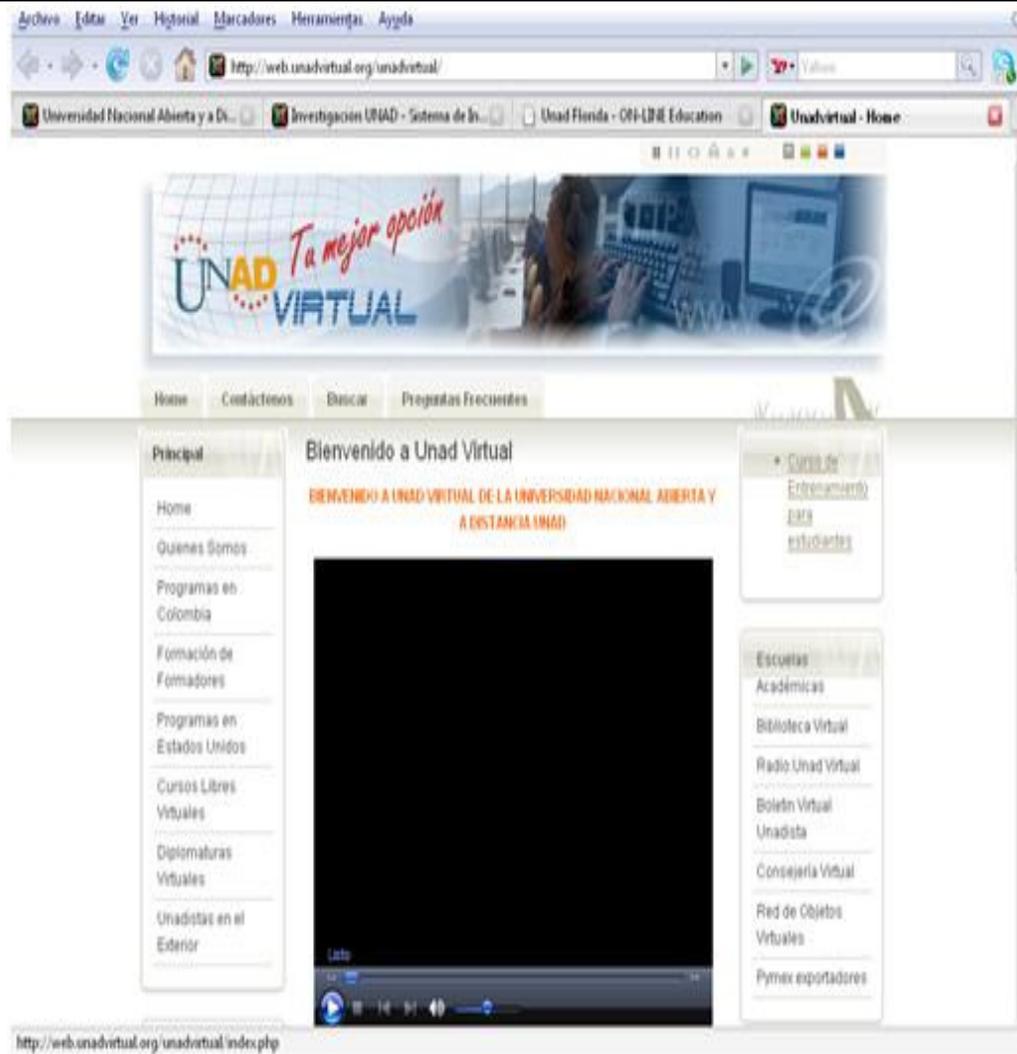
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Lo virtual 1. Sentido de la comunicación permitida por los recursos digitales y software libre. El campus virtual es la plataforma –LMS- Moodle. Continúa teniendo la intrusión de un discurso claustral, de la especificidad del aula como elemento de confianza en el proceso de aprendizaje formal.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Escenarios y ambientes virtuales e Instrumentalización de los ambientes digitales.

Lo virtual es una clara equivalencia del ambiente digital.

IMAGEN

Usted se ha autenticado como JULIO ERNESTO RUIJAS (Salir)

Laboratorio de Diseño Pedagógico - Contents

Menú principal

- Mis Cursos
- Escuelas y Vicerectorías
- Categorías
- Buscar Curso
- Espacio UNAD - MEN
- English LAB
- OFERTA 2008-2 y 2009-1
- OLD Contents
- Taller Documental
- ACREDITA 2008
- Novedades

Mensajes

No hay mensajes en espera
Mensajes...

Documentos claves:

- * Formato PPT para la presentación de la unidad de los cursos
- * Guía para el diseño de las Presentaciones de Unidad

¡Finalizó la migración de cursos!

Cordial saludo.

Ya se realizó la tercera y última migración de los cursos actualizados y que contaban como mínimo con 80% en el último registro de acreditación.

Estos son los tres informes actualizados con la relación de cursos migrados y no migrados:

- [Migración - Primera Parte](#)
- [Migración - Segunda Parte](#)
- [Migración - Tercera Parte](#)

Recuerden: Si sus cursos están en la relación de **Cursos Migrados**, NO deben continuar realizando ajustes y modificaciones en contents, deben esperar la activación del ingreso en Campus Virtual y allí realizar los últimos cambios a que haya lugar.

Cada una de las escuelas se hará responsable por los cursos que NO fueron migrados pues no cumplieron con el estándar en el último plazo establecido.

La plataforma Mis Cursos Virtuales ya está abierta, deben estar atentos al acceso, ingresar y empezar a trabajar con sus estudiantes y red de tutores de curso.

¡Éxitos!

DESCRIPCIÓN

Producción/objetos de aprendizaje. Se crea en la UNAD el primer laboratorio de diseño pedagógico. Específicamente relacionado con la producción de Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVAS y Objetos Virtuales de Aprendizaje OVAS.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

http://www.unad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=467

INICIO > GESTIÓN ADMINISTRATIVA > OFICINAS

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Página 1 de 3

- Estructura Organizacional
- Alta Política Universitaria
- Rectoría
- Dirección Estratégica
- Vicerrectoría Académica
- Vicerrectoría de Medios
- Vic. de Desarrollo Regional
- Secretaria General
- Ofic. Control Interno
- Calidad y Mejoramiento
- Control Interno Disciplinario
- Sistema de Gestión,
- Talento Humano
- Gerencia Administrativa
- G. Innovación y Desarrollo
- Gerencia de Relaciones
- Bienestar Institucional

USUARIO REGISTRADO

Ingresar

ÍNDICE DEL ARTÍCULO

- Estructura Organizacional
- Alta Política - Dirección
- Sistemas Gestión, Apoyo

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL UNAD

UNIDADES MISIONALES | UNIDADES DE GESTIÓN

Diagram illustrating the organizational structure of UNAD, showing various units and departments. The structure is organized into two main columns: UNIDADES MISIONALES (Missionary Units) and UNIDADES DE GESTIÓN (Management Units). The central element is the RECTORÍA (Rectory). Other units include DIRECCIONES ZONALES, DIRECCIONES DE CEND, SISTEMA NACIONAL DE TALENTO HUMANO, GERENCIA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA, ESCUELAS ACADÉMICAS, VICERRECTORÍA DE DESARROLLO REGIONAL Y PROYECCIÓN COMUNITARIA, OFICINA ASISTENCIAL, GERENCIA, CONSEJOS DE ESCUELA, VICERRECTORÍA ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN, CONSEJO ACADÉMICO, CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO, OFICINA ASESORA DE PLANEACIÓN, GERENCIA INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO, GRUPOS DE TRABAJO Y EQUIPOS CONTINGENTES, VICERRECTORÍA DE MEDIOS Y NEGOCIACIONES PSICOLÓGICAS, OFICINA DE CALIDAD Y MEJORAMIENTO CONTINUO, OFICINA DE CONTROL INTERNO, and GRUPOS DE TRABAJO Y EQUIPOS CONTINGENTES. At the bottom, there are boxes for ALTAPOLITIA UNAD (OPERA), DIRECCIÓN ESTRATÉGICA, GERENCIA COORDINACIÓN Y EJECUCIÓN, ASISTENCIA TÉCNICA A LA GESTIÓN, SECRETARÍA GENERAL, and OFICINA DE CONTROL INTERNO DISCIPLINARIO. The UNAD logo is also present.

Anterior - Siguiente >>

Metáforas sobre los ambientes digitales
Organización/administración /gestión /unidad
académica ¿colmena?

IMAGEN

The image shows a screenshot of a Moodle course page. The browser address bar displays the URL: <http://contents.unadvirtual.org/moodle/course/view.php?id=718>. The page title is "100007 - ANTROPOLOGIA" and the user is logged in as "JULIO ERNESTO ROJAS (Salir)".

The course content is organized into sections:

- Diagrama de temas:** Includes a course image and the title "CURSO DE ANTROPOLOGÍA 100007".
- Contenidos:**
 - Contenido para descarga: Protocolo PDF
 - Contenido para descarga: Modulo PDF
- 2 Fase de Reconocimiento:**
 - Act 1: Revisión de Presaberes
 - Act 2: Reconocimiento del Curso
- 3 UNIDAD UNO ¿QUÉ ES EL HOMBRE?:**
 - Act 3: Reconocimiento Unidad 1
 - Act 4: Trabajo Colaborativo No. 1
 - lección evaluativa unidad 1
 - Act 6: Quiz 1
- 4 UNIDAD DOS ¿CUÁLES SON LOS ESCENARIOS DE INTERACCIÓN DEL HOMBRE DESDE LA CULTURA?:**
 - Act 7: Reconocimiento Unidad 2
 - Act 8: Trabajo Colaborativo No. 2
 - lección evaluativa unidad 2
 - Act 10: Quiz 2
- 5 Evaluación Final:**
 - Examen Nacional (40%)

On the right side, there are widgets for "Mensajes" (No hay mensajes en espera), "Calendario" (septiembre 2008), and "Eventos" (Eventos globales, Eventos de curso, Eventos de usuario).

DESCRIPCIÓN

Aulas virtuales. Aula del curso de Antropología. Plantilla modelo contens para todos los cursos en plataforma digital.

IMAGEN

The image shows a screenshot of a Moodle course page. The browser address bar at the top displays 'http://contents.unadvirtual.org/moodle/course/view.php?id=862'. The course title is '00006 -Cibercultura (CONV-01)'. The user is logged in as 'JULIO ERNESTO ROJAS'. The page layout includes a left sidebar with 'Personas' (Participantes) and 'Administración' (Activar edición, Configuración, Asignar roles, Copia de seguridad, Restaurar, Importar, Reiniciar, Informes, Preguntas, Escalas, Archivos, Calificaciones, Desmatarricular en 00006_CONV-01). The main content area is titled 'Diagrama de temas' and shows a course structure with the following sections:

- Nombre completo del curso**: CODXXX
- Noticias del aula**
- Foro General del curso**
- Agenda del aula (Cronograma de actividades)**
- Portafolio de grupo (Wiki)**
- Glosario**

The course is divided into five main sections, each with a checkbox on the right:

- 1 Contenidos**
 - Contenido en Línea
 - Contenido para descarga (ZIP - PDF)
- 2 Fase de Reconocimiento**
 - Act 1: Revisión de Presaberes
 - Act 2: Reconocimiento del Curso
 - Act 2: Reconocimiento del Curso - Tarea
- 3 Actividades Unidad 1**
 - Act 3: Reconocimiento Unidad I
 - Act 4: Trabajo Colaborativo No. 1
 - Act 4: Trabajo Colaborativo No. 1
 - Act 5: Lección evaluativa No. 1
 - Act 6: Quiz 1
- 4 Actividades Unidad 2**
 - Act 7: Reconocimiento Unidad 2
 - Act 8: Trabajo Colaborativo No. 2
 - Act 8: Trabajo Colaborativo No. 2
 - Act 9: Lección evaluativa No. 3
 - Act 10: Quiz 2
- 5 Evaluación Final**
 - Examen Nacional (40%)

On the right side, there are widgets for 'Mensajes' (No hay mensajes en espera), 'Calendario' (septiembre 2008), and 'Eventos' (Eventos globales, Eventos de curso, Eventos de usuario).

DESCRIPCIÓN

Metáforas sobre los ambientes digitales y Perfil estudiante. Un curso fijo para un ambiente flexible.

IMAGEN

más Bogotá Windows Internet Explorer
//www.unta.edu.co/

Buscar en Internet Marcadores Correo Mi Yahoo! VI Respuestas

Universidad Santo Tom...

Inglés Alemán

Mapa del Sitio Contáctenos Egresados

INFORMACIÓN GENERAL PROGRAMAS ADMISIONES BIENESTAR UNIVER SITARIO BIBLIOTECA SERVICIOS INVESTIGACIÓN PUBLICACIONES

NUEVO PBX EN BOGOTÁ
587 8797
LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS LE RESPONDE...

ICATTEC
CERTIFICADO
1513 7001
Certificado N° SC 4269-1

Servicios académicos de educación universitaria preescolares a nivel de pregrado en ciencias económicas y contables, ciencias sociales, ciencias de la salud, ingeniería, filosofía y derecho. Sede Bogotá

INSCRIPCIONES ABIERTAS PROGRAMAS DE PREGRADO Y POSGRADOS PRIMER SEMESTRE DE 2009
Departamento de Admisión

La Universidad Santo Tomás informa:
el nuevo número del PBX: 587 87 97 para comunicarse con la Sede Central y el nuevo número del PBX: 595 00 00 para comunicarse con la Sede Norte, el Campus San Alberto Magno y la Universidad Abierta y a Distancia.

[Ver el nuevo directorio telefónico](#)

CONGRESO VIRTUAL SOBRE ORGANIZACIONES INTELIGENTES

La Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia, VUAD, por medio de la Facultad de Ciencias y Tecnologías, realizará el VI Congreso Virtual, Tecnología, Desarrollo, Ambiente, cuyo tema será Organizaciones Inteligentes, Innovación y Tecnología. Sus objetivos son: propiciar el análisis de la estructura y los componentes de las organizaciones inteligentes, identificar los elementos diferenciadores de una organización inteligente con respecto a una organización funcional, e identificar también los aspectos que se han de tener en cuenta en el momento de construir una organización de dicha naturaleza. El evento tendrá lugar los próximos 11 y 12 de octubre, y se desarrollará mediante videoconferencia simultánea en Bogotá, Barranquilla, Cali, Cúcuta y Medellín.

DESCRIPCIÓN

La manera como se utiliza la página principal de la web institucional es como un tablón de anuncios. Interesante el esfuerzo por articular o informar sobre los contactos telefónicos, ya que para ello utiliza prácticamente dos terceras partes de la página.

El concepto de virtualidad está asociado a la Vicerrectoría de Universidad a Distancia. El congreso virtual presentado en la página se realiza en dicha dependencia.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



Proyecto Educativo Institucional

Área Audiovisual
EL PODER DE LA IMAGEN

AGENDA
UNIVERSITARIA
Departamento Bienestar Universitario

RADIO
LA ESTACIÓN DIGITAL
AUDIO EN TIEMPO REAL

SEDES

Bucaramanga

Medellin

JORNADA UNIVERSITARIA: DIÁLOGO DE SABERES



La Universidad Santo Tomás invita a la comunidad académica y a la administrativa a participar en las actividades de la Jornada Universitaria, que se celebrará los próximos 7 y 8 de octubre, en la sedes Principal, Norte y en el Campus San Alberto Magno. Su tema es el Diálogo de Saberes, y será un espacio en donde se desarrollarán temáticas y actividades interdisciplinarias, de interés común y de actualidad, con el propósito de fomentar en la comunidad universitaria la cultura interdisciplinaria capaz de dialogar, interactuar y aplicar distintas competencias en todos los campos del saber.

[Ver programación](#)

CONCURSOS DEL ÁREA DE IDIOMAS

El Departamento de Humanidades y el Área de Idiomas invitan a la comunidad universitaria tomasina a participar y asistir a los concursos que se celebrarán los próximos 9 y 10 de octubre, en el Aula Magna Fray Domingo de las Casas:

Como en las otras universidades, la iconografía representada en las imágenes y fotografías expresan un discurso moderno y presencial. En las fotografías de las sedes, los edificios son el elemento principal de la presencia universitaria, en las imágenes de los medios las fotos sobre los artefactos y el título de audiovisual expresan el lenguaje adjudicado a estas tecnologías y mediaciones.

Sin embargo es interesante resaltar el título adjudicado a la radio (Radio estación digital: audio en tiempo real). El uso del término digital en lugar de virtual, el concepto de realidad para referirse a la sincronía en la programación.

IMAGEN

Entrar

Ver información completa
http://rincon.usta.edu.co/doc_pdf/premio_alberto_magno.pdf
http://rincon.usta.edu.co/doc_pdf/premio_santo_tomas.pdf

REALIZADO SEMINARIO INTERNACIONAL EN PROTECCIÓN SOCIAL



La División de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables y el Grupo de Investigación en Protección Social y Salud Pública llevaron a cabo con gran éxito el I Seminario Internacional en Protección Social: entre el Aseguramiento y la Asistencia. El evento se realizó los pasados 30 de septiembre y 1º de octubre, y los conferencistas y los asistentes hicieron una revisión de los alcances, riesgos y limitaciones de las políticas y programas de carácter asistencial que en el marco de la Protección Social se han implementado en América Latina. En la fotografía, los integrantes de la mesa directiva que instaló el evento: de izq. a der., doctor Félix Martínez Martín, docente de las especializaciones y ponente del seminario; Doctor Gilberto Herazo Cueto, decano de la Facultad de Economía, P. José Arturo Restrepo Restrepo, O.P., Decano de dicha División; doctor Carlos Iván Rodríguez Melo, Asesor Académico de los Posgrados de Seguridad Social en Salud; y el doctor César Augusto Giraldo Giraldo, igualmente docente y ponente.

DESCRIPCIÓN

La foto que presenta la página principal de la universidad también intenta mantener una imagen de conectividad con instituciones externas. Tiene entonces links a páginas de instituciones gubernamentales y no gubernamentales relacionadas con procesos de educación superior (ICETEX, UNIVERSIA, MEN, ICFES, ALCALDÍA DE BOGOTÁ, COLCIENCIAS, MINISTERIO DE EDUCACIÓN)

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Ambientes 1. En la Universidad Santo Tomás, el discurso Humanista cristiano basado en la escolástica medieval de Tomás de Aquino es bien fuerte. Ello se resalta en el carácter conventual de sus construcciones y el énfasis que se hace en la página de la estructura arquitectónica de la universidad.

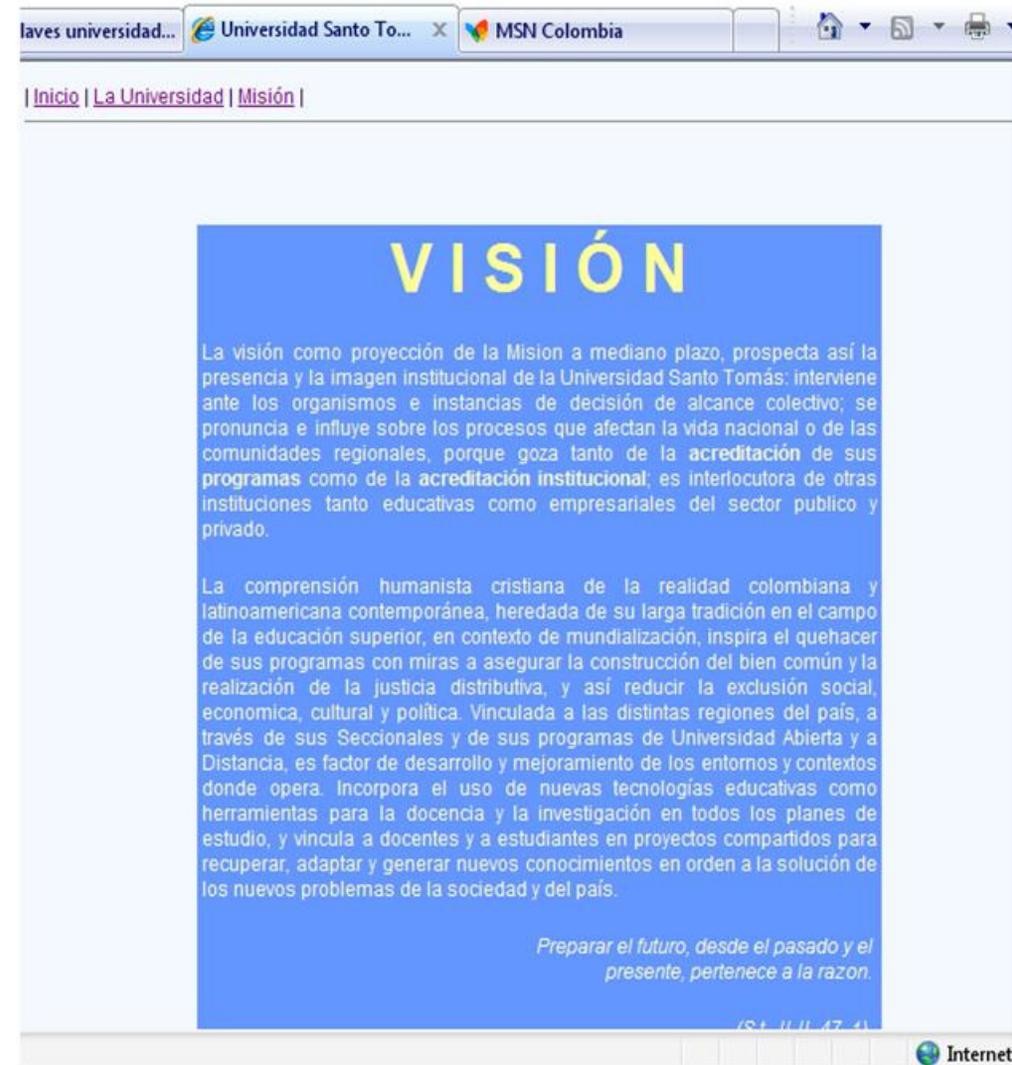
IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Ambientes 2. El ambiente digital es una ventana a los espacios físicos, en este caso el patio central de la sede universitaria es un espacio simbólico altamente significativo en la universidad cristiana. Semeja la arquitectura colonial en la cual la iglesia está en el parque central.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Ambientes 3. Por el contrario, la iconografía en la página de la visión es vacía, un color azul. La visión habla de una universidad altamente interactuante con procesos educativos contemporáneos en donde las TIC tienen un papel importante en el desarrollo de la práctica docente. Al parecer aún no hay imágenes que proyecten de manera institucional esta visión que integra tradición, educación y tecnología. Es un tiempo de transición para la universidad.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Ambientes 4. Modalidad a distancia. La página de la Vicerrectoría de Educación a Distancia sigue los mismos parámetros de tratamiento de la imagen y los referentes simbólicos. Las sedes sus arquitecturas. Y el banner de la página (en amarillo) es el patio central de la sede principal.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN

De clic aquí en [DIRECTORIO TELEFONICO](#) para consultarlo

EL CAU PASTO ESTA INAUGURANDO SU NUEVO EDIFICIO

El Próximo sábado 4 de octubre a las 11 a.m. se presidirá en la Ciudad de San Juan de Pasto, el acto de Inauguración de las instalaciones del Centro de Atención Universitaria de Pasto, situado en la Carrera 26 No. 10-80 esquina Barrio San Felipe.

Esta sede de la Universidad Santo Tomás, beneficiará no solo a la comunidad académica, sino a los visitantes de esta importante ciudad del país.



FELICITACIONES !!!

[MAS INFORMACION](#)

EL CAU QUIBDO ESTRENA MODERNO EDIFICIO

El Centro de Atención Universitaria de Quibdo inaugura sus modernas y nuevas instalaciones.

La nueva imagen que se proyecta del CAU beneficiará a la comunidad del Chocó desde la academia, ya que ofrece infraestructura más amplia y confortable para estudiantes, tutores y visitantes.



FELICITACIONES !!!

[MAS INFORMACION](#)

Sección de atención a los visitantes de esta importante Ciudad fronteriza.

[MAS INFORMACION](#)

VI CONGRESO VIRTUAL FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGIAS

Se amplió el plazo para la inscripción hasta el **NUEVE** de Octubre



ZOOTECNIA



[MAS INFORMACION](#)

Ambientes 5. Modalidad a distancia. El sentido territorial físico y arquitectónico de la universidad sigue la línea de la práctica que han realizado tradicionalmente las comunidades religiosas en América Latina para empoderarse: la adquisición de propiedades territoriales y la construcción de conventos, iglesias y centros de evangelización que en la actualidad se han vuelto espacios de retiro espiritual y organización de eventos de distintos colegios y universidades.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN

Facultad de Educación



La Facultad de Educación trabaja cuatro campos de formación en torno a los cuales se garantiza la integridad y sistematicidad de la formación de los futuros maestros y la cualificación de la acción y desarrollo profesional e investigativo de quienes acceden a los programas de formación avanzada.

ESPECIALIZACION GERENCIA DE EMPRESAS AGROPECUARIAS



MAS INFORMACION

MAS INFORMACION ESP. EN PATOLOGIA DE LA CONSTRUCCION

Facultad de Ciencias y Tecnologías



La Facultad de Ciencias y Tecnologías tiene diseñado sus programas por ciclos, iniciando con la tecnología que se cursa durante seis (6) semestres y si el estudiante desea convertirse en profesional deberá cursar cuatro (4) semestres más.

Inscripciones hasta el 31 de Julio de 2008
Informes: Cra. 10 No. 72-50 telefono: 5950000 Ext: 2605 Bogotá. E-mail: patologia.construccion@ustadistancia.edu.co

MAS INFORMACION

MAS INFORMACION

SITIOS DE INTERES

SERVICIOS



CAMPUS VIRTUAL



EMAIL



VENTANA INFINITO



MANUALES



BIBLIOTECA



SAFEAD



INSCRIPCION ONLINE



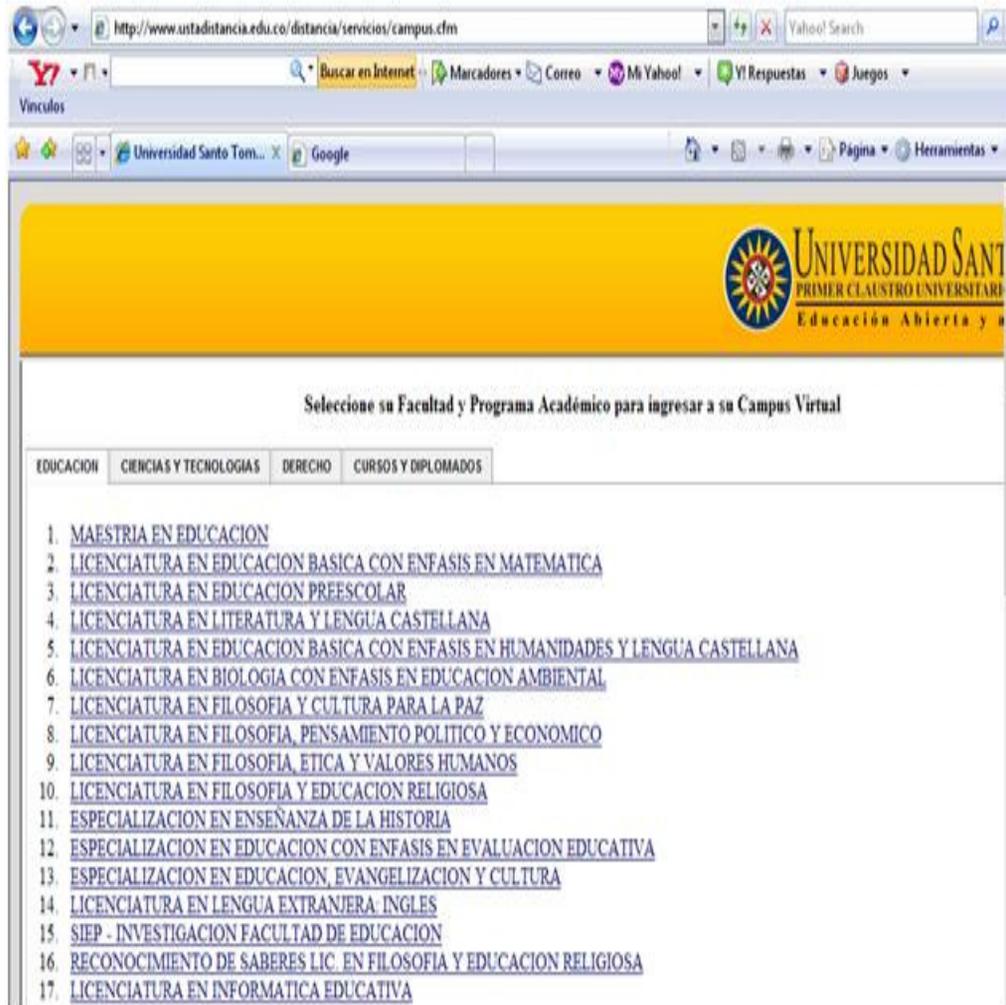
GUIA RAPIDA

HERRAMIENTAS



Campus virtual 1. Modalidad a distancia. El campus virtual de la Universidad, inclusive la Vicerrectoría a distancia, es toda la universidad, sino que por el contrario es entendido como el campo utilizado por la plataforma moodle en donde funcionan las aulas digitales. Sentido del territorio digital. Esta es la puerta.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Campus virtual 2. Modalidad a distancia. Este es el campus virtual de la Vicerrectoría de Universidad a Distancia de la USTA. Básicamente se entiende como los cursos en aulas digitales.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN

18. [LICENCIATURA EN TEOLOGIA](#)
19. [PFPD EDUCACION RELIGIOSA, ETICA Y VALORES](#)
20. [DIPLOMADO EDUCACION RELIGIOSA, ETICA Y VALORES](#)
21. [LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA - NUEVO](#)

En caso de presentar inconvenientes con su cuenta, puede comunicarse a la Coordinación del Sistema Virtual.

Ing. Karol Michele López Areniz

Email: karollopez@ustadistancia.edu.co

Teléfono: 3138360 ext 3129

Campus virtual 3. Modalidad a distancia. La universidad realiza el proceso simultáneo de vincular al estudiante dentro de la modalidad digital y coloca algunos manuales para el uso del campus virtual que en este caso significa plataforma moodle.

Manuales Campus Virtual

Docentes

Estudiantes

- [Manual Campus Virtual - Estudiantes](#)

Herramientas C

- [Macro](#)
- [Acrob](#)
- [WinZl](#)
- [WinR](#)
- [Skype](#)

IMAGEN

The image shows a web browser window with two tabs: 'Correo electrónico en Yahoo! España' and 'Campus Virtual Educación Abierta...'. The main content area features a yellow header with the Universidad Santo Tomás logo and the text 'UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA' and 'Campus Virtual'. Below the header is a navigation bar with 'CVEAD-USTA >> Entrar al sitio'. The main body contains a login form with the text 'Entre aquí usando su nombre de usuario y contraseña: (Las "Cookies" deben estar habilitadas en su navegador) ?'. The form includes two input fields: 'Nombre de usuario:' and 'Contraseña:', followed by an 'Entrar' button. Below the form is a link '¿Olvidó su nombre de usuario o contraseña?' and a button 'Sí, ayúdeme a entrar'. At the bottom, there is another navigation bar with 'CVEAD-USTA >> Entrar al sitio' and a message 'Usted no se ha autenticado. (Entrar)' with a 'Página Principal' link.

DESCRIPCIÓN

Campus virtual 4. Modalidad a distancia. Cómo en la UNAD, la bienvenida al campus virtual de la universidad a distancia es la página principal de registro de usuario de la plataforma Moodle.

IMAGEN

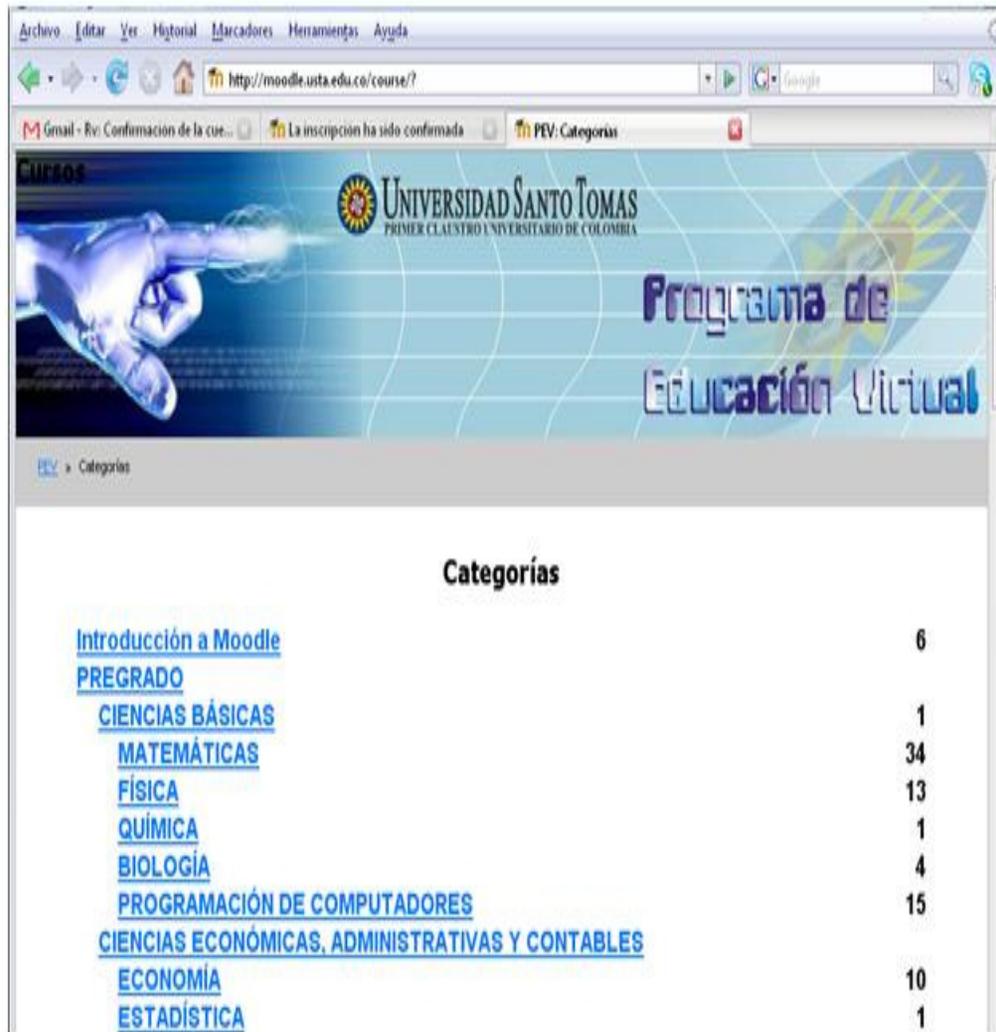


DESCRIPCIÓN

Aulas virtuales 1. A diferencia de la Unidad de distancia en la USTA, en los programas con modalidad presencial, el uso de la plataforma moodle se denomina programa de educación virtual. No es un campus, es un programa y se instala allí para ejercer una función de apoyo a cursos presenciales.

Es interesante resaltar que la iconografía de esta página es un poco más interactiva y sincrónica con el sentido de TIC-educación contemporáneo.

IMAGEN



Categorías	
Introducción a Moodle	6
PREGRADO	
CIENCIAS BÁSICAS	1
MATEMÁTICAS	34
FÍSICA	13
QUÍMICA	1
BIOLOGÍA	4
PROGRAMACIÓN DE COMPUTADORES	15
CIENCIAS ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES	
ECONOMÍA	10
ESTADÍSTICA	1

DESCRIPCIÓN

Aulas virtuales 2. Vale la pena aclarar sin embargo que las plantillas siguen los formatos por defecto que propone el software de Moodle. La única de las tres universidades que invertido trabajo en adaptar un concepto gráfico y de diseño web particular, ya que todas utilizan la misma plataforma de administración de contenidos, ha sido la UPN.

IMAGEN

The image shows a screenshot of a Moodle course page. At the top, there is a navigation menu with options like 'Archivo', 'Editar', 'Ver', 'Historial', 'Marcadores', 'Herramientas', and 'Ayuda'. Below this is a browser address bar showing the URL 'http://moodle.usta.edu.co/course/view.php?id=52'. The course title is 'Antropología filosófica grupo E1' and the institution is 'UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA'. The banner features a hand pointing at a globe and the text 'Programa de Educación Virtual'. The main content area is titled 'Diagrama de temas' and displays a collage of images related to anthropology and philosophy. The left sidebar contains navigation menus for 'Personas', 'Actividades', 'Buscar en los foros', and 'Administración'. The right sidebar shows 'Novedades' and 'Eventos próximos'.

DESCRIPCIÓN

Aulas virtuales 3. Al interior de las aulas virtuales cada docente tiene autonomía para organizar el curso. O más bien, existe un solo miembro y coordinador del denominado programa de educación virtual para toda la universidad, lo que permite que únicamente pueda estar atento a una mirada general de la plataforma.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



HOLA

de [Manuel Rincón Rodríguez](#) - jueves, 19 de junio de 2008, 14:58

[Todos en este sitio](#)

PROFE SE PUEDE TENER CONTACTO PRIVADO

[Permalink](#)



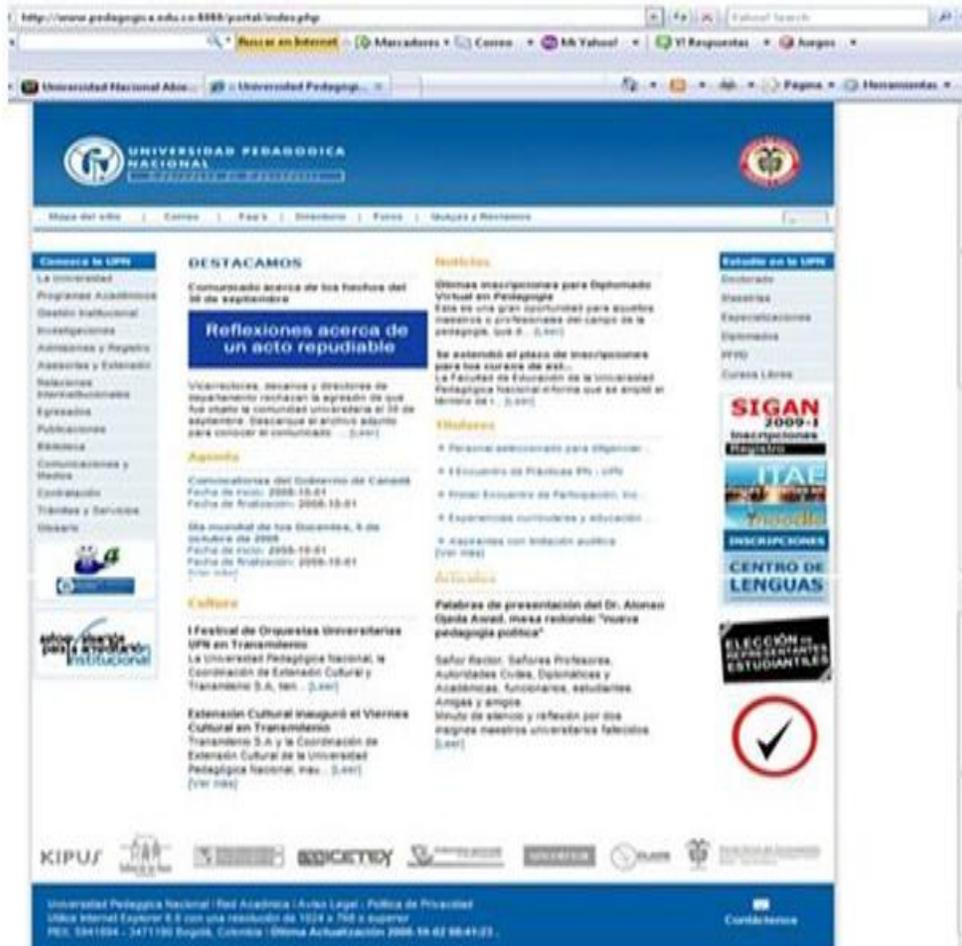
n

de [Martha Rosario Piña Lopez](#) - domingo, 6 de abril de 2008, 14:24

[Hablar en línea \(Responde\)](#)

Aulas virtuales 4. El esquema del foro parece convertirse en un objeto inmanejable. Es un espacio de comunicación para solicitar citas y entrevistas cara a cara.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

La manera como están organizados los enlaces y links de esta pantalla hace énfasis en el estado o nación como sostén.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



The image is a screenshot of the Universidad Pedagógica Nacional (UPN) website. At the top, there is a blue header with the university's logo on the left and a circular emblem on the right. Below the header is a navigation menu with links for 'Mapa del sitio', 'Correo', 'Faq's', 'Directorio', 'Foros', and 'Quejas y Reclamos'. The main content area features a central photograph of a large, multi-story university building with a red facade and green trees in front. To the left of the photo is a vertical menu titled 'Conozca la UPN' with various links. To the right is another vertical menu titled 'Navegue por la'. Below the photo, there is a text block providing contact information for the university, including its location in Bogotá, D.C., Colombia, and its phone and fax numbers.

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá D.C. Colombia-Sur América
Dirección: Calle 72 N° 11-06
Horario de atención: Lunes a Viernes 8:00 am a 5:00 pm
Jornada continua
Teléfono: PBX 57-1-5941894; 57-1-3471190
Fax: 57-1-2173321
E-mail: upn@pedagogica.edu.co

La Universidad será reconocida como la institución universitaria del Estado y de la sociedad colombiana que interrelaciona las actividades académicas del entorno nacional e internacional.

Las fotos referencian la imagen de la institución, un edificio es el signo del territorio imaginado por la institución. Combinación con ambientes digitales que llevan al mundo de la red este signo.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



The image is a screenshot of a web browser displaying the website of the Universidad Pedagógica Nacional (UPN). The browser's address bar shows the URL "Universidad Pedagógica Nacional". The website's header features the UPN logo and the text "UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL" and "Universidad de la Educación". Below the header is a navigation menu with links for "Mapa del sitio", "Correo", "Faq's", "Directorio", "Foros", and "Quejas y Reclamos". The main content area is titled "Consejo Superior Universitario" and includes a photograph of the university's entrance. Below the photo, there is text describing the members and functions of the Consejo Superior Universitario, followed by Article 12 of the university's statute, which defines the Consejo Superior as the highest governing body and lists its members: the Minister of Education, the Governor of Cundinamarca, and a representative designated by the President of the Republic.

La foto que presenta la página del Consejo Superior universitario refiere a una iconografía estructural/claustral. Es la foto de la entrada principal de la universidad

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



The image is a screenshot of a web browser displaying the website of the Universidad Pedagógica Nacional (UPN). The browser's address bar shows the URL "Universidad Pedagógica Nacional". The page header features the UPN logo on the left and the text "UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL" and "Institución de Educación Superior" on the right. Below the header is a navigation menu with links for "Mapa del sitio", "Correo", "Faq's", "Directorio", "Foros", and "Quejas y Reclamos". The main content area is titled "Consejo Académico" and includes a photograph of a university building. Below the photo, there is text regarding the members and functions of the Consejo Académico, specifically Article 28 and Article 29. A sidebar on the left lists various university services, and a sidebar on the right provides navigation options for the Consejo Académico.

Consejo Académico

Integrantes y funciones del Consejo Académico
(Acuerdo 035 de 2005 - Estatuto General)

ARTÍCULO 28º
El Consejo Académico, es la máxima autoridad académica de la institución, y como tal ejercerá funciones decisorias en lo atinente al desarrollo académico de la misma.

ARTÍCULO 29º
El Consejo Académico estará integrado de la siguiente manera:

- El Rector, quien lo presidirá.
- Los Vicerrectores.

Con la página del Consejo Académico, ocurre lo mismo que con la del Consejo superior Universitario. La iconografía web es similar. La foto de la entrada de la universidad es lo que presenta esta página.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



The image shows a screenshot of the website for the Universidad Pedagógica Nacional (UPN). The browser's address bar shows the URL "Universidad Pedagógica Nacional". The website header features the UPN logo and the text "UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL" and "Liderados de Educadores". Below the header is a navigation menu with links for "Mapa del sitio", "Correo", "Faq's", "Directorio", "Foros", and "Quejas y Reclamos". The main content area is titled "Saludo de Bienvenida del Rector de la Universidad Pedagógica Nacional" and features a 3D architectural rendering of a modern building with a large, open-air structure. The rendering shows a building with a prominent, cantilevered roof structure, surrounded by trees and a clear sky. The building is situated on a red-tiled plaza. The text below the rendering reads: "Le presento una cordial bienvenida. Este es el Portal Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, somos una institución de educación superior colombiana, dedicada exclusivamente a la formación de docentes. Nuestro trabajo desde las cinco facultades, Educación, Ciencia y Tecnología, Bellas Artes, Humanidades, Educación Física es pensado, realizado y proyectado por académicos para la educación de Colombia, los investigadores, los docentes en ejercicio y nuevas generaciones de profesionales de la educación, que desde los programas académicos, tienen el dominio de las diferentes áreas del conocimiento y la importante producción del saber pedagógico, estimulado desde los primeros semestres y en constante construcción con la participación en redes de investigadores, programas de extensión, actividades culturales y una constante reflexión sobre

Rectoría. La rectoría presenta una imagen web diferente, recurriendo a los diseños virtuales y de simulación en 3D para una nueva sede, esta dirección expresa su sentido de la prospectiva en la universidad.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



The image shows a screenshot of a web browser displaying the website of the Universidad Pedagógica Nacional. The browser's address bar shows two tabs: "Universidad Nacional Abie..." and "Universidad Pedagógica...". The website's header features the university's logo and name, "UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL", with the tagline "Unidad de la Diversidad". Below the header is a navigation menu with links for "Mapa del sitio", "Correo", "Faq's", "Directorio", "Foros", and "Quejas y Reclamos". The main content area is titled "Secretaría General" and includes a photograph of a hand holding a document with charts next to a laptop. Below the photo is a contact information box for the "Secretaría General" located in Bogotá D.C., Colombia-Sur América, with contact details for phone, fax, and email.

Mapa del sitio | Correo | Faq's | Directorio | Foros | Quejas y Reclamos

Home / Universidad Pedagógica Nacional / Secretaría General

Conozca la UPN

- La Universidad
- Programas Académicos
- Gestión Institucional
- Investigaciones
- Admisiones y Registro
- Asesorías y Extensión
- Relaciones Interinstitucionales
- Egresados
- Publicaciones
- Biblioteca
- Comunicaciones y Medios
- Contratación
- Trámites y Servicios
- Glosario

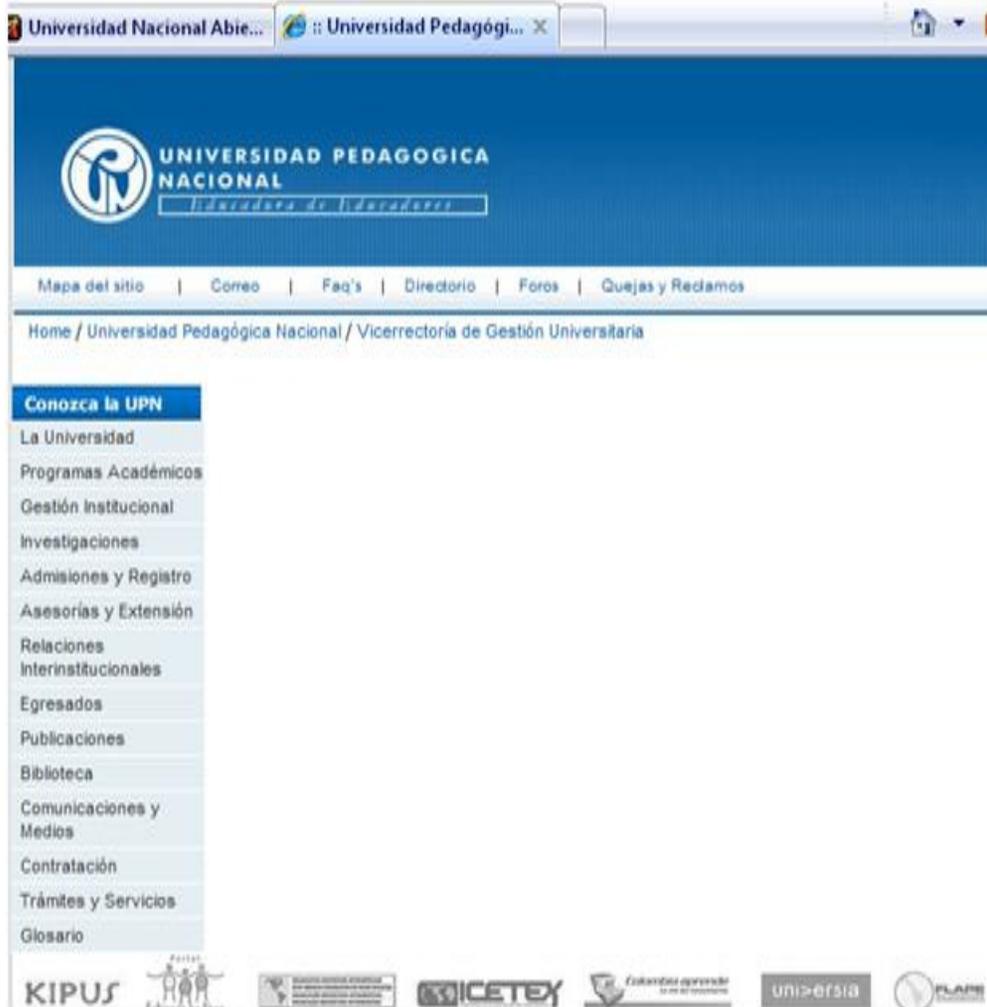
Secretaría General

Bogotá D.C., Colombia-Sur América.
Dirección: Calle 72 N° 11-86
Horario de atención: Lunes a Viernes 8:00 am a 5:00 pm Jornada continua
Teléfono: PBX 57-1-5941894 Ext. 116 o 3103412
Fax: 57-1-5941894 Ext. 418
E-mail: secretaria_general@pedagogica.edu.co

Secretaría General. Al parecer una imagen corporativa y empresarial se apodera de la institución. La iconografía Web presenta una entidad altamente sistematizada y con técnicas de gestión de conocimiento estadísticas y cuantificables.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



Vicerrectoría de Gestión universitaria. El valor del ambiente digital es absolutamente ignorado en esta unidad académica. Es un requisito formal y hace presencia sobre una ausencia que afirma el valor adjudicado a la gestión en el ambiente físico (Oficinas, relaciones cara a cara, comunicaciones telefónicas).

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



Universidad Nacional Abie... :: Universidad Pedagógica... X

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Lidadora de lidadores

Mapa del sitio | Correo | Faq's | Directorio | Foros | Quejas y Reclamos

Home / Universidad Pedagógica Nacional / Oficina de Desarrollo y Planeación

Conozca la UPN

- La Universidad
- Programas Académicos
- Gestión Institucional
- Investigaciones
- Admisiones y Registro
- Asesorías y Extensión
- Relaciones Interinstitucionales
- Egresados
- Publicaciones
- Biblioteca
- Comunicaciones y Medios
- Contratación
- Trámites y Servicios
- Glosario

Oficina de Desarrollo y Planeación



Oficina de Desarrollo y Planeación
Bogotá D.C., Colombia-Sur América.
Dirección: Calle 72 N° 11-86
Horario de atención: Lunes a Viernes 8:00 am a 5:00 pm
Jornada continua
Teléfono: PBX 57-1-5941894 Ext 111
Fax: 57-1-5941894 Ext 411
Url: <http://www.pedagogica.edu.co:8000/porta/contenido=esquema=5>
E-mail: odp@pedagogica.edu.co

Sedes 4. Es muy interesante como en la UPN, la metáfora del claustro académico es bien fuerte y clara: El encuentro en presencia física. Las fotos están destinadas a fortalecer la imagen de una universidad presencial física, sin mediaciones de ningún tipo entre sus actores como lo muestra la imagen de presentación de la oficina de desarrollo y planeación.

IMAGEN

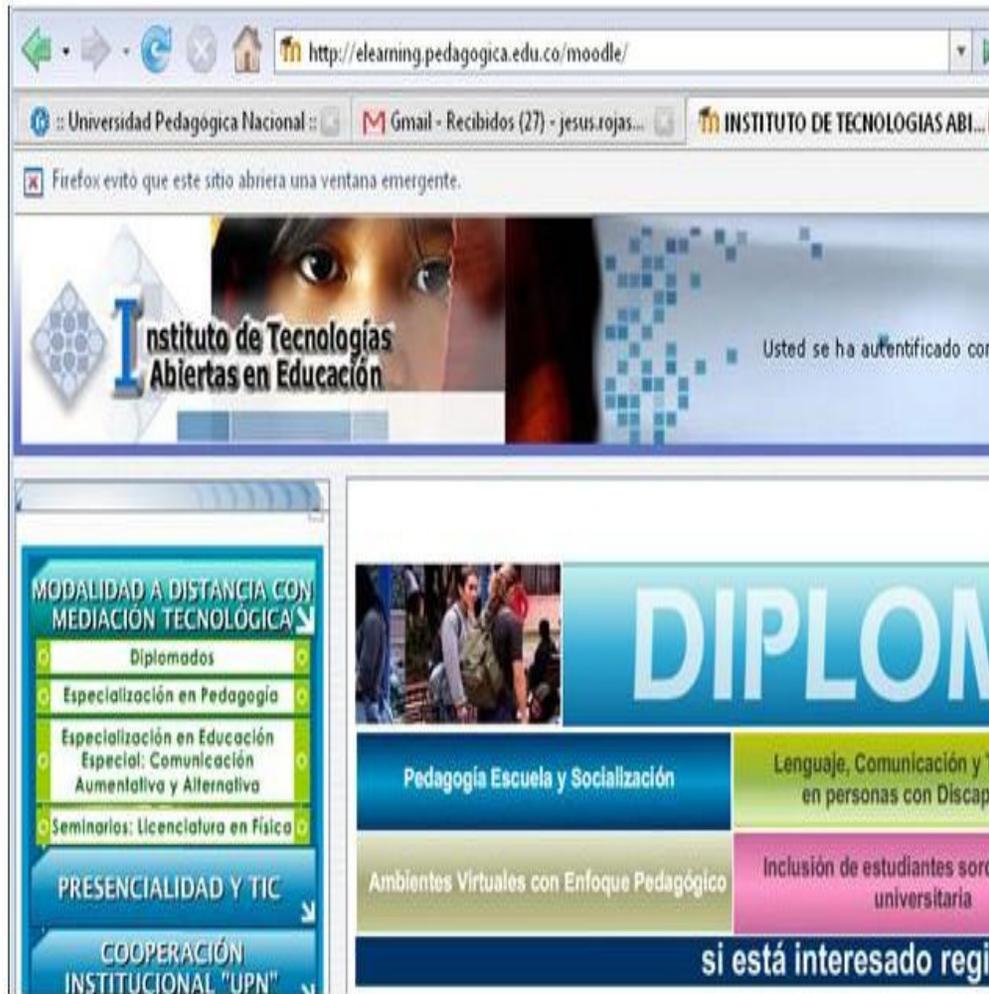
DESCRIPCIÓN



El sentido del territorio digital. Esta es la puerta de entrada al territorio de las aulas virtuales. Al igual que en la UNAD, la plataforma de administración de contenidos educativos es de software libre. Se utiliza Moodle.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



Modalidad a Distancia. Este pantallazo es significativo puesto que es la primera vez (2007) que la UPN, reconoce en su práctica la existencia de una modalidad a Distancia como opción viable de un programa de formación.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Ambientes digitales y comunidad educativa. Las fotos representan una conjugación interesante de ambientes educativos presenciales y conexiones digitales.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



Archivo. El discurso pedagógico moderno es evidente en este pantallazo. La UPN almacena archivos pedagógicos, construye memoria pedagógica de la investigación en educación en Colombia. Los formatos de medios por supuesto obedecen al mismo esquema de representación cognitiva: Audio, video, imagen, documentos.

IMAGEN**DESCRIPCIÓN**

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the browser address bar displays 'http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/user/index.php?id=536'. The course title is 'Seminario Lenguaje Pensamiento y Discapacidad-2008'. Below the title, there are tabs for 'Participantes' and 'Blogs'. A dropdown menu for 'Mis cursos:' is set to 'Pensamiento_2'. The page is divided into two main sections: 'Maestros - Tutores' and '16 Estudiantes'.

Maestros - Tutores

Nombre / Apellido	Ciudad	País	Último ac
 Gabriel Antonio Lara Guzmán	Bogotá	Colombia	19 horas
 Rosalba Galvis Peñuela	Bogota	Colombia	3 días 18

16 Estudiantes

Nombre / Apellido	Ciudad	País	Últi
 Julio E. Rojas	Bogotá	Colombia	ahor
 María del Pilar Pinilla Bojaca	Bogota	Colombia	2 dí
 Sandra Patricia Gómez Vaca	Bogota	Colombia	2 dí
 María Angélica Triana Vega	Bogota	Colombia	2 dí
 Dennis Covaleda Quicazan	Bogota	Colombia	2 dí

Aulas virtuales 1. A diferencia del promedio de estudiantes manejado por un tutor en la UNAD (400 estudiantes por tutor), en la UPN la relación promedio es de dos tutores por cada 16 estudiantes.

SEMINARIO LENGUAJE, PENSAMIENTO Y DISCAPACIDAD
Especialización en Educación Especial: Comunicación Aumentativa y Alternativa
Gabriel Antonio Lara Guzmán - Rosalba Galvis Peñuela

Introducción | Contextualización | Fundamentación | Competencias | Metodología | Contenidos | Evaluación | R. de Apoyo

Metodología

En términos metodológicos el módulo va a ser desarrollado con una misma estructura, que sufrirá algunas variaciones dependiendo de las unidades y de los objetivos que se persigan en las mismas. Es así como se presenta en este momento la guía metodológica que orienta el módulo, en términos generales, en el desarrollo de cada una de las unidades, se mostrarán las especificaciones particulares de acuerdo con cada una de las temáticas.

Todo el trabajo modular se orienta desde los siguientes pasos:

1. Se parte de la lectura de los elementos contextuales que permiten explicar la pertinencia de esa unidad en el contexto general del módulo
2. Asignación de las lecturas base de la unidad, que serán especificadas en cada unidad; estas lecturas deberán ser realizadas por los estudiantes, para en su debido momento hacer uso preciso de la información.
3. Actividad de aplicación de los elementos teóricos a problemas específicos coincidentes con el campo de estudio en el que se desarrolla el texto.
4. Presentación de evaluación pertinente.

Inicio  Atrás  Seguir 

Aulas virtuales 2. A diferencia del diseño web y gráfico de las aulas virtuales en la UNAD, la UPN optó por diseñar una interface más amigable con los estudiantes que acceden a cursos en plataforma.

IMAGEN

Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación

Tecnoabiertas Pensamiento_2 Recursos Recursos de apoyo

Bibliografía

Del Río, María José. *Lenguaje y comunicación en personas con Necesidades Educativas*. Barcelona 1991.

Lewis, Vicky. *Desarrollo y Déficit*. Temas de educación paidós. Barcelona 1991.

Rondal, J y Seron, J. *Trastornos del lenguaje*. Ed. Paidós, Barcelona 1991.

WEBGRAFÍAS

http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/file.php?file=/536/8_las_neuronas_espejo

http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/file.php?file=/536/9_teoría_de_la_integración

http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/file.php?file=/536/10_perspectiva_neurocientífica

http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/file.php?file=/536/11_distafias_evolutivas

Última modificación: Tuesday, 25 de Septiembre

Designed by MoodleThemes

Usted se ha autenticado como Julio E. R.

DESCRIPCIÓN

Aulas virtuales 3. En otros casos, se observa la transición al mundo de los ambientes digitales, en esta aula se cita una web gráfica, que en otras aulas no existe.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN

Tecnoabiertas Pensamiento_2 Foros Foro: relación pensamiento y lenguaje

El foro perteneciente a esta unidad versa sobre la relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento; desde esta óptica es necesaria la discusión (con la debida argumentación) alrededor de cuál es el planteamiento que más los convence frente a dicha relación.

PAUTAS PARA EL DESARROLLO DEL FORO

El Foro de discusión es un sistema de comunicación entre los estudiantes y el profesor

En los **FOROS** el objetivo es mantener un espacio de discusión, análisis y reflexión sobre los contenidos estudiados y facilitar el aprendizaje colectivo entre los estudiantes. La metodología consiste en participar con sus aportes en torno a la temática planteada al igual que responder a los comentarios y cuestionamientos que surjan de estudiantes y profesor. Para obtener la respuesta a sus comentarios deberá esperar un breve periodo de tiempo.

Es importante tener en cuenta que su participación en los **FOROS** es de carácter obligatorio, debe centrarse en la temática establecida en la invitación al mismo y realizarse durante las fechas programadas.

Para que su participación en el **FORO** sea adecuada y efectiva, se recomienda tener en

- Lea con atención el tema propuesto para cada FORO.
- Estudie cuidadosamente las Unidades del material que se le entregó con el fin de
- Lea todas las participaciones en el FORO y elabore sus comentarios con base en las mismas. Es muy importante que la intervención personal tenga conexión con las demás intervenciones y se refiera al tema que se está trabajando y que cada uno va enriqueciendo con sus aportes.
- Interactúe en los debates: siempre hay algo importante que decir y compartir co
- Participe teniendo en cuenta los contenidos de la asignatura y su propia experiencia personal: así será más valiosa su intervención.
- Redacte sus participaciones de manera clara y breve; cuide la redacción y la ortografía y sea respetuoso aun cuando no comparta lo expresado por sus compañeros.

Tema	Comenzado por	Respuestas	No le
FORO GRUPO NO.3	 ITAE - Instituto	14	(
FORO GRUPO NO.2	 ITAE - Instituto	5	(
FORO GRUPO NO.1	 ITAE - Instituto	8	(

Aulas virtuales 4. Tener grupos pequeños de estudiantes, facilita actividades como los foros ya que asegura una participación casi total de los integrantes y bastante activa. Como se aprecia en los pantallazos expuestos.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN



Re: FORO GRUPO NO.3

de Gabriel Antonio Lara Guzmán - Friday, 26 de September de 2008, 16:20

Hola Luz Adriana, en archivo adjunto envió mis comentarios frente a tu texto; sin embargo aquí expreso algu

- sugiero utilices un titulo mucho más significativo.
- las palabras subrayadas en verde ameritan una revisión ortográfica.
- Utiliza las normas APA para hacer las referencias textuales.
- Recuerda que es muy importante la argumentación frente a la relación lenguaje- pensamiento y no la v mucho más desarrollo frente a tu postura en relación con el pensamiento. Si vas a tomar la teoría plant profundamente.

Muchas gracias por tu participación.

Gabriel Lara G.

te



Re: FORO GRUPO NO.3

de Luz Adriana López Alfonso - Wednesday, 24 de September de 2008, 23:48

En el escrito no tome una postura especifica de ninguno de los autores, sino que trate de relacionar los diferi tema.

Espero las sugerencias con respecto a lo mencionado en mi escrito.



Re: FORO GRUPO NO.3

de María Angélica Triana Vega - Wednesday, 24 de September de 2008, 17:57

 ensayo_pto_y_leng_1_1_.doc

Espero sugerencias y comnetarios

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)

Aulas virtuales 5. El esquema del foro parece convertirse en una clase de aula tradicional. El foro permite básicamente realizar retroalimentaciones tutor-un estudiante, sobre trabajos independientes que este ha colocado en el desarrollo del curso. Foro, formalmente no surge aún como concepto en la práctica.

IMAGEN

DESCRIPCIÓN

The image shows a Moodle course page for a virtual diploma in Pedagogy. The header features the course title 'Diplomado Virtual en PEDAGOGÍA ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN' and the institution 'Vicerrectoría Académica Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación - ITAE -'. A navigation menu on the left includes 'Introducción', 'Objetivos', 'Metodología', 'Contenidos', 'Información', and 'Docentes'. The 'Contenidos 1' section is active, displaying the course description and a list of topics: 'Seminario Introductorio', 'Formación en pedagogía', 'Formación en didáctica', and 'Formación socio cultural'. The page includes navigation buttons 'ATRÁS' and 'SEGUIR' and a progress indicator at the bottom.

Diplomado Virtual en **PEDAGOGÍA**
ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN
Vicerrectoría Académica
Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación - ITAE -

Introducción
Objetivos
Metodología
Contenidos
Información
Docentes

Contenidos 1

Contenidos 1

El eje central del diplomado es la reflexión sobre la práctica pedagógica y se desarrollará conceptualmente a partir de tres componentes de formación, precedidos para su desarrollo del módulo introductorio, que facilita el aprovechamiento de la herramienta virtual (moodle).

- Seminario Introductorio.
- Formación en pedagogía
- Formación en didáctica
- Formación socio cultural.

ATRÁS | SEGUIR

Usted se ha autenticado como Julio E. Rojas (Salir)

Transiciones 1. El diseño gráfico web de los cursos no sigue necesariamente una plantilla unificada. En casos como estos, se realiza para denotar la diferencia entre los cursos de las especializaciones y otros cursos como diplomados.

Diplomado Virtual en Educación - Culturas - Tecnologías
 Vicerrectoría Académica
 Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación - ITAE -

Introducción
Objetivos
Metodología
Contenidos
Información
Docentes

Contenidos 1

El eje central del diplomado es la reflexión sobre los aspectos socioculturales que, asociados a las tecnologías de información y comunicación, generan transformaciones en el escenario educativo. Se desarrollará conceptualmente a partir de tres componentes de formación, precedidos para su desarrollo del módulo introductorio, que facilita el aprovechamiento de la herramienta virtual (moodle).

- Seminario Introductorio.
- Seminario. "La Universidad: el reto frente a un saber tecnologizado"
- Seminario "Las culturas como tecnologías y las tecnologías como culturas"
- Seminario "Nuevos saberes y tecnologías"

Contenidos 1

ATRÁS | SEGUIR

Usted se ha autenticado como Julio E. Rojas (Salir)

Transiciones 2. Existe una doble socialización del proceso, ya que paralelamente al uso de ambientes digitales como apoyo a cursos presenciales, el uso de aulas virtuales para ofrecer cursos en modalidad abierta y a distancia, se desarrollan diplomados de formación y reflexión sobre la relación Educación-TIC-Cultura.

IMAGEN



DESCRIPCIÓN

Transiciones 3. El bienestar universitario continúa igualmente asociado a la idea presencial del campus universitario. La referencia en todas las imágenes aluden a los espacios físicos de la sede Bogotá, incluso ocultando la idea de región que desde hace unos años desarrolla la universidad con la apertura de sedes en varias regiones del país.

Anexo 7

Manejo y percepción de ambientes digitales en Educación Superior. Formulario de entrevista personal estructurada para docentes y administrativos

1 Dimensión mítico discursiva

1.1 Enfoque Pedagógico-filosófico

1. ¿Los Ambientes digitales implementados en la Educación Superior, se pueden concebir como aquellos escenarios flexibles e interactivos para desarrollar procesos de aprendizaje sin el protagonismo del docente?

2. ¿Los Ambientes digitales en Educación Superior, se pueden entender como un conjunto de herramientas de comunicación que apoyan la enseñanza?

3. ¿Cuál es el rol que cumplen estudiantes y docentes en la responsabilidad del proceso educativo en ambientes digitales?

4. ¿El proceso educativo en ambientes digitales permite un alto grado de participación, intercambio y colaboración de la comunidad educativa?

5. ¿El docente es el responsable del proceso de enseñanza aprendizaje en los ambientes digitales?

6. ¿La actividad del docente desarrollada en ambientes digitales reemplaza o complementa las formas presenciales de enseñar?

7. ¿La actividad pedagógica en ambientes digitales se puede entender como un fin y no como un medio?

8. ¿La transmisión de conocimientos en los ambientes digitales promueve e incentiva los procesos de pensamiento, fortaleciendo la cualificación y promoción del docente?

9. ¿La evaluación en ambientes digitales reduce visiblemente la calidad de la educación?

10. Los materiales educativos, como textos, guías, talleres, etc. utilizados en ambientes digitales, ¿son recursos que se pueden utilizar, sin distinción, tanto en la educación presencial como a distancia?

11. Las viejas preguntas de la filosofía (Quién soy, de dónde vengo y para dónde voy) ¿pueden justificar la existencia y uso de los ambientes digitales?

12. ¿El ser humano puede caer en riesgo de perder sus propios límites personales con la tecnología, en un uso intensivo de ésta dentro de los procesos educativos?

13. ¿El docente se puede convertir en un acompañante del estudiante dentro de procesos formativos en ambientes digitales?

1.2 Enfoque tecnológico-comunicativo

14. ¿La comunicación, facilitada por los chat, foros, correos, audio IP, video IP y pizarras interactivas, trivializa la profundidad de los contenidos en favor de interacciones rápidas y breves?

15. ¿La globalización, representada por la utilización de enlaces y/o vínculos con todas las posibilidades de navegación que ofrecen, qué reflexiones le genera al docente?

16. ¿Cómo asumir las transformaciones en el manejo y en el uso de la información, los textos y las formas de lecto-escritura en el proceso educativo generados por los ambientes digitales?

17. Las máquinas son una parte importante de la humanidad; ¿cómo proponer una interacción menos conflictiva con su vinculación cada vez más íntima en los procesos educativos?

18. ¿Los ambientes digitales aplicados en Educación Superior deben cumplir funciones meramente instrumentales o deben tener un espacio de relativa autonomía en su interactividad exclusiva con el estudiante?

19. ¿La organización, presentación y diseño de la información en los ambientes digitales complejiza innecesariamente el proceso de aprendizaje?

20. ¿Durante las próximas décadas el manejo de herramientas propias de los ambientes digitales será el centro del proceso pedagógico?

21. ¿En el futuro, los ambientes digitales implementados para la pedagogía en la Educación Superior desarticularán completamente el proceso educativo, convirtiéndolo en un producto más del mercado global?

22. ¿Cómo entender un enfoque filosófico en la relación educación –tecnología?

2. Dimensión ritual-práctica

2.1 Enfoque filosófico-pedagógico

23. ¿Considera que en su ejercicio docente en ambientes digitales ha utilizado eficientemente los recursos tecnológicos?

24. ¿Descarga diferentes programas informáticos que contribuyen a fortalecer su actividad académica of y on line?

25. ¿Considera que es prudente un distanciamiento en el uso y aprendizaje de prácticas que distorsionan su identidad en relación con los ambientes digitales?

26. ¿La interacción con ambientes digitales le ha motivado para organizar procesos de formación?

27. ¿El desarrollo de sus procesos académicos se ha complicado por la interacción con ambientes digitales?

28. ¿El manejo de los ambientes digitales en los procesos de aprendizaje lo ha conducido a una mayor autonomía y libertad como docente?

29. ¿Siente que el manejo de ambientes digitales en procesos de formación le producen una sensación de control total de su trabajo académico?

30. ¿Los materiales que utiliza en ambientes digitales integran diferentes medios y formatos para su realización?

31. ¿Siente que se le dificulta la producción de materiales de enseñanza para los ambientes digitales, por qué?

32. ¿El aprendizaje y la apropiación del conocimiento en ambientes digitales le ha permitido innovar estrategias y uso de herramientas?

33. ¿Qué situaciones puede mencionar, qué piense que malogran o distorsionan la apropiación del conocimiento en ambientes digitales?

34. ¿Cómo puede caracterizar sus experiencias de evaluación en ambientes digitales?

35. ¿Qué situaciones dificultan los procesos de comunicación en ambientes digitales?

36. ¿Qué aspectos consideraría que han motivado su práctica con materiales educativos como textos, guías, talleres, en ambientes digitales?

37. ¿Siente que la práctica tecnológica que realiza en su entorno educativo digital, lo deshumaniza?

38. ¿Qué materiales ha utilizado, que se han convertido en experiencias exitosas dentro o fuera de los ambientes digitales?

2.2 Enfoque tecnológico-comunicativo

39. ¿Cuáles herramientas digitales utilizadas en su proceso formativo le han permitido constituir experiencias positivas?

40. ¿Considera que sus visitas a diferentes ambientes de aprendizaje en la Red, le han permitido pensar en procesos de navegación sistemáticos o territorializados?

41. ¿Cuál sería la sensación de interacción que identifica en su relación con los aparatos digitales?

42. ¿En qué rango de dedicación y frecuencia podría caracterizar su navegación en internet?

3. Dimensión territorial

3.1 Enfoque filosófico-pedagógico

43. ¿Considera que el espacio creado en los ambientes digitales de Educación Superior, se puede entender como un escenario público en donde se construye identidad y se conforman comunidades?

44. ¿En qué procesos pedagógicos y didácticos realizados en ambientes digitales considera que tiene más familiaridad?

45. ¿Los ambientes digitales tienen obstáculos para el desarrollo pedagógico?

46. ¿El control y la gestión de los espacios educativos digitales es responsabilidad de todos los participantes involucrados en el proceso educativo?

47. ¿Considera que es sano que el control de los espacios digitales en el proceso educativo lo ejerza la institución educativa?

48. ¿El trabajo de los docentes en ambientes digitales se centra en los materiales de enseñanza tradicional?

49. ¿Está de acuerdo en que centrar el proceso en los materiales didácticos y pedagógicos, puede ocasionar desorientación a quienes carecen de la formación técnica para recorrer el ciberespacio?

50. ¿Las maneras de apropiar el conocimiento son determinadas por el sentido de tiempo y espacio de los ambientes digitales?

51. ¿Se pueden establecer relaciones de analogía entre el manejo de los espacios físicos y el ciberespacio?

52. ¿En el ciberespacio el usuario percibe las rutas pero no controla su recorrido?

53. ¿Concibe el ambiente digital como un territorio constituido por una red en la que se establecen relaciones simbólicas y diversas o considera que éste excluye relaciones históricas y colectivas?

54. ¿La manera cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje desarrollados por los docentes y la universidad en general permiten concebir el ambiente digital como un escenario de interacción?

55. ¿Qué concepto pedagógico le generan los materiales educativos como textos, guías, presentaciones ubicados o publicados en los ambientes digitales de su universidad?

56. Se ha debatido mucho sobre la prioridad en los aspectos más importantes para el diseño y estructuración tecnológica de la información en ambientes digitales aplicados

en la educación superior. A su juicio, ¿Dónde se deben centrar los aspectos de prioridad o jerarquía en ambientes digitales?

57. ¿Cómo se imagina, en el futuro, los ambientes digitales educativos?

58. ¿Qué opina de la vinculación cada vez más íntima de agentes inteligentes en los ambientes digitales educativos?

59. ¿Considera que existe una relación pedagógica entre los ambientes digitales, concebidos como un espacio creado por la inteligencia humana, y el mundo de la vida local y regional del país, entendido como problemática social y cultural?

3.2 Enfoque tecnológico-comunicativo

60. ¿Qué aspectos cree usted que han cambiado en su construcción de sentido docente debido a la interacción más frecuente con los ambientes digitales?

61. ¿Siente que su relación tecnológica con los escenarios digitales le ha cambiado sus formas de comunicación con otros seres humanos?

62. ¿Cuál es el límite que tiene para usted la relación con los escenarios digitales?

63. Se ha hablado mucho de la red. ¿Qué figura le adjudicaría usted a sus procesos de navegación?

64. ¿Se puede hablar de uno o varios territorios cuando navegamos en ambientes digitales?