



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Mediaciones tecnológicas en las Prácticas educativas Universitarias: la producción y la circulación del conocimiento

FRANLET ROCÍO ARAQUE CASTELLANOS

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Estudios Culturales

Bogotá, Colombia

2012

MEDIACIONES TECNOLÓGICAS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS: LA PRODUCCIÓN Y LA CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO

FRANLET ROCÍO ARAQUE CASTELLANOS

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios Culturales

Director:

Phd. FABIO LÓPEZ DE LA ROCHE

Línea de Investigación:

Historias, identidades y alteridades

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Estudios Culturales

Bogotá, Colombia

2012

Resumen

La investigación tiene como objetivo comprender la construcción de los discursos como prácticas de la producción y la circulación del conocimiento en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los docentes y los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta. A nivel metodológico, asume una perspectiva etnográfica. Los registros para el análisis de la información fueron tomados de la observación participante, las entrevistas parcialmente estructuradas y los grupos focales. La triangulación fue un ejercicio importante para reconstruir un entramado que permitiera la interpretación de los procesos de asimilar, incorporar y utilizar las tecnologías de la información en el contexto educativo universitario, reconociendo las complejas y restringidas dinámicas mercantiles del desarrollo tecnológico, que en este extremo del continente no ha tenido un lugar preferente, con carencias económicas, brechas y contradicciones.

Palabras clave: Estudios culturales, Cultura contemporánea, Tecnología de la información, Cambio cultura, Aprendizaje Virtual, Brecha Digital.

Abstract

The study aimed understand the construction of discourses and practices of production and circulation of knowledge in the use of information technology and communication for teachers and students of the Simon Bolivar University Extension Cucuta. At the methodological level, takes an ethnographic perspective. Records for the data analysis were taken from participant observation, semi-structured interviews and focus groups. Triangulation was an important exercise to build a network that would allow the interpretation of the processes to assimilate, integrate and

use information technology in the context of university education, recognizing the complex and dynamic restricted commercial technology development, which at this end of continent has had a special place, with financial problems, breaches and contradictions.

Keywords: Cultural studies, contemporary culture, Information technology, culture change, Virtual Learning, Digital Divide.

Contenido

	<u>Pág.</u>
Resumen	V
Lista de tablas	IX
Introducción	1
1. Las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo	5
1.1 Antecedentes	5
2. La Educación como acto de mediación. Las TIC en las prácticas educativas.	20
2.1 La educación como un acto de mediación.	20
2.2 Mediaciones tecnológicas y educación.	22
2.3 Educación, conocimiento y subjetividad.	28
3. Subvertir el orden: ¿nuevos lenguajes, nuevos saberes?	33
3.1 Mediaciones y nuevas subjetividades.	35
3.2 La comunicación y otros lenguajes nativos.	40
3.3 El conocimiento en la era de la información.	44
3.3.1 La relación sujeto-objeto del aprendizaje.	46
3.3.2 Las tecnologías en la producción y circulación del conocimiento	48
3.3.3 Construyendo nuevas posibilidades. Redes en colaboración del aprendizaje	52
4. Discurso de dominación y resistencia en las prácticas pedagógicas	54
4.1 Modelo pedagógico y praxis educativa.	54
4.2 Creencias, ideológicas e imaginarios.	57
4.3 La didáctica en las prácticas educativas.	61
4.3.1 La didáctica TIC y el Aula virtual.	63
4.4 Resistencia y dominación	69
4.4.1 Interrelaciones de los docentes y los estudiantes	70
4.4.2 La resistencia de los docentes a estar offline.	72
4.4.3 Resistencia en estudiantes, la diversión online.	75
5. Conclusiones y recomendaciones	79
5.1 Conclusiones	79
5.2 Recomendaciones	84
A. Anexo: Entrevista semiestructurada a docentes	87

B. Anexo: Entrevista semiestructurada a administrativos docentes	89
C. Anexo: Guía general para grupos focales.	91
Bibliografía	93

Lista de tablas

Tabla 2-1:	Participación de las energías renovables primaria [14].	<u>Pág.</u>
	¡Error! Marcador no definido.	

Introducción

En una mirada a los Estudios de Comunicación y Educación, particularmente los referentes al uso de las tecnologías de la información en el contexto escolar, se observa un desarrollo reciente en el país. Al respecto se concluye que los desarrollos se mencionan en tres niveles: la dimensión estadística del fenómeno planteada por el Ministerio de Educación Nacional, la formulación teórica que anuncia los cambios y los compromisos que debería asumir la educación frente a las apropiaciones de las nuevas tecnologías y una tercera aproximación referente a la experiencia en el aula de clase, que se vincula en pocas ocasiones al problema ideológico de la construcción del conocimiento. Por esto, resulta pertinente preguntarse cómo se construye el conocimiento en las interacciones mediáticas como la Internet, ya que estas herramientas tecnológicas se usan con mayor frecuencia en los ambientes educativos.

El impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la cotidianidad, conlleva a la adopción de nuevos estilos de vida influenciados por los medios de comunicación, por las nuevas modalidades de trabajo que priorizan las destrezas intelectuales sobre las capacidad física, así como las alternativas de participación política que debilitan el “centralismo burocrático” (Martín-Barbero, 2002:13) de las instituciones estatales.

La educación no es ajena a las innovaciones tecnológicas que permiten cambios en la cultura, las formas de relacionarse, de pensar y procesar la información y el conocimiento. Esto exhorta al sistema educativo a adaptarse a las nuevas exigencias, intereses y necesidades de los individuos, los grupos sociales, las comunidades y el mundo laboral. Sin embargo, en algunos contextos, la

educación y las TICS parecen elementos separados y contrarios. Para algunos, incorporar las TIC a la educación parece una tarea difícil, ya que el entusiasmo, el dinamismo, la fluidez y la masividad que aportan la internet, los videojuegos y las redes sociales en la vida cotidiana, contrasta con lo rutinario de los procesos escolares y académicos tradicionales. A pesar de esto, la educación no puede ignorar estas innovaciones, la tecnología favorece la educación. De hecho, la escuela es un entorno que incorpora en sus procesos otras tecnologías tradicionales, como el libro, por lo tanto, en la actualidad educativa, el cuestionamiento es ¿qué hacer para que la educación dialogue más fluidamente con las nuevas tecnologías?

Entonces, los docentes, los estudiantes y las instituciones educativas conforman un escenario denominado “sociedad de la información”. Aquí, las nuevas tecnologías entran en escena, además modos diferentes de relación entre los procesos simbólicos. Jesús Martín-Barbero (2002) incluye la discusión sobre la educación y la comunicación, los cambios en los modos de circulación y producción del saber; es el caso del libro como eje tradicional de las prácticas educativas que actualmente coexiste con el texto electrónico y la hipertextualidad, configurando nuevos modelos de organización y aprendizaje.

Sin embargo, concebir las prácticas educativas como transmisión de destrezas, le resta importancia a la interacción entre el estudiante y el docente en el proceso educativo. Por lo tanto, el trabajo pedagógico ha sido planteado como una forma de producción política y cultural incluida en la construcción del conocimiento, las subjetividades y las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, “La cultura es definida pedagógicamente como prácticas sociales que permiten tanto a los profesores como a los alumnos interpretarse como agentes en la producción de la subjetividad y el significado” (Giroux, 1997:123)

Frente a este panorama se cuestiona: ¿cómo educar en lo aleatorio y lo inestable de la sociedad y responder a la incertidumbre atravesada por la educación, en términos de verdad, de ciencia y de saber?, ¿es posible que la educación sea crítica frente a la tecnología y los medios de comunicación, pero los incorpore en sus prácticas educativas?, ¿cómo unificar los criterios que asumen este proceso como un tema ajeno a la cultura, como un medio opresor que genera falsas experiencias de individualidad y a la vez constituye un instrumento de control del capital, o lo asumen, como un nuevo elemento en la construcción del conocimiento?, ¿cómo interpretar los temores e incertidumbres ante las TIC que surgen de costumbres culturales y anti tecnológicos?

Estos cuestionamientos se resumen en el siguiente interrogante: ¿Cómo son construidos las prácticas discursivas el contexto Universitario en la producción y circulación del conocimiento en el uso de las TIC en los docentes y los estudiantes?

Para desarrollar este ejercicio interpretativo, la sede de la Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta permitió recopilar las experiencias y narrativas de los directivos, los docentes y los estudiantes, mediante las observaciones participativas, las entrevistas y los grupos focales, para comprender la mediación que ejercen las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas actuales.

El objetivo general de la investigación es analizar las mediaciones tecnológicas en las prácticas discursivas del entorno educativo universitario en la producción y circulación del conocimiento, consecuentemente, los objetivos específicos se orientan a:

Identificar las relaciones entre docentes y estudiantes que se dan en las mediaciones tecnológicas en el ámbito académico de la Universidad Simón Bolívar bajo el marco de la teoría de las mediaciones.

Describir los discursos de dominación y resistencia que surgen en las prácticas educativas de los estudiantes y los docentes de la Universidad ante la incorporación de los cambios tecnológicos.

Reconocer la relación entre la apropiación de las TIC y el modelo pedagógico aplicado por los docentes en las prácticas educativas de la Universidad Simón Bolívar.

Resaltando el carácter interdisciplinario de los Estudios Culturales que “desborda las fronteras académicas de división y clasificación de objetos de estudio mezclando diferentes prácticas teóricas en cruces de saberes plurales e interactivos” (Richard, 1997:2), la investigación transita estos senderos, con el acercamiento a los actores sociales a través de la etnografía y dirigiendo su interés a territorios poco explorados como es el contexto universitario de la Frontera Colombiana.

A nivel metodológico, el estudio permitió un acercamiento a los relatos de los estudiantes y los docentes, del programa de psicología, de la universidad Simón Bolívar extensión Cúcuta dado que el propósito es conocer sus experiencias y su apropiación de las TIC en el contexto universitario. Esta visión etnográfica, rescata la necesidad de "ver el mundo desde el punto de vista del actor" (Guber, 2001).

Con relación a la recolección e interpretación de la información, el trabajo recurrió a varios registros para referenciar la experiencia. Para tal efecto, los instrumentos fueron: la observación participante, la entrevista semiestructurada y abierta, los grupos focales y la revisión documental. El investigador, utilizó el diario de campo, para describir los escenarios, los actores, las características, las

actitudes y los comportamientos en diferentes momentos y espacios (las aulas de clase, las aulas informáticas, las capacitaciones a los docentes, las reuniones de los docentes, entre otras).

Las entrevistas semi estructuradas fueron clave para conocer la perspectiva de los docentes y los directivos docentes. Los participantes fueron 5 Directivos docentes y 5 Docentes quienes participaron en las capacitaciones de Aula Virtual y llevaban un avance en este recurso informático. (Véase anexo A y B). Por otra parte, para completar la estructura de análisis de la investigación, se revisaron los contenidos del Aula Virtual y los documentos institucionales. Se ha de mencionar que, la información recolectada se estructuró lógica y metodológicamente bajo el modelo de discurso (entrevistas) y el análisis de contenido (diarios de campo). Para los grupos focales se convocó a estudiantes del programa de Psicología de 3 a 5 semestres. Participaron 30 estudiantes, 25 mujeres y 5 hombres en edades entre los 17 a 32 años.

Para finalizar, las características descritas el proyecto tiene un alcance transversal de corte descriptivo, ya que se realizó un trabajo de campo para conocer las situaciones, las costumbres y las actitudes predominantes a través de la descripción de las actividades, los objetos, los procesos y las personas en el aula física y virtual, desde la preparación de los docentes hasta la puesta en escena de sus orientaciones académicas para los estudiantes.

1. Las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo actual

1.1 Antecedentes

Para las generaciones que antecedieron la masificación de las computadoras personales, la internet y los dispositivos móviles, el libro fue la tecnología imperante en el sistema educativo tradicional y por lo tanto las primeras tareas en este sistema eran aprender a leer y escribir. Hoy resulta sugerente que los niños en edad preescolar manipulen un videojuego antes de conocer las primeras letras. Para algunos estudiosos en el tema, *“Son los nativos digitales, aquellos “teens” que nacieron cerca de un computador personal o un Nintendo, que han visto los mouse y teclados desde pequeños y aprendieron a interactuar con ellos naturalmente, los que no conciben ir a revelar un rollo para ver las fotografías que tomaron, los que consideran una pérdida de tiempo escribir una carta y enviarla por el correo tradicional”* (Cárcamo, 2008).

Todo suena bien, teniendo en cuenta que los avances en las TIC impactan significativamente la educación, si existen los recursos para que todos accedan a estas nuevas tecnologías. Sin embargo, la realidad es otra. El término *brecha digital* es utilizado por políticos y académicos para referirse a *“estas desigualdades al momento de acceder a la tecnología, basadas en factores de ingresos y educación”*. (Orduz, 2010)

Algunas cifras del Informe Mundial 2010 de la UIT y referenciadas por Orduz (2010), muestran marcadas diferencias a nivel mundial. En las economías avanzadas el 71% de los habitantes están conectados, mientras que en los países en vía desarrollo sólo el 21%. En Colombia, a pesar de que la penetración de PCs (número de computadores por cada cien habitantes) ha aumentado notoriamente en los últimos años, ella representa sólo el 23%.

Ante estas carencias, los Estados han financiado programas para ampliar el acceso a computadores con internet, con el propósito de cerrar la brecha. Sin embargo, junto a esta necesidad de aumentar el acceso y la infraestructura en los centros educativos, comunitarios y en los hogares, se requiere diseñar programas, metodologías y didácticas que enseñen a ser usuarios de herramientas informáticas y además sirvan en la educación para la vida laboral.

Por lo tanto, es prudente fijarse en el uso de las TIC en la educación ya que el hecho de incorporar tecnologías de punta en la enseñanza, no garantiza la calidad en la educación. La imprenta de Gutenberg fue una innovación tecnológica y cultural que se podría comparar con los sistemas informáticos de hoy, sin embargo, dicho artefacto por sí solo no garantizó la educación crítica, y hoy 500 años después de la invención de la imprenta existen “los analfabetos funcionales” que aunque leen y escriben, no desarrollan las competencias lectoras mínimas. Así, el uso del computador no es sinónimo de procesos pedagógicos de calidad; es imposible desconocer la importancia que se le está asignando a la incorporación de las TIC en el ámbito educativo.

A continuación se presenta un recorrido realizado por investigaciones y experiencias nacionales e internacionales que muestran las relaciones y encuentros entre las TIC y la educación, para ubicar de esta manera en el

contexto local el lugar que ocupan las Mediaciones Tecnológicas de la Educación Superior.

Precisamente las TIC se han introducido en los diferentes ámbitos de la vida individual y colectiva, han entrado a las actividades, actitudes y modos de vida de los seres humanos y hoy son un campo de estudio. A estos avances se ha sumado el creciente interés por estudiar su incidencia en la educación, la cultura y el nacimiento de una nueva cultura o Cibercultura (Rueda, 2008). Así, las investigaciones sobre el uso y apropiación de las TIC han sido valiosas y se han trabajado desde diferentes enfoques y metodologías

Las investigaciones en torno a las TIC, no son ajenas a las dinámicas de la “economía mundo capitalista” en la que se reúne la producción tecnológica en los países del centro para distribuirla hacia la periferia. Es así, que *“los centros de poder... son los primeros en explorar la emergencia del fenómeno de las TIC ya que son los escenarios donde más tempranamente aparecen y emergen modificaciones al sistema social. Los países del primer mundo desarrollan y adoptan la tecnología antes que los países en vía de desarrollo, así también su academia incursiona más temprano en las interpretaciones que dicha tecnología propicia”*(Ramírez; Arellano & Zermefio 2007: 131).

De esta manera, los países Europeos se han interesado en integrar las TIC a su fuerza laboral desde su incorporación en la Educación. Así las directrices de la Unión Europea, con el proyecto e-learning, las iniciativas públicas de los gobiernos locales y las organizaciones no gubernamentales, invitan a la “Alfabetización digital” (Moreno, 2000:145). La AD es un proceso que invita a aprender a utilizar dispositivos electrónicos, el PC, los móviles (celulares), las

cámaras fotográficas, entre otros, como requisito para ajustarse a la denominada Sociedad de la Información y la comunicación.

Sin embargo, Moreno (2000) resalta que de la AD también se desprendan exclusiones que *“se generan ante las nuevas formas de pensamiento, de comunicación, de educación, y de trabajo”*; además de acentuar las desigualdades existentes en términos geopolíticos, económicos y culturales, abriendo cada vez más la brecha digital. A nivel individual, algunos de estos factores de disyunción surgen en relación a las condiciones de género, edad y nivel sociocultural.

Aunque las disparidades en la producción, acceso e incorporación de las TIC en los países latinoamericanos son evidentes, y siguen la lógica implantada en el “Sistema Mundo Capitalista”, Latinoamérica no ha sido ajena a la adopción de nuevas tecnologías informáticas. Hoy el uso de móviles es generalizado en poblaciones urbanas y rurales, es el caso de Colombia, donde en el año 2008, el número de celulares equiparaba en equipos activos al número de la población total del país (El espectador, 21 de enero de 2009). Los escenarios académicos y culturales no son ajenos a esta realidad, en las últimas décadas han sido permeados y motivados a construir redes de colaboración en el estudio de las TIC. Sin embargo, la dependencia de los centros de conocimiento en la búsqueda de los estándares europeos y norteamericanos es latente.

Muestra de ello es el proyecto INTEGRA financiado por la Unión Europea para la incorporación de las TIC en América Latina, que duró 3 años y dio comienzo al desarrollo de esta innovación tecnológica. Este es un antecedente para que estos países adopten y utilicen efectivamente políticas públicas en la enseñanza y administración de las instituciones educativas, vinculadas a través de una red de

Centros de innovación, Cede I, con la participación de países como Argentina, Chile y Uruguay más el acompañamiento de países europeos como España, Italia e Irlanda a los directivos, los docentes, el personal técnico y los estudiantes que experimentaron y difundieron el uso de estas nuevas tecnologías. El proyecto se inició con la integración de las TIC en los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones, se continuó con la creación de redes para compartir vivencias y se expandió con la multiplicación de experiencias en diferentes instituciones educativas.

Siguiendo en el contexto latinoamericano, y particularmente el colombiano, Martín-Barbero (2002), Orozco (1996), Valderrama (2004) y Rueda (2008) han estudiado las mediciones tecnológicas con la convicción de que la educación debe ser el espacio de conversación entre los saberes y las narrativas que configuran las nuevas oralidades, literalidades y visualidades.

En términos de resultados de investigaciones y análisis críticos en las TIC, según un artículo de la revista de *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, “las categorías conceptuales van desde comunicación mediada por computadora (CMC), modalidades de uso y apropiaciones, memorias mediáticas, rutinas de producción, expectativas de vida, significados sociales, relaciones de poder, tecnología hablada, mundos posibles, tiempo libre, cibercultura e identidades” (Ramírez et al, 2007: 134)

Se resalta la variedad de dispositivos analizados en estos estudios: la computadora, los videojuegos, la Internet, el CD-ROM y el *Chat*. En este orden, “Las poblaciones estudiadas son productoras de tecnología, profesores, jóvenes y niños. Las metodologías empleadas son variadas y ricas no solo en su concepción sino en sus combinaciones: inductivo deductivo, histórico descriptivo,

constructivista, cuantitativo y cualitativo; las técnicas empleadas: grupos de discusión, redes semánticas, grupos focales, documental, entrevistas, etnografía y la encuesta". (Ramírez et al ,2007: 134)

Enfatizando en las investigaciones de corte interpretativo, Sanz resalta (2006), que a nivel metodológico *"las investigaciones cualitativas etnográficas de las TIC son muy recientes, pero ya están mostrando una aproximación de la configuración del ciberespacio como nudo de relaciones con varias tendencias: las que consideran el espacio tecnológico como una mediación de la comunicación, las que lo señalan como un límite y evitación para la intimidad de las relaciones y las que lo señalan para relaciones efectivas de cualquier tipo"* (Sanz, 2006:206)

Ahora, desde el campo de las aplicaciones pedagógicas de las nuevas tecnologías en la educación se referencian varias experiencias y aprendizajes. En el terreno educativo, las investigaciones se dividen respondiendo a las necesidades específicas de las poblaciones de docentes, estudiantes y la interrelación entre ellos. De igual manera, las apropiaciones de las TIC en el campo educativo están entre la búsqueda imperante de la alfabetización digital, hasta las propuestas de aprendizaje colaborativo y el surgimiento de nuevas formas de pensar, interactuar y construir ciudadanía. Esta es la apreciación de Moreno (2000) quien sugiere que *"en el sistema educativo la tecnología desempeña principalmente tres funciones: la función tradicional de instrumento para que los alumnos adquieran un nivel mínimo de conocimientos informáticos; la de apoyar y complementar contenidos curriculares; y una tercera como medio de interacción entre los distintos componentes de la comunidad educativa"* (Moreno, p.144)

Autores como Martín-Barbero (2002), Sanz (2006), y Valderrama (2004), enfatizan en este último enfoque, resaltando que muchas investigaciones *“concluyen en la necesidad de articular las TIC en procesos pensados pedagógicamente que posibiliten la interacción y el aprendizaje cooperativo y solidario”* (Sanz, 2006:206). Así, el tema primordial es la educación y su capacidad de reinventarse. Reto monumental, si se tiene en cuenta que el sistema educativo se resiste a cambiar estructuras verticales y reguladoras que lo han constituido durante siglos.

Hoy la discusión del cambio de los modelos educativos tradicionales lleva algunas décadas y los docentes son conscientes en este sentido. Por ello, pensar en la educación que integre los avances de las TIC, implica una revolución pedagógica en la que se replantean los roles de estudiantes y profesores. Así lo expresan Marín & Armentia quienes resaltan que la profesión docente vive cambios en los cuales *“se le pide que asuma el papel de guía, moderador, orientador virtual y tutor, al docente se le debe educar para alcanzar el nivel exigido en este nuevo escenario educativo...”*. Desde el rol del estudiante, se visualiza el desafío de vivir su educación *“como alguien independiente, autosuficiente y por supuesto motivado”* (Marín, & Armentia, 2009:323). Concepciones de algún modo ideales, que en las prácticas educativas evidencian un período de transición y cambio.

Continuando el recorrido por las investigaciones que tocan a los actores y los escenarios de las apropiaciones de las TIC en las prácticas educativas, conviene rescatar las que examinan las experiencias de docentes, estudiantes e instituciones educativas.

En el caso de los docentes, las investigaciones transitan por diferentes órdenes en la apropiación de las tecnologías con relación a: habilidades, actitudes,

competencias, la resistencia al cambio, los usos y las prácticas. Desde la visión de los estudiantes, se enfatiza en la capacitación en informática, los usos dados a las tecnologías y su relación con los modelos pedagógicos. Con relación a las instituciones educativas y el lugar de sus mediaciones, las investigaciones son iniciales y existen vacíos, así lo resalta Jaramillo, al acentuar que “... *son escasos los estudios e investigaciones que identifiquen qué sucede en las aulas cuando los maestros y estudiantes hacen uso de las TIC*” (Jaramillo, 2005:27)

En torno a la apropiación de las TIC en las prácticas docentes, no basta con la Alfabetización Digital y el desarrollo de aptitudes informáticas. En este sentido, la Unesco (2000), define que la tecnología por más compleja, sofisticada y accesible que sea, requiere un contexto de apropiación. De forma que las TIC desvinculadas de proyectos educativos planificados, de experiencias organizadas o de intenciones pedagógicas y sistemáticas, tienen pocas posibilidades de generar innovaciones para mejorar la calidad educativa. “*La tecnología no es solo un asunto de competencia instrumental, tiene que ver con la relación social en que se implanta: la mejor tecnología puede fallar en un medio de relación pedagógica precaria*” (Sanz, 2006: 205)

Los Estados Unidos y el Reino Unido tienen investigaciones que muestran cómo los docentes aprenden con las tecnologías digitales y el impacto en las políticas educativas y prácticas escolares (Fisher, Higgins, Loveless, 2006) (Dede, 2004). Investigaciones como *Teacherslearningwith digital technologies: a review of research and projects*, (Fisher, Higgins, Loveless, 2006), hacen un análisis interesante de cinco estudios de casos desarrollados en el Reino Unido, donde concluyen que las dificultades en el aprendizaje de los docentes de las tecnologías digitales consisten en cómo se da un cambio cultural en la profesión docente, no en cómo se logra la eficiencia de los procesos tecnológicos. En consecuencia, la cultura se concibe como un eje central de la educación en la

transformación de los agentes de cambio social e institucional. Así lo plantea Giroux:

“La cultura se ha convertido en la fuerza pedagógica por excelencia y su función como una condición educativa primordial del aprendizaje es crucial para crear formas de superación operacional dentro de la diferentes esferas sociales e institucionales, a través de las cuales las personas se definen a sí mismas y a su relación con el mundo social” (Giroux, 2005: 48).

Los educadores juegan un papel fundamental como agentes activos en los contextos educativos. La Pedagogía Crítica resalta el lugar del educador desde los Estudios Culturales, no como un operario de la maquinaria educativa y sino como un intelectual con compromisos políticos. De esta manera, los profesores deben tomar actitudes críticas ante los cambios tecnológicos, frente a los discursos de dominación donde puedan asumir su papel como educadores de esta era. En palabras de Giroux:

“En definitiva los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos. Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a sus alumnos, de

forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario cambiarlo” (Giroux, 1990, 36).

Por otra parte, desde México, Alcántara, referencia el proyecto @prende dirigido a docentes que *“...tienen interés en ambientes que aprovechan la tecnología para incrementar los niveles de interacción entre los profesores y los estudiantes, tomando en cuenta que la riqueza de la experiencia educativa está relacionada con el grado de interacción. En este esquema, los profesores también participan como agentes de aprendizaje y no sólo como proveedores de conocimiento”.* (Alcántara, 2007:81).

Esta idea está presente en el estudio reciente de Tejedor y García-Valcárcel (2006) sobre las actitudes de los profesores universitarios ante la integración de las TIC:

"El verdadero reto de la educación no está en la innovación tecnológica sino en la innovación pedagógica, que deberá incluir el uso de las herramientas didácticas más apropiadas (entre ellas las TIC), para diseñar actividades de aprendizaje de calidad para los estudiantes, bajo los parámetros de modelos educativos constructivistas y colaborativos (2006: 41)".

Gargallo, Suárez & Almerich, se acercan al estudio de las actitudes en docentes. En sus resultados concluyen que *“los profesores con un mejor perfil actitudinal son los que realizan un uso más intenso y eficaz de Internet, tanto en lo referido al uso personal en casa como al uso en el centro con sus diversas funcionalidades posibles (visita a páginas web, obtención de información, uso curricular, uso con alumnos, usos avanzados, etc.)”.* (Gargallo, Suárez & Almerich 2006: 63). Debido a esto los investigadores sugieren integrar el componente actitudinal de los profesores, junto a las habilidades en TIC. En otras palabras,

las actitudes como unidad de análisis Psicológica integran percepciones, cogniciones, afectos y comportamientos ante una situación dada. Lo que en términos culturales sugiere a los docentes cambios en las creencias e imaginarios así como en sus prácticas pedagógicas.

Paralelamente, los estudiantes de las TIC proponen retos y cambios, con el ánimo de adquirir destrezas que sus padres quizás nunca desarrollarán al igual que ellos, además el cambio de perspectivas e intereses de aprendizaje mediado por la demanda del mercado laboral en la “*Sociedad del Conocimiento*”, espacio más exigente cada día en la formación de su personal. Para Cabero (2006) citado por Marín &Armentia (2009), a este nuevo estudiante se le pide ostentar, entre otras, las siguientes destrezas: *"conocer cuándo hay una necesidad de información, identificar esta necesidad, saber trabajar con diferentes fuentes y sistemas simbólicos, dominar la sobrecarga de información, evaluarla y discriminar su calidad, organizarla, tener habilidad para la exposición de pensamientos, ser eficaz en el uso de la información para dirigir el problema, y saber comunicar la información encontrada a otros"*.(Citado por Marín &Armentia, 2009: 323)

En esta línea, autores como Galvis (2000) y Marín &Armentia (2009) coinciden en resaltar que la enseñanza está en transito de un modelo instruccional y conductual en que no se privilegie la transmisión directa de conocimientos del profesor al estudiante, para convertir a los docentes en facilitadores. Así, se plantea la educación, para orientar al estudiante a desarrollar habilidades cognitivas, pero también despertar su interés y su habilidad para resolver problemas con la ayuda de otros y develarlos a partir de la experiencia y la reflexión.

De esta manera, el aprendizaje autónomo del estudiante es una de las principales ventajas del proceso, en tanto se busca crear entre los participantes un sentimiento de comunidad, donde el diálogo y el *feed back* posibiliten la construcción de un conocimiento compartido y enriquecido por los aportes de los integrantes. Las nuevas tecnologías, no conllevan a la modificación de las inercias pedagógicas del pasado por si solas, tal y como apunta Francesc Esteve (2009) Citado por Marín & Armentia (2009): *"Existe un desfase entre la potencialidad de las TIC incorporadas en las aulas y la escasa renovación de los procesos pedagógicos. (...) Sólo asociadas a adecuadas prácticas educativas pueden ser una gran fuente de posibilidades de aprendizaje contextualizado"*. (Marín & Armentia, 2009:323).

Sin embargo, los resultados en las aulas indican que el trabajo se está empezando. Jaramillo (2005), encuentra que las evidencias en observaciones a las instituciones educativas distritales de Bogotá de básica primaria, sugieren que los estudiantes al usar el computador no desarrollan argumentos en torno a algún tema, ni reconocen la necesidad de la información para el aprendizaje. Tampoco adelantan actividades para facilitar el desarrollo de productos para expresar su comprensión sobre algún tema. Por lo tanto, sugiere adelantar procesos de formación con los maestros sobre estrategias metodológicas para el uso de las TIC, centradas en los estudiantes y no en los equipos, el software o los contenidos, estrategias que prioricen la comprensión y no la memorización para aprovechar la tecnología en el apoyo del aprendizaje.

2. La Educación como acto de mediación. Las TIC en las prácticas educativas.

La educación ha sido mediada por la tecnología y sus dispositivos; la escritura, el libro, los medios masivos de comunicación y las recientes tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han incorporado gradualmente en la práctica educativa. De esta forma se asume que la mediación de la tecnología en la educación nos remite a la historia de la última, especialmente si se considera que somos “... *la única especie que enseña deliberadamente y fuera del contexto de uso...*” (Bruner, 2000:40), es decir, la única que ha inventado la Escuela.

No obstante, el concepto de “*Mediaciones tecnológicas*” fue aceptado recientemente para caracterizar los cambios de la “*Sociedad de la información*” en el marco reciente de la masificación de los avances informáticos y las comunicaciones.

En este sentido, se posibilita el entendimiento de la tecnología más allá de lo fáctico para distinguir el artefacto, la técnica y la tecnología. El artefacto no tiene sentido mientras no sea un objeto de uso, es decir, que lo artefactual es diferente a la tecnología. La creación de redes sociales permite al objeto tener un significado más allá de su utilización, de tal forma que nos constituimos como sujetos al relacionamos con otros, incluso cuando estos son “objetos”.

Por lo tanto es relevante enfatizar el concepto de *mediación* desde el saber psicológico, sociológico y pedagógico para entender la educación como un acto de mediación de lo cultural de acuerdo con los siguientes preceptos: Es un acto en el que participa la dimensión simbólica y material de la cultura, los significados, las cosas y los significados de las cosas, la creación del significado y su interacción, así como el intercambio cultural.

2.1 La educación como un acto de mediación.

Desde los saberes psicológicos, Lev Vigotsky y Jerome Bruner conservan en sus disertaciones un enfoque cognitivo, se distancian de las teorías mentalistas clásicas e invitan a entender que los procesos del desarrollo y aprendizaje humano van en un sentido de *afuera hacia adentro*. De esta forma, *“Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. El rasgo distintivo de la evolución humana, es que la mente evolucionó de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura”* (Bruner, 2000:21)

Un proceso descrito como de *afuera hacia adentro*, contempla la necesidad del intercambio humano, de interactuar con los objetos y los significados externos. Así lo describe Vigotsky en el entendimiento de la vida psíquica infantil, al afirmar que, *“El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la social”* (Vigotsky, 1988: 56). En los procesos de socialización todos los sujetos participan en las actividades colectivas e interiorizan las prácticas sociales para participar exitosamente en la comunidad mediante el moldeamiento, la estructuración y la función de los procesos cognitivos del aprendizaje y el lenguaje.

La apropiación de los objetos culturales conlleva a una transformación de la actividad psicológica, hasta el grado en que *“los procesos psicológicos tal como aparecen en los animales, dejan de existir”*(Vygotski, 1989: 94 citado por Loredó, 2005:3). La ruptura entre el estímulo sensorial y la respuesta animal inmediata, constituyen para George Mead *los Gestos*, como instancias usadas para enfatizar el papel de la interacción social en la construcción de los símbolos significantes compartidos mediante el lenguaje entre los sujetos, las comunidades y las sociedades.

Por ello, tanto para Vigotsky como para Mead dicho proceso de internalización, moldea y reestructura los procesos cognitivos, cambia las formas de aprender y el modo de comunicarse. La cultura es el elemento que media en las formas de conocer y aprehender el mundo, a los semejantes y a sí mismo, considerando un diálogo entre la historia social y la historia personal.

La mediación es una actividad psicosocial preponderante en el desarrollo individual del sujeto y en su nivel social, en tanto que favorece la interacción con otros en varios contextos para facilitar las decisiones que ayudan en la relación con el medio o con sus semejantes. Es importante resaltar dicha mediación contiene *“instrumentos semióticos”* que se orientan especialmente hacia el mundo social y hacia los otros actores con los que se propicia el actuar comunicativo que llega incluso a regular el comportamiento (Vigotsky 1988: 123-140).

Así, Mead y Vigotsky formulan una concepción del lenguaje como un sistema de signos significantes con un sentido en las relaciones sociales y como un instrumento mediador en la cultura, sin embargo Mead se acerca más claramente al entendimiento de sistema social.

Analógicamente, Berger y Luckmann, (2003) sugieren que la internalización necesaria en la *“Construcción social de la realidad”* surge como el tercer momento del proceso dialéctico, en el cual se externalizan los productos institucionales para determinar que *“La sociedad es una realidad objetiva y el hombre es un producto social”* (Berger & Luckmann, 2003: 82); la habituación a las actividades sociales se origina a partir de su institucionalización, para ser *“estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables”* (Berger & Luckmann, 2003: 89).

Estos procesos formativos institucionales facilitan la apropiación intergeneracional de conocimientos y técnicas construidas y sintetizadas a lo largo de la historia y la generación de nuevos conocimientos necesarios para que la sociedad enfrente los problemas del futuro. De esta manera, las sociedades dependen de la educación para mantener y enriquecer su vida espiritual y material impregnando en el individuo una cosmovisión que le permite interactuar con su entorno en un ambiente cultural determinado. El desarrollo socio cultural no se representa únicamente con los elementos útiles de orden técnico, científico, político o artístico creados por la sociedad, sino por el sentido humano inmerso en estos mismos elementos que al ser comunicados, potencializan el cambio y el desarrollo psico afectivo de los individuos en su creatividad socio productiva. (Cf Geertz, 1994).

2.2 Mediaciones Tecnológicas y educación.

Actualmente la educación formal se entiende como un complejo mundo de conexiones internas y externas enfrentado a la ruptura de los modelos tradicionales de comunicación y al advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que asumen una nueva forma de mediación sobre

las prácticas educativas. Los sectores relacionados con las TIC desempeñan un papel importante en este esquema y por ello desde la perspectiva de la economía globalizada contemporánea, la sociedad de la información concede a las TIC el poder de convertirse en los nuevos motores de desarrollo y progreso. (Castell, 1999) (Mattelart 2002).

Para Castell (2002), el capitalismo como modelo productivo desaparecerá en la medida en que exista un nuevo modo de desarrollo que genere principios estructurales de sociabilidad, como el caso de la red informática. Actualmente se busca una rápida movilización de los flujos de capital, por ello la base económica se basa en el movimiento de millones de dólares. Sin embargo, del concepto de restar valor a la acumulación de capitales transnacional y enfatizar en el flujo de información y conocimiento se constituye en otra fuente de poder económico con cuestionamientos permanentes. Para Vega Cantor (2007), en el marco universitario, la “*sociedad del conocimiento*”¹ constituye una denominación que contradice el sentido del conocimiento de dichas instituciones, que se supone debe ser universal, democrático y pluralista.

Por el contrario, lo que la “*sociedad del conocimiento*” depara para las universidades, es la negación de su carácter democrático, al especializar los *recursos humanos* para ser funcionales frente al capitalismo transnacional, ser una fuerza de trabajo técnicamente diestra, económica, que no piensa y que es despolitizada. Este *recurso humano*, adecuado para el capitalismo, no lo es para la universidad en cuanto a que se volatilizan los contenidos universales de lo que se enseña y se priorizan los conocimientos técnicos especializados en función de

¹ Al hablar de sociedad del conocimiento, algunos teóricos u organizaciones (Cumbre sobre la sociedad de la información, en Ginebra 2003 y 2005 en Tunes) aprecian el término como alternativo al concepto sociedad de la información, al igual que se habla sobre sociedades del saber y sus variantes, el termino de saber y conocimiento en español son diferentes, por su parte la UNESCO afirma que saber (saberes populares), es diferente al concepto de “conocimiento”.

las necesidades del mercado, desconociendo las de los seres humanos. (Vega Cantor, 2007).

Giroux (1997), destaca el modo en que la pedagogía crítica rechaza la reducción de la enseñanza en el ejercicio de las técnicas, destrezas y objetivos instrumentales, así como el concepto del conocimiento como un capital acumulado². La pedagogía crítica rechaza la noción de la cultura “*como un objeto inmovilizado en la imagen de un depósito*” y se entiende como un conjunto de prácticas en las relaciones asimétricas de poder. En conclusión, “La cultura es definida pedagógicamente como el conjunto de prácticas sociales que permiten a los profesores y los alumnos, interpretarse como agentes en la producción de la subjetividad y el significado” (Giroux, 1997:123).

En este mismo sentido, Delleuze define una sociedad no controlada por el estado sino por el mercado que revela como *la sociedad de la información y el conocimiento son imaginarios capitalistas, o una nueva forma donde el capitalismo construye una nueva estructura y la sociedad de la información asume un papel libertario*. Esto permite ver que el sometimiento al “*régimen fordista*” tiende a desaparecer pero existen otras formas de poder creadas por las nuevas tecnologías, más allá de los computadores, que consideran como el problema se basa en la producción de ciencia y nuevas tecnologías en la sociedad.

²Según el sociólogo Daniel Bell en “*El advenimiento de la Sociedad Post Industrial*”, su argumento permite asumir que la sociedad dada en el *post industrialismo* será guiada por la información y estará orientada a los servicios. Esta sociedad reemplazará a la sociedad industrial como sistema dominante, de allí Bell reconoce el advenimiento de una nueva estratificación en la cual domina una nueva élite tecnológica.

En Latinoamérica, son importantes los estudios realizados por Jesús Martín-Barbero como uno de los pioneros en materia de la comunicación desde la perspectiva de las mediaciones. El acercamiento inicial a la telenovela como forma de producción, se aproxima a su propuesta sobre la mediación vista como *“el lugar donde es posible comprender la interacción entre el espacio de la producción y la recepción: lo que se produce en la televisión no responde únicamente a los requerimientos del sistema industrial y a las estrategias comerciales, sino también a las exigencias que vienen desde la trama cultural y los modos de ver”* (Martín-Barbero y Muñoz, 1992).

Sin embargo, el concepto de mediación se incorporó a los estudios sobre comunicación desde mediados de los setenta por Manuel Martín Serrano (1997), quien reconoce en esta teoría un nuevo objeto para las ciencias sociales que considera *“el estudio de la producción, la transmisión y la utilización de la cultura, a partir del análisis de los modelos culturales y de sus funciones. Estos estudios son especialmente necesarios cuando la cultura se utiliza como un procedimiento de dominación”* (Serrano, 1997:137).

Según Serrano (1997), el *cambio social*³ compromete los medios de comunicación en varios sentidos; por una parte dan cuenta del *devenir sociopolítico* y de sus cambios y por otra, transforman el entorno social mediante el *establecimiento de nuevas relaciones entre el sistema social y el sistema de comunicación*. De esta manera, Serrano propone que los medios generan dos tipos de conflictos y mediaciones como agentes de cambio; el primero consiste en una mediación cognitiva entre el conflicto de la transformación del mundo y la producción de las normas sociales que ofrecen *modelos de representación del mundo* que aportan *mitos* a las audiencias. Entre tanto, la mediación del esfuerzo

³ Representa cualquier modificación del sistema social a lo largo del tiempo e incluye la transformación de la infraestructura, la estructura y la superestructura, evaluada como una evolución del sistema social, o como una revolución.

para adaptar la comunicación del medio a la dinámica del cambio social se denomina *mediación estructural*, y brinda a las audiencias *modelos de producción de comunicación* que generan *rituales*.

Pero la teoría de la mediación no es un campo supeditado exclusivamente a los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías informáticas. El mismo Martín-Barbero plantea cómo se convierte la escuela en un lugar de disertación para apreciar *“la relación constitutiva de las mediaciones tecnológicas con los cambios de discursividad y con las nuevas competencias del lenguaje”* (Martín-Barbero, S/A:17).

De esta manera, Martín-Barbero (2005) coincide con Serrano al enfatizar que *“El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy, tanto o más que a unos aparatos, a nuevo modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras”*. (Martín-Barbero, 2005:24).

En este sentido, el aprendizaje escapa a las formas de demarcaciones establecidas en las etapas del desarrollo cognitivo que definen los grados y escalafones en la escuela tradicional. En esto coincide Bruner: *“Así que, en cierto sentido, la mera existencia de mecanismos computacionales (y una teoría de computación sobre su modo de operación) puede cambiar nuestras mentes en torno a cómo funciona la “mente” (y sin duda lo hará) justo como lo hizo la existencia del libro”* (Bruner, 2000:21), de esta forma, se producen cambios en los modos de circulación y la producción del saber y el conocimiento prescinde del libro como fuente de información y del docente como eje central del aprendizaje.

Esta percepción no vaticina el fin de la escuela ni del dominio de la educación virtual pero replantea el lugar del docente como orientador y mediador del proceso como lo explica Martín-Barbero al afirmar que *si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce*" (Martín-Barbero, 1996). El lugar de la educación sería el espacio para compartir los saberes y las narrativas que configuran otras oralidades, literalidades y visualidades.

En este contexto, las mediaciones tecnológicas no sólo configuran otros lenguajes y sensibilidades dentro y fuera del aula de clase, sino que multiplican los medios y las condiciones para crear relaciones sociales complejas. Para Galvis (2006), el común denominador en la incorporación de las nuevas tecnologías es *la interacción entre personas mediatizada por los sistemas digitales*. Dichas interacciones revelan la diferencia entre los *tipos de herramientas*, comprometen la flexibilización del tiempo si son *interacciones en tiempo real (sincrónicas) o diferidas (asincrónicas)*, así como la variedad de producciones *textuales, orales o multimediales* y si son moderadas o no lo son. Con base en esto, surgen nuevas tensiones e incertidumbres entre la población estudiantil y el cuerpo docente.

Uno de estos conflictos favorece el entendimiento de lo virtual frente a lo real; anteriormente se daba el ser únicamente en lo presencial, permitiendo un comportamiento diferente en varios grupos, pero en el contexto actual lo virtual permite asumir otro camino o se puede *"ser"* otro. Sin embargo, el problema no radica en la virtualidad o la realidad, (el cuerpo frente al computador), sino que se centra en la apreciación de la subjetividad; en las charlas (chat) se otorgan múltiples identidades mientras que las redes presenciales ofrecen una

subjetividad aparentemente fragmentada, sin embargo, la dinámica de las comunidades virtuales (*que aparecen como elementos distantes*) y de las presenciales revelan una retroalimentación y una relación recíproca en tanto que las comunidades virtuales fluyen hacia lo presencial y lo presencial hacia lo virtual, eliminando el concepto de identidad y reemplazándolo por el de identificación.⁴

Lo anterior permite cuestionar las formas de construir nuestra relación social con la tecnología, pues el conflicto no gira en torno a la reverencia de la tecnología, pues como lo reseñan Berger y Luckman (2003), *las cosas no son algo extrahumano*. El asunto no está en la nueva significación de los procesos de resistencia, sino que se desarrolla en el planteamiento de alternativas de descentración en la manera de formular las tecnologías y las técnicas dentro del contexto social.⁵

Como se mencionó anteriormente, la crítica hecha hacia la escuela como una institución que apropia la tecnología de una manera únicamente instrumental, (*enalteciendo con esto a las nuevas tecnologías*), pareciera descartar la educación sin *las nuevas tecnologías*, formulando cuestionamientos como: *¿la resistencia de la escuela busca evitar la desaparición del maestro?*. Al respecto se destaca como el elevado grado de dominio de los computadores y de la red informática entre los niños, niñas, jóvenes y adultos fuera del contexto académico, genera otros niveles de contacto que apuestan a la nueva construcción de sujetos cívicos, esto implica pensar en el reto que debe asumir el docente más allá del simple uso de la máquina.

⁴ La discusión hace referencia al escenario político en el que se aprecia el imaginario y en el que una comunidad usa las formas comunicativas; las nuevas tecnologías operan como una estrategia para ocupar territorios y permitir nuevos procesos de subjetivación para entrelazar la idea con un nuevo proyecto.

⁵ De hecho, hoy se dan ciertos procesos de resistencia que replantean la tecnología.

2.3 Educación, conocimiento y subjetividad

La triada de la educación, el conocimiento y la subjetividad, está ligada a la historia de la Educación tiene un interés importante en la comprensión de las culturas pedagógicas y las organizaciones educativas, desde el abordaje de los Estudios Culturales en la construcción de una *Pedagogía Crítica*.

Las relaciones entre la educación, el conocimiento y la subjetividad deben revisarse desde la construcción de los sistemas ideológicos que retroalimentan las formas de interpretar la cultura propia y la ajena. En efecto, con la elaboración de un sistema educativo, también se organizan las formas de construir y producir el conocimiento y simultáneamente se establecen los medios de distribuirlo y legitimarlo entre sus miembros. En términos positivistas, el conocimiento se relaciona con la aprehensión de *lo otro* o *del objeto*, en su alusión constante a lo “objetivo”; quizás una de las formas de conocer que reviste transcendencia, está ligada a un conocimiento sobre *sí mismo* y sobre las formas en las que operan las ideologías como sistemas sociales en los que se organizan estas subjetividades

La educación formativa de un sujeto ajustado a los ideales sociales, implementa históricamente una serie de “*Tecnologías del yo*” (Foucault, 1996), fundamentadas en las técnicas del “*cuidado de sí*”, “*complemento indisociable del conocimiento de sí mismo*” y ampliamente difundidas en las instituciones educativas. Para Foucault, la relación entre el poder y el saber es un instrumento para comprender las relaciones entre el sujeto y los juegos de verdad y más aún, desde los discursos científicos como el de la educación. De esta manera, en los escenarios institucionalizados como el de la escuela, “*el sujeto va a ser definido como individuo que habla, que vive y que trabaja*” (Foucault, 1987:106.).

La “*Cultura positivista*”, ha sido asimilada por los docentes, los estudiantes y las instituciones educativas colombianas y aplican las estrategias ideológicas en las prácticas educativas como se hizo en muchos casos durante la historia de la educación de nuestro país.

En este sentido, conviene resaltar uno de los aportes del estudio de Giroux (2003) frente a la ideología y la escuela, en el cual realiza una distinción entre el *positivismo* como un movimiento filosófico específico y el *positivismo* como una forma ideológica. La *cultura positivista* comprendida como una ideología, se convierte en una forma de regulación social que orienta a los seres humanos hacia los destinos que preservan el *statu quo*. La *cultura positivista* desestima la reflexión sobre la formación de la subjetividad o el análisis de lo que es frente a lo que debería ser.

De ahí, que esta ideología se traslade a la educación y se convierta en una estructura dominante que organiza los modelos de pensar y actuar de los docentes y los estudiantes, lo que para Brenkman (1979) se convierte en prácticas culturales que reflejan:

“La tendencia dominante de nuestras instituciones y las prácticas culturales –desde la organización del proceso de aprendizaje en las escuelas y los modos académicos del conocimiento que las respaldan, hasta las formas mediáticas masivas de comunicación que se adueñan en exclusividad del habla - consisten en socavar las posibilidades mismas de que los seres humanos interpreten los discursos que fundan sus identidades, dan forma a sus interacciones y regulan sus actividades.” (Giroux, 2003:137).

Desde la perspectiva de los *Estudios Culturales*, Giroux (1997) afirma que las escuelas y otras agencias socializadoras nunca son independientes de las estructuras económicas y demás estructuras dominantes. Sin embargo, no desestiman el papel que representa la pedagogía en los procesos educativos y culturales con respecto a la producción de significados. Esto muestra cómo las prácticas docentes se originan en supuestos de sentido común relativamente no cuestionados por los docentes y los estudiantes, que enmascaran la construcción social de diferentes formas de conocimiento. Por lo tanto, para Giroux, el papel que juega el docente en la reproducción y la legitimación de la cultura dominante es crucial para el análisis.

Es necesario entender que la producción y la circulación del conocimiento dentro del marco histórico de las *“Revoluciones Educativas”* han involucrado cambios de paradigmas en los cuales se organiza la tarea social de la educación. A lo largo de la historia, estos procesos fueron el producto de cambios en el entorno de la educación, son procesos que requieren una interpretación y toman largos periodos para ser producidos, no operan la inmediatez de los efectos del poder pero suponen una duración más larga que genera nuevas prácticas culturales que instauran un nuevo principio gradual educativo en la sociedad.

Ante la revolución tecnológica de las últimas décadas, los maestros y los estudiantes deben estar atentos a la comprensión crítica de las nuevas formas de subjetividad y de organización del conocimiento así como de la información como una mercancía útil en las economías globales. Zambrano (1999) destaca que las barreras de la *sociedad del conocimiento* en los países latinoamericanos, obedecen a que el conocimiento no se concibe como el resultado de las configuraciones sociales que lo producen, al mismo tiempo, la estructura social

global no valora culturalmente el conocimiento como un eje de comprensión y construcción de la nueva realidad social:

“La red digital global se articula con las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas de las sociedades contemporáneas. Pensar en la plataforma, no significa pensar exclusivamente en tecnología; cuando se piensa en la plataforma se está pensando en otras formas de cultura, de interacción social, de desarrollo económico, de expresión y tramitación de intereses políticos. Por esta razón, no es acertado reducir el enfoque a lo exclusivamente tecnológico” (Zambrano, 1999:252).

Para finalizar, se esbozan algunas consideraciones de autores como Zambrano (1999), Brunner (2000), Martín-Barbero (2005) y Galvis en torno a la triada de la educación, el conocimiento y las subjetividades contemporáneas en el marco de la *Sociedad de la Información*:

1. El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. Esto significa que la cantidad, y el acceso a las redes de la información hacen que la educación se adapte más rápidamente cada día.
2. Las instituciones educativas dejan de ser el único canal mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información.
3. El acceso a las redes de la información hace que los sujetos accedan a la información mediante vías alternas al maestro y a los libros.
4. El conocimiento del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educativa.

5. La escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización. La sociedad moderna, contractual, atomizada, sin un fondo común de creencias, encuentra dificultades para regular normativamente el comportamiento de la gente.
6. El conocimiento se desarrolla en un sistema abierto de representaciones, flujos de información, cargas psíquicas y desarrollo de afectos.
7. El conocimiento adopta la estructura de red de mapas en constante expansión.
8. El patrón del conocimiento es esencialmente fractal.
9. Es posible construir y compartir los conocimientos globalizados en tiempo real.

3. Subvertir el orden: ¿nuevos lenguajes, nuevos saberes?

Denominar a este tiempo histórico como “*Sociedad de la información y la comunicación*”, revela que el conocimiento se origina a partir de la interacción de los procesos económicos, culturales, sociales y políticos que han sido determinantes en la historia humana. Sin embargo, la reciente revolución tecnológica de la información intensifica este fenómeno. Para Castells (2002), en “*La era de la información*” se describen ampliamente los cambios económicos, sociales y culturales que conllevan “*la economía informacional*” constituida sobre la producción, la circulación y el uso de la información; algunas transformaciones laborales repercuten en los fines educativos y las debilidades de la identidad se intensifican con la concepción moderna de los estados nacionales que inciden en percepción de la participación política mientras que el conflicto entre lo global y lo local origina nuevos movimientos sociales.

La relación indisoluble entre la educación y el conocimiento se solidifica con el tiempo y la consolidación del conocimiento científico se refuerza significativamente con un discurso pedagógico dominante ajustado a las formas del método científico y a la ideología del paradigma positivista en el que se privilegian ciertas estructuras para asumir y comprender el mundo. (Giroux, 2003).

De cierto modo, estos esquemas han sido heredados irreflexivamente por los modelos educativos tradicionales que reproducen en su práctica pedagógica

algunos ideales de las universidades norteamericanas y europeas que distan de la realidad local y del entendimiento de la cultura latinoamericana. Por lo tanto, las universidades locales realizan un adoctrinamiento del pensamiento, los cuerpos y los afectos que pretenden encajar en el contexto local pero que finalmente originan resistencia e intentos de subvertir el orden establecido. Estas contradicciones se evidencian lejos de los centros que direccionan el poder académico, es decir, se agudizan en las universidades periféricas donde los docentes y los estudiantes se forman a partir de modelos foráneos, reproduciendo confusión del saber y reafirmandose como provincias⁶.

No obstante, el sistema educativo incorpora las nuevas tecnologías de la información y la comunicación lentamente y con alguna resistencia en sus prácticas pedagógicas, como asegura Ospina:

“Es sorprendente que en estos tiempos en que todo parece cambiar tan vertiginosamente, la educación cambie tan poco. Hay muchas cosas en ella que corresponden todavía, sobre todo en los colegios y las universidades, al esquema medieval que la fundó. Todavía hay en ella mucho autoritarismo, mucho temor reverencial, mucho peso muerto. Las monografías universitarias todavía se fundan en la idea de que hay que citar mucho y pensar poco, porque si alguien se dedicara demasiado a pensar de manera original, ¿Cómo podría llenar el requisito de la bibliografía?. La bibliografía se encarga de señalar de dónde salieron las ideas que se exponen en el texto, y al parecer resulta casi impúdico que las ideas resulten ser del propio autor”. (Ospina, 2007:82).

⁶ Entendiendo este término desde su etimología, como se asumió en la antigua Roma, se define como “el territorio conquistado fuera de Italia, sujeto a las leyes romanas y administrado por un gobernador”. Es decir, sujeto a las leyes de los otros. Tomado de: http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=provincias.

En este sentido, el enunciado “copiar y pegar” empleado por los estudiantes, es un objeto de persecución de los docentes. Sin embargo, en una sociedad que recicla, reutiliza y revende, en la que la industria cultural se renueva contantemente en términos de la moda, la música, los guiones teatrales y fílmicos permite plantear si en estas acciones *¿También sería válido hacer esto con nuestras ideas?*. El arte lo hace de esta forma si pensamos *¿Cuántos arreglos de una misma canción, cuántas interpretaciones de diferentes artistas, por cuántos géneros musicales puede interpretarse o cuántas versiones pueden darse de una misma canción?*

Por otra parte, el conocimiento científico y el conocimiento intra personal pareciesen controvertir; la búsqueda de la objetividad relega el *conocimiento de sí*, para presentarlo como una de las *tecnologías de yo* (Foucault, 1996). Por lo tanto vale preguntarse: *¿Qué sucede con otras formas de conocimiento, diferentes a la lógica y a la razón?, ¿Qué posibilidades ofrecen las nuevas tecnologías informáticas para accionar las nuevas prácticas docentes?, ¿Cómo se apropian los docentes y los estudiantes de estos dispositivos tecnológicos?*

Los interrogantes formulados anteriormente, centraron en tres elementos el análisis de la narrativa obtenida entre los docentes y los estudiantes: El primero corresponde al lugar que ocupa el sujeto en la mediación tecnológica; el segundo se ocupa de la comunicación y el fortalecimiento de otros lenguajes nativos en la red; el último aspecto considera una reflexión sobre el conocimiento en la era de la información.

3.1 Mediaciones y nuevas subjetividades

Según algunos docentes, la fascinación producida en los estudiantes por el internet y otros medios alternativos diferentes al libro, supera la capacidad de educar e interactuar con las nuevas generaciones de jóvenes, quienes construyen su imagen corporal, con una parte de su historia personal y la exploración de relaciones significativas con los otros a través de los artefactos tecnológicos.

Este proceso histórico amplía la gama de recursos disponibles para conocer, aprehender y apropiarse del mundo, sin desconocer que las restricciones para su uso y acceso se orientan por variables estructurales socio - económicas.

De esta manera, los jóvenes y los adultos contemporáneos expresan diferentes maneras de subjetivar el mundo, de incorporar y comprender su entorno, de verse a sí mismos, de cambiar y/o abandonar ciertas relaciones y de sujetarse a otras.

En este sentido, en diálogo con los estudiantes está enfocado hacia el contacto con las TIC y la relación con su dimensión corporal, constituye uno de los ejes centrales del problema, en torno a la construcción de nuevas subjetividades. La gestualidad, la percepción *espacial - temporal* de las interacciones personales y el surgimiento de un sujeto *cyborg* es una temática recurrente en los grupos focales de estudiantes universitarios que evidencia la necesidad de ordenamiento de un *self* a través del cuerpo.

En primer lugar, el sujeto abandona la gestualidad de su cuerpo para dar paso a un lenguaje cifrado por símbolos computarizados, zumbidos e imágenes que emulan el gesto. Este proceso no reduce la ambivalencia que entrañan las

interacciones sociales. La mediación tecnológica aleja a los actores del contacto físico, del *cara a cara*, pero posibilita un acercamiento en otro plano que reduce el conflicto y la incertidumbre propia de las relaciones interpersonales. Esto se percibe en un diálogo con un estudiante que relata la observación de su hermano de catorce años:

“Aparentemente es muy fácil, pero no nos damos cuenta que también se convierte en algo negativo; no estoy ni en contra ni a favor, pero aparentemente nos muestra esos beneficios, pero realmente: ¿Cuál es el culmen?, ¿Qué es un inhibidor de seguridad?, ¿Por qué digo esto?, Porque mi hermano está con un amigo, con su mejor amigo de la infancia, se ven y dicen: ¡Hola, ¡Qué más!, ¡Bien!, o ¡Qué si bien!, ¡Ah bueno! Chao... hablamos más tarde. Luego llega a la casa, se conecta al Messenger o al Facebook con el mismo amigo para hablar: ¡Huy! ¿Cómo le fue esta mañana? ¿Bien? Decimos cosas a través de la red que no somos capaces de decirlo en persona”. (Grupo focal No.1).

La gestualidad ya no reside únicamente en el cuerpo sino que se proyecta a los otros mediante los artefactos tecnológicos y la tecnología media la espontaneidad del gesto. Dicha mediación protege del guiño burlón o adverso que conlleva el contacto con otros. Así lo enfatiza nuestro interlocutor, quien pone de manifiesto la ganancia de seguridad brindada por los medios digitales al protagonista del relato. Concebir que los dispositivos tecnológicos eliminen la ambivalencia de las relaciones personales profundiza el problema, dado que es contradictorio que la necesidad de contacto y la aprobación por los otros, se remplace con un mecanismo contrario que resguarda al sujeto y mantiene la distancia entre los interlocutores.

Aunque ello parece un juego fascinante que permite el cambio de las coordenadas espaciales en cuanto se acerca la distancia y se aleja la cercanía, la tecnología sólo favorece un sinnúmero de posibilidades entre las diversas formas de relacionarse con los otros y de ser otros.

Consecuentemente, estas formas de comunicación mediatizadas generan estilos de vida, costumbres, necesidades, intereses y nuevos prototipos de las relaciones; son un *allá* y un *tú*, que se aceptan mutuamente a través de la distancia, pero si *tú* estás más lejos, es mejor. Así lo manifiestan los estudiantes al referirse al uso de los dispositivos de mensajería instantánea:

“O sea, es más fácil hablarle por un chat a alguien que no te está viendo, que no está viendo nuestros gestos al hablar personalmente, al interactuar con él. Se ha perdido como tú allá, y yo acá...”.

Estos discursos espontáneos de los estudiantes sugieren una pregunta: *¿Qué es lo que se ha perdido y qué no se logra concretar en la expresión “un tú allá, yo acá”? Es posible que sea el contacto físico, el reflejo del temor que se produce por la pérdida de la cercanía del contacto personal?*

De esta forma se converge en un segundo punto de la construcción de subjetividades: el entendimiento del espacio y la distancia en las relaciones personales. Los cambios en la concepción del tiempo y el espacio se enfatizan con el acceso y la inmediatez de las relaciones interpersonales. En este orden de ideas, una estudiante destaca como el uso del chat (Messenger) favorece nuevas posibilidades de interacción con sus compañeros: *“Este medio nos lo facilitó*

aunque no estuviéramos juntos, estábamos distantes, pero conectando lo que era nuestro pensamiento.”

En este ejemplo, la corporalidad se constituye como un tema recurrente en la construcción de la subjetividad; se enfatiza en “*lo que era*”, es decir, en lo importante, en el pensamiento que es lo válido en el contexto académico. La presencia del cuerpo se relega a un segundo plano y se reemplaza por la omnipresencia y la potencia de la representación mental del pensamiento que elimina la distancia entre los cuerpos. Se evidencia una naturalización de las relaciones digitales como parte de la vida cotidiana; el artefacto da paso a la relación y el dispositivo tecnológico no es un mediador sino una extensión más del cuerpo.

Este fenómeno crea la sensación de la eliminación de la distancia y la inmediatez de los resultados. El uso masivo y frecuente de estas tecnologías intensifica la percepción de la celeridad en la vida social y colectiva, las experiencias y los propósitos se tornan múltiples incluso para los fines académicos. Uno de estos encuentros es relatado por una estudiante de Psicología:

“Una experiencia que tuvimos nosotros no hace mucho tiempo: El fin de semana viajé a Santa Marta a presentar un examen en la Universidad y teníamos un proyecto pendiente que no habíamos culminado. Entonces, por medio del internet armamos todo el proyecto, el análisis estadístico, todo!. Ella me mandaba su opinión, yo la mía. ¡Dios mío! Así pudimos armar todo el proyecto, así pudimos tener buenos resultados” (Grupo focal No 2).

En este ejemplo se profundiza la concepción espacio - temporal, debido a que el uso de la tecnología optimiza el tiempo de las relaciones interpersonales y elimina las distancias. Sin embargo, esta fascinación conlleva el uso frecuente de estos vínculos y generan una dependencia entre cibernautas, como lo describe una estudiante: *“Absorbe mucho tiempo... es querer estar veinticuatro horas conectados”* (Grupo focal No 3).

La dependencia creciente del uso de la tecnología, sumada al desplazamiento de la mano de obra por el trabajo fabril y la reciente incorporación de los procesadores en la vida laboral y doméstica, contribuyen a la construcción del imaginario de una *civilización deshumanizada e híbrida por la tecnología*. En palabras de Rueda, un sujeto *cyborg* que define como *“... una nueva ontología que fusiona naturaleza, humanidad y tecnología”* (Rueda, 2004:70)."

No obstante, surgen constantes preguntas y reflexiones de los estudiantes y los docentes en torno a la pérdida de la condición humana, que reflejan un sentimiento de impotencia y de incertidumbre en torno al devenir del ser humano en la sociedad contemporánea como las siguientes:

“...Será que nos estamos haciendo más inteligentes o será que nos estamos haciendo más dependientes, o será que más bien estamos bajando nuestra capacidad cognitiva y nos estamos dejando limitar las funciones y las tareas que hacemos, por mantenernos dispersos consumiendo de todo.” (Grupo focal No.1).

3.2 La comunicación y otros lenguajes nativos

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación median con mayor intensidad las relaciones entre los grupos de estudiantes y docentes. Algunos de los cambios más significativos en la comunicación se aprecian en la resignificación de las habilidades comunicativas: el incremento de las interacciones asincrónicas, el temor a la pérdida del contacto físico y a la incomunicación. Finalmente, emerge la duda sobre el control de las comunicaciones y el uso público y privado de la información que circula en la red.

De cualquier modo, las habilidades comunicativas de la actualidad se integran al uso de dispositivos tecnológicos capaces de repotenciar nuevas posibilidades de interacción y reconfigurar nuevos códigos y estructuras mentales y nuevas destrezas vitales en la *sociedad de la información y la comunicación*. La *alfabetización digital* destaca la necesidad creciente de adquirir determinadas capacidades, habilidades y destrezas que se aprenden en las aulas y especialmente en el contacto diario con los artefactos tecnológicos. Ejemplo de ello, son las habilidades para mecanografiar, emplear la taquigrafía o la lectura hiper textual.

En este sentido, el manejo del teclado se ha masificado de tal manera que su memorización y uso se convierten en una necesidad creciente para los cibernautas y los usuarios informáticos, como lo expresa una estudiante al compartir su experiencia: *“Cuando uno está en el celular conectado es muy complicado escribir las palabras, pero después de un tiempo se va adaptando...”*. Sin embargo, estas habilidades se van diversificando y complejizando: *“...la digitación... uno aprende a digitar más rápido. O la otra que se da, es que usted recorta las palabras”*. Con esto, se da propicia un salto tecnológico que va desde la mecanografía hasta la mecano taquigrafía construida por la red.

Esta taquigrafía digitalizada y aceptada por miles de usuarios, trasciende a otros campos de la vida cotidiana como las aulas de clase. Una estudiante hace alusión a códigos de la siguiente forma: *“Cúcuta se escribe qqta...pero ya es un lenguaje que se entiende”*. Esta taquigrafía marcha al ritmo acelerado de la sociedad contemporánea y se remite pragmáticamente a la transcripción de los fonemas sin reparar en las normas gramaticales, mientras la ortografía pasa a un segundo plano: - Por lo menos: *“ porque”* es *pq* o *“demasiado”*, uno escribe *dmz ... yo lo hago.”*

Estas estructuras mentales reflejan una indiferencia por la ortografía y un lenguaje cifrado que se traslada sin reparos a las aulas de clase. Son comentarios puntuales de los usuarios y los estudiantes: *“Se olvida la ortografía, porque por ejemplo, no se escribe casa sino ksa... y eso hace que cuando uno está haciendo un parcial o está escribiendo rápido, se pregunte: por qué estoy escribiendo así?”*. Otros ejemplos de esta nueva taquigrafía reviven el valor iconográfico de la escritura, aplicando una mezcla de signos para construir imágenes: ejemplos de ellos son, la carita feliz =), compuesta por los símbolos “igual que y un paréntesis” o *,.* y el ejemplo de las gafas ↯-O-O-,entre otros...
 ♡,.*.*****,. ♡,.*.*****,. ♡,.*.*****,. .

Por otra parte, en el hipertexto cohabitan múltiples formas de representación textual, visual, auditiva, escrita y otras posibilidades de acceso a otros textos. El hipertexto proporciona al lector la decisión de trazar su propio recorrido de acuerdo con sus intereses y necesidades *“Por ejemplo, uno va a hacer una investigación y automáticamente abre el facebook y la tiene ahí. Tenemos al instante como cinco páginas abiertas, correo, messenger, facebook y haciendo el trabajo estamos como desconectados, pero ahí está todo abierto”*.

De esta manera se posibilita el desarrollo de las habilidades diferentes de lecto escritura. Una estudiante de Psicología y madre de un joven estudiante comparte la siguiente experiencia:

“Pero los muchachos... ellos sí manejan una habilidad especial; yo me quedo aterrada. Mi hijo tiene 16 años. ¡El tiene una habilidad para la lectura!... los dos estábamos leyendo una página completa y yo veía que mientras él iba en la mitad, yo hasta ahora iba empezando; cuando terminamos de leer, él sabía qué había leído. Entonces, esa habilidad la han adquirido al escribir, leer y hablar” (Grupo focal No. 1).

Un tercer elemento destacado en la comunicación, es el tipo de interacciones que se despliegan en la misma. Con el uso diario del correo electrónico, las redes sociales, los sistemas de comunicación móvil, se ha incrementado masivamente la interacción asincrónica, alcanzando casi la misma eficiencia que las interacciones sincrónicas (en tiempo real). Aunque la comunicación asincrónica no representa una novedad en la interacción humana debido a que las formas de correspondencia existen desde la antigüedad, su ventaja radica en cuanto al tiempo requerido para lograr una respuesta, el grado de eficiencia y la inmediatez del contacto cara a cara. Así lo percibe una estudiante entrevistada:

“... le dije a Nydia (Compañera): si no logras comunicarte conmigo, me envías un mensaje al correo, que me llega al celular. Yo ya sé. No tienes necesidad de llamarme, ni de salir; el mensaje me llega al celular y yo ya sé lo que tú quieres y te contesto ahí mismo, te soluciono y ya. Todo esto es tan práctico.” (Grupo focal No.2).

Por otro lado, el uso constante de estas interacciones crea la necesidad de mantener el contacto personal cara a cara. *“Por lo menos cierta tecnología, como comunicarse por un chat, hace que el contacto físico con otra persona, por la sesión se haya ido perdiendo”*. (Grupo focal 1). Esto representa un temor a la despersonalización por el uso masivo de la tecnología y la imposibilidad de controlar el propio cuerpo.

Esta percepción mantiene el imaginario de un *“sujeto cyborg”* que se resiste a la dominación y el ciberespacio se convierte en un panóptico donde nada está oculto. La reciente expansión de las redes sociales confirma dicha sensación:

“Todos tienen el facebook y entonces, todos sabemos lo de todos.” (Grupo focal No.3). En consecuencia, la distorsión y la apertura en límites claros, permite mantener un equilibrio entre la esfera pública y privada de la vida personal, que preocupa a los padres, los docentes y particularmente a los estudiantes. *“muchos padres u otras personas en las oficinas abrían esos programas; entonces miraban las conversaciones de los empleados y todavía lo hacen; hay muchas personas que lo hacen y esto es peligroso... El facebook se convirtió en una manera secreta de comunicar y decirle a la otra persona; el facebook es secreto, no hay manera de grabar las conversaciones mientras que en el Messenger, sí”*.

Las relaciones familiares constituyen una categoría emergente que representa otro espacio que también se dinamiza con las mediaciones tecnológicas. Los estudiantes masifican el uso de los artefactos tecnológicos para mediar las comunicaciones y relaciones familiares. Una estudiante y madre de familia lo

reseña así: *“En mi casa es así: Por favor baja a almorzar; cinco minutos y ya está almorzando... y nadie grita... no hay peleas ni discusiones...”* (Grupo focal No.2).

En resumen, estas formas de comunicarnos en la red, generan nuevos constructos, contradicciones, mayores libertades y posesión de saberes que nos interrogan y nos obligan a tomar riesgos de participación, a descubrirnos en algunos de nuestros fragmentos o a desfigurar la forma de lo que somos, pero especialmente manteniendo los vínculos sociales y afectivos con los demás.

3.3 El conocimiento en la era de la información

En esta sección se retoman los cambios suscitados por el contacto con las tecnologías de la información y la comunicación en cuanto a las subjetividades, el lenguaje y la comunicación, para entender *¿Cuál es lugar del conocimiento en la era informática, en el contexto de la educación superior promulgada por la Universidad Simón Bolívar?*

En primer lugar, se retoman las consideraciones que posicionan a la Universidad en la producción del conocimiento científico a través de las políticas educativas públicas e institucionales para luego hacer un acercamiento a la experiencia de los docentes y los estudiantes en su forma de concebir, producir, reproducir y compartir el conocimiento científico.

En el marco de las políticas públicas en Educación Superior, las instituciones educativas se conciben como centros organizados para *“...trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su utilización en todos los campos para solucionar las*

necesidades del país.” (Ley 30 de 1992). Con esto, el lugar de la producción del conocimiento científico emerge desde los programas académicos de Educación Superior, especialmente los de doctorado, mediante los procesos investigativos.

Debe enfatizarse en el currículo como la base o el fundamento principal del quehacer pedagógico de una institución educativa; a través de este, se seleccionan, organizan, comparten y generan los saberes y los conocimientos que la cultura establece como válidos en una comunidad académica y social. (*PEI USB*). De esta manera, la organización curricular trazan el derrotero principal de circulación del conocimiento en todos los campos disciplinares, de tal forma que las comunidades académicas se fortalecen con la producción y la circulación del conocimiento validado entre sus miembros.

En efecto, en la era de la información, la producción del conocimiento se convierte en un factor clave para el crecimiento económico y la organización del mercado laboral y productivo en relación con otras épocas de la historia humana. El docente enfatiza esta diferencia del área de las *competencias comunicativas* al considerar que *“En nuestra época postmoderna la diferencia o la brecha entre los ricos y los pobres se transformó, y ya no hay ricos ni pobres sino personas informadas frente a personas desinformadas”*. (Fabián Ramírez). Este énfasis de la organización de las personas en redes interconectadas es apreciado por Rueda cuando considera que *“Las prácticas, sociales se construyen en torno a valores culturales, modos de vida y construcciones de sentido (más allá de intereses de clases o sectoriales) y en oposición a los modos verticales, burocráticos y rígidos de organización; de ahí que se privilegia la adopción de un tejido organizacional y comunicativo en red.”* (Rueda, 2008:14).

3.3.1 La relación sujeto – objeto del aprendizaje.

Por otra parte, la relación sujeto - objeto del aprendizaje en el quehacer educativo, involucra un reposicionamiento del docente en una forma lenta y sostenida frente al proceso de enseñanza - aprendizaje. En la narrativa recolectada, se evidencia un momento de transición en las prácticas que involucran las TIC. De esta manera, se incorporan las tecnologías, pero se mantiene un modelo pedagógico tradicional que posiciona la transmisión del conocimiento como eje principal. En consecuencia, el docente transmite y el estudiante se comporta como un receptor. En este modelo se privilegia la memorización sobre la exploración y la problematización del conocimiento. Así opina, uno de los docentes del área de Procesos Psicológicos de la Universidad, al referirse a la utilización de las estrategias TIC:

“Sí influye bastante el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje del estudiante, porque mantiene la atención más focalizada en el tema. Al tener el contenido de las asignaturas de manera virtual, ellos, además de recibir la clase presencial, en sus tiempos libres pueden reforzar lo que aprendieron en clase; eso permite que el conocimiento se afiance, que puedan memorizar mucho mejor y así aprender más rápido y mucho mejor. Además, el uso de las TIC tiene una influencia motivacional muy poderosa, ya que los estudiantes están más motivados en el uso de esas herramientas interactivas e interesados en los temas porque su motivación está mejor orientada a través de estos medios interactivos.”
(Entrevista No2).

La concepción del estudiante como receptor del conocimiento, tiene su contraparte con el lugar del docente en las prácticas pedagógicas como la fuente y el medio en la transmisión del conocimiento. Así lo expresa uno de los docentes de Psicología Social, cuando se refiere al uso de las TIC en su práctica

pedagógica como una herramienta atractiva para el estudiante. *“De mi parte sí utilizo las TIC, porque facilitan un tipo de interacción con los estudiantes, hace más innovador un tema, es decir, la forma de cómo uno entrega el conocimiento a los estudiantes.”* (Entrevista No.3). Aquí se resalta un cambio en los medios para difundir y divulgar el conocimiento científico a través de las TIC, pero se privilegia el papel del docente como la fuente del saber que *entrega* parte de su conocimiento a los estudiantes. Por consiguiente, algunos docentes adoptan mecánicamente la tecnología, desestimando el mismo proceso del acto educativo. Esto lo advierte uno de los administrativos docentes al referirse a los riesgos en uso las TIC en el campo educativo: *“... lo único que estamos haciendo es cambiando el medio pero no estamos cambiando la esencia del aprendizaje; aún sigue siendo el docente el transmisor del conocimiento, no el que ayuda a construir y a generar el conocimiento a través de otras estrategias más apropiadas a nuestros contextos”.*(Entrevista No.7).

En los fragmentos descritos, los docentes destacan el valor mediático de las TIC como experiencia audiovisual y reconocen la exclusión del valor instrumental en la construcción de nuevos conocimientos y saberes y en el proceso de aprendizaje, especialmente en los estudiantes que crecieron con la televisión y el mp3. Al respecto de este tema, el director del Departamento de Ingeniería de Sistemas se manifiesta lo siguiente respecto a esta situación:

“A veces veo estadísticas del uso del video beam. Hay docentes que lo usan en todas las clases y uno dice “genial”, pero uno va al rendimiento académico del estudiante y sigue siendo el mismo, no ha generado ese valor agregado de que el estudiante asimile mejor o por lo menos entienda mejor, genere su propio conocimiento o proponga.”(Entrevista No.7).

En resumen, las TIC en la educación se incorporan con un rol central de difundir la información y los conocimientos, restando el valor que pueden tener en la producción del conocimiento.

3.3.2 Las tecnologías en la producción y circulación del conocimiento.

Del análisis de las narrativas de docentes y estudiantes emergen dos relaciones interesantes entre la tecnología, el conocimiento y la educación. La primera, implica la utilización de la tecnología en la producción del conocimiento y la segunda resalta el uso de la tecnología como un medio de difusión del conocimiento.

Reconociendo la importancia de la tecnología en la producción de conocimiento, un docente del área de Epistemología e investigación identifica un fundamento de la discusión con el siguiente planteamiento: *¿Cuáles son esas tecnologías que han construido mi saber?*, es decir, *¿Qué artefactos e instrumentos tecnológicos han contribuido en la construcción del conocimiento científico y específicamente del saber disciplinar?*. El docente resalta dicha relación, enfatizando que no es exclusiva de la era informática sino que la ciencia, la tecnología y el conocimiento se han vinculado históricamente.

“Ahora, mucho más hoy en día, cuando hay un gran avance en los medios tecnológicos que ayudan a mirar cada vez más la realidad, pero cuando yo lo llevo al aula de clase, debo saber que ese conocimiento se produce también gracias a medios tecnológicos; pero yo muchas veces lo obvio, eso lo acabo de descubrir, fue gracias también a esa tecnología y a ese contacto de los investigadores con la tecnología, pero es muy estúpido y muy injusto, mire que acabo de descubrir eso, es que los profesores cuando estamos en nuestra clase hay algo más grave y no es que no utilicemos la tecnología sino...

utilizamos el computador, el video beam. Si no utilizamos el video eso puede ser grave, pero hay una cosa más grave todavía,... es que ni siquiera utilizamos las tecnologías que utiliza ese campo del conocimiento. ¿Qué tanto utilizamos los laboratorios, los que deberíamos utilizar?, gracias que ahora hicieron una cámara de Gesell. Entonces, no solamente el profesor utiliza las tecnologías como un video beam, sino sí utiliza las tecnologías de ese saber, de ese campo de saber, que imparte? Por ejemplo, yo no reconocería un profesor que te esté dando economía sin que te lleve a acercarte al software que hacen los estudios econométricos, yo no entiendo a un profesor de trabajo social que está ayudando a hacer investigación social sin que un estudiante pueda conocer el Atlas ti o el Etnograph, yo no entendería que un psicólogo no utilice la cámara de Gessel o no utilice una cantidad de elementos.” (Entrevista No.4).

De esta forma, el docente genera la discusión la relación entre la ciencia y la tecnología, en la producción del conocimiento, poniendo de manifiesto que la tecnología de la información y la comunicación administra operativamente la información y constituye un dispositivo tecnológico que es el resultado de la investigación y de la producción del conocimiento científico.

El impacto de las TIC en los ámbitos de la vida cotidiana, así como la difusión y la circulación del conocimiento, se dan de una forma rápida, masiva y efectiva, al tiempo que las nuevas tecnologías de la información diversifican los medios de difusión. Un ejemplo de esto es la coexistencia del libro impreso y el libro electrónico, como un producto de entretenimiento de la *industria cultural* y como un medio predilecto de difusión del conocimiento científico. Desde hace tiempo se ha anunciado la *inminente* desaparición del libro frente al uso masivo de los medios tecnológicos informáticos. Sin embargo, esta preocupación creciente, no solo se materializa en la predilección de los lectores por los medios digitales y el

desestimulo a la lectura, sino por la regulación de su uso condicionada por una política de derechos de autor y propiedad intelectual que protege las ganancias económicas del sector productivo. Este debate toma fuerza entre los autores y los productores editoriales, en los movimientos de *Cultura Libre* y en el sector educativo. Un estudiante manifiesta su inquietud al cuestionarse *“que va a pasar en el día de mañana con los escritores? ¿Quién les va a pagar sus derechos en los libros?, entonces también debe tenerse en cuenta la tecnología al servicio del hombre y del conocimiento. “¡Que digan que los libros virtuales no se pueden copiar!, a nosotros que solo nos cuesta en el teclado darle copiar pantalla, pegarlo como imagen e imprimirlo.”* (Grupo focal No. 1).

Esta apreciación dimensiona un campo de discusión en torno a la circulación del conocimiento descrito por Rueda (2008) de la siguiente forma: *“Así, por una parte, encontramos los movimientos de cultura libre con licenciamientos como el creativecommons y, otra manera paradójica referente a las leyes sobre la legalidad y los derechos de propiedad intelectual de los “bienes comunes”.* En efecto, se trata de bienes (*información y servicios*) cuya circulación es difícil de restringir, pero sobre la cual, en sentido contrario, arremete la legislación. (Rueda, 2008:12).

Retomando el campo de la producción del conocimiento en el ámbito académico, se aprecia que la educación origina grandes contiendas, especialmente si se acepta que la Educación Superior produce y enseña a producir el conocimiento científico. La denuncia del plagio y la falta de originalidad en los trabajos de los estudiantes constituyen comportamientos que preocupa a los educadores, quienes realizan frecuentes revisiones que garantizan la autoría del trabajo, la confiabilidad de las fuentes citadas y la validación del conocimiento ante las comunidades académicas. Así lo expresa un docente de competencias comunicativas: *“...pero desde el punto de vista de la originalidad del trabajo del*

estudiante, pues uno encuentra muchas dificultades porque los estudiantes, si bien, aprendieron a manejar las fuentes también limitan su propia originalidad en las producciones textuales y en sus producciones académicas.”

Un docente de Psicología Social afirma que la crítica no es contra el uso del internet por parte de los estudiantes, sino en la forma de emplearlo con fines académicos para convertirlo solo en un espacio de reproducción de información que alimenta la producción del conocimiento:

“Pues en el caso de los estudiantes, el estudiante no termina de valorar el monstruo que tiene en sus manos al entrar a internet, lo fácil es, que se pueden hacer muchas cosas a nivel académico; digamos que el tema es lograr que ellos sean sensibles y conscientes de la gran herramienta que tienen en sus manos. Entonces al estudiante le cuesta tener una seriedad adecuada hacia las herramientas o también encuentra facilismo gracias a las formas como él puede hacer un trabajo o investigar; entonces el copia y pega todas esas cosas, haciendo que esto sea lamentable. También necesitan un proceso para que el estudiante se dé cuenta de la seriedad del asunto y tome valor a estas herramientas con mayor profesionalismo.” (Entrevista No.3).

El director del Programa de Ingeniería de Sistemas hace la siguiente apreciación frente a la subutilización del internet:

“El valor agregado de toda esta cultura, de todo este andamiaje tecnológico, es sacarle el mejor provecho y eso es lo que pretendemos hacer, que la persona del común entienda que el internet no es simplemente una diversión o un entretenimiento sino que es mucho

más, es un mundo digital al que podemos sacarle muchos provechos, a nivel empresarial y a nivel educativo. Lo más complicado es hacerle entender a la gente que el uso de tecnologías informáticas y de la comunicación no son simplemente un lujo o una moda sino es una tendencia a la que todo el mundo está orientado, algunos más que otros, pero hacia donde finalmente vamos a llegar.” (Entrevista No.7).

En efecto, ante la cantidad de información disponible en la red, se cuestiona el lugar del docente como la única fuente de conocimiento. Sin embargo, el docente como representante de la academia, mantiene una relación de poder que estructura el discurso académico, ya este otorga legitimidad al conocimiento. De hecho, los estudiantes destacan que ante la avalancha de información en la red, el docente valida y guía la elección del conocimiento científico sobre la información u otro tipo de saberes, como lo manifiesta una estudiante:

“Para mí, lo que diga un profesor ya está basado en un fundamento; entonces, pues sí, me quedo con esto. Generar el conocimiento a partir de ciertas páginas o hacer un trabajo a partir de ciertas páginas, tiene una responsabilidad muy grande conmigo y con el conocimiento que estoy generando hacia los demás, porque si yo encuentro una página web equivocada, me confundo y confundo a los demás.”

3.3.3 Construyendo nuevas posibilidades. Redes en colaboración del aprendizaje

Advertir el impacto de las TIC en la educación es un ejercicio prematuro porque en muchos contextos académicos como el de la Universidad Simón Bolívar son procesos de reciente implementación. Sin embargo, existe evidencia de cómo el

sistema educativo se permea con estos elementos desde hace algún tiempo. Algunas experiencias interesantes dan cuenta de actividades desarrolladas fuera de la regulación de las aulas de clase como en el caso de las redes académicas colaboradoras de los estudiantes. Aunque los ejemplos muestran organización informal y poco estructurada, constituyen un reciente fenómeno interesante que advierte una forma de trabajo cooperativo entre ellos. Su utilidad en estos grupos es diversa y ofrecen algunas finalidades como las siguientes:

1. *Redes académicas en colaboración para estudiar y debatir: “...esa experiencia que tuvimos ayer ayuda, por el hecho de que muchas veces uno no se puede reunir físicamente con los demás compañeros a estudiar y eso establece un debate, establece diferentes puntos sobre las temáticas que estudiamos y enriquece mucho, porque al estudiar uno mismo un tema, no se completa, no se miran las posibilidades que hay y el resultado es el mismo; mientras que si uno va a estudiar con los compañeros, nos permitimos debatir.”*

Otra experiencia que ilustra la importancia de la formación de las redes, reposa en la siguiente apreciación:

“Nos fue superbién en el parcial. La verdad es que las dudas que nosotras teníamos en la discusión se fueron aclarando y llegamos a un consenso. Este medio nos lo facilitó, aunque no estuviéramos juntas. Estábamos distantes pero conectando lo que era... nuestro pensamiento...” (Grupo focal No.2).

2. *Redes académicas que colaboran con la producción de conocimiento: “... a veces nos conectamos todos a las 5:00 de la tarde a hacer el trabajo. Yo meto esto, le doy lo otro y se empieza a formar el trabajo y lo envío. Hay*

momentos en los que uno para diseñar una imagen: ¡ay no puedo!... ¡no me hago!... si la coloco así y sale por otro lado, entonces se la envié a un compañero y él la arregla y me la envía...de pronto es porque no he tenido ese contacto con ciertas ayudas, sino, quedaría más arreglado.” (Grupo focal).

4. Discursos de dominación y resistencia en las prácticas pedagógicas

En este capítulo, se describen las mediaciones tecnológicas a través de los discursos de dominación y resistencia presentados ante la incorporación de los cambios tecnológicos (TIC) en las prácticas educativas de los estudiantes y los docentes de la Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta. Además, se establecen relaciones entre la apropiación de las TIC y los modelos pedagógicos que rigen las prácticas docentes frente a los aportes de la Pedagogía Crítica hace a los Estudios Culturales.

Partiendo de la exploración de documentos institucionales, el rastreo del Aula virtual de la Universidad, y la categorización de diversas experiencias personales en el contacto con las TIC a través de las entrevistas, los grupos focales y las notas de campo, surgieron tres ejes en la discusión en torno a la prácticas de dominación y resistencia en los docentes y los estudiantes, que se describen a continuación:

4.1 Modelo Pedagógico y praxis educativa

Para Rodríguez (2001) desde la Pedagogía crítica, las prácticas educativas son un lugar de interacción y construcción constante donde convergen los planos social, político e histórico para conectar el pensamiento crítico y reflexivo a la acción social, encaminada a la instauración de una escuela democrática.

En palabras de Giroux (2005:141) *“la pedagogía crítica, localiza prácticas discursivas en un conjunto mayor de interrelaciones; sin embargo, analiza y da significado a tales relaciones definiéndolas dentro de contextos particulares contruidos a través de las acciones del poder, como articuladas mediante la interacción entre textos, maestros, y estudiantes”*. Debido a esto es necesario entender las prácticas educativas en el contexto universitario con mira a la construcción del Modelo Pedagógico Bolivariano.

El modelo pedagógico que orienta el horizonte institucional y la praxis educativa Bolivariana, se sustenta en el ideario del pensamiento latinoamericano. Así, los pensamientos de representantes como Simón Bolívar y José Martí son el fundamento de la filosofía de la Universidad Simón Bolívar. En este sentido, la labor pedagógica plantea un interés independiente de seres humanos conscientes de su realidad histórica y social. Sin embargo, para la Universidad Simón Bolívar: *“Responder adquiere sentido cuando este ser humano al formarse en nuestra Universidad se ubica en la comprensión de América Latina, y desde la educación centra su praxis formativa bolivariana hacia una praxis social y cultural para lo emancipatorio, a través de la cual se hace manifiesto el pensamiento de Simón Bolívar”* (Mora, 2004).

Y continúa diciendo:

“...la Pedagogía y la formación Bolivariana se apoya en la educación, para educar en y para la autonomía, en la identidad cultural, en la emancipación y en la libertad. El educando que se forma en estos presupuestos pedagógicos de una educación en y para la comprensión y la emancipación, responde al tipo de hombre y mujer para América Latina, lo cual constituye una aprehensión y resolución de la problemática de nuestros países y la

relación de ella con los valores para la convivencia, solidaridad y libertad, como impronta del sueño del Libertador para la creación de una gran Nación” (Mora, 2004)

De acuerdo con la Pedagogía Crítica, la Universidad entiende que *“El horizonte pedagógico socio crítico de la Universidad Simón Bolívar está lejos de aceptar que la producción y apropiación del conocimiento se reduzca a la búsqueda incesante del conocimiento objetivo, para hacer de la científicidad el “elogio de la voluntad de poder” (Lacombe, Escorcía y Vélez, 2010).*

En resumen, se afirma que la Pedagogía Bolivariana comparte algunos de los principios y los valores de la Pedagogía Crítica. Esta afirmación se sustenta en la búsqueda en el diálogo constante entre reflexión y acción, en la consolidación del pensamiento y conocimiento contextualizado dentro de las necesidades locales y el valor independiente del acto educativo. Además, las dos perspectivas se acogen al pensamiento de Paulo Freire, como una visión inspiradora en la búsqueda de una Pedagogía que encauce a la liberación y denuncie la opresión.

Sin embargo, la ideología que reviste la Pedagogía Crítica implica la adopción de un pensamiento divergente y un compromiso “político” que pocos educadores han asumido. Así lo expresa la coordinadora de Pedagogía quien afirma: “aún no se maneja un lenguaje común, cuando hablamos del modelo socio crítico, digo que se están dando avances porque estamos en la dinámica de socializar el enfoque, estamos en la dinámica de que las prácticas que se hacen en el aula, las relaciones con los estudiantes- docentes sean un poco más dialógicas, democráticas, que se permita la duda, la discusión y la concertación.” (Entrevista No.5)

Se denota la urgencia de generar espacios de formación y reflexión docente, porque como lo expresa Zemelman (2001) citado por Duhalde (2008):

“La formación docente debería...abrir las posibilidad para la construcción de un pensamiento epistémico. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo...desde la que se entiende al pensamiento como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer.”
(Duhalde, 2008:205).

Sin embargo, no se desestima el modelo socio crítico de la Universidad inmerso en el pensar y sentir de algunos de sus docentes, quienes entienden e interpretan la realidad social circundante en términos dialécticos. Como lo dice un docente de Competencias Comunicativas para referirse a la influencia de las TIC en las prácticas pedagógicas actuales, afirmando que:

“La gesta de este modelo Socio critico que orienta las prácticas pedagógicas de la Universidad Simón Bolívar, la relación de la información con la realidad social ha sido una relación netamente dialógica porque se han generado espacios donde se quiere democratizar la utilización de las tecnologías. Pero esa relación entre sociedad y nuevas tecnologías, es muy difícil de abordar por las diferencias sociales y por los problemas que enfrentamos en nuestra sociedad Colombiana actual” (Entrevista No.1)

4.2 Creencias, ideologías e imaginarios

En la construcción de una Pedagogía Crítica, entender las relaciones entre “*la enseñanza y la política, el conocimiento y el poder, y la enseñanza y el cambio social*” (Giroux, 2005: 150), constituyen factores claves para descubrir las relaciones de poder inmersas en las prácticas pedagógicas y culturales de los educadores y los estudiantes. En este sentido, los educadores y los estudiantes deben advertir que la sociedad de la información y la comunicación, está llamando a multiplicar el llamado capital cognitivo de los jóvenes y los docentes que enmascarados en el conocimiento científico cosifican al ser humano.

En el diálogo con los docentes, se nota el interés por comprender y asumir los cambios sociales y culturales que traen la adopción de las TIC en la enseñanza. Sin embargo, los diálogos reflexivos sobre las relaciones entre conocimiento y poder, entre enseñanza y política, son escasos. Existe la visión general de que la educación debe integrarse y adaptarse a los cambios de la sociedad de la información y la comunicación, otorgando un valor fundamental al desarrollo social. Así lo describe un administrativo docente al expresarse acerca de la adopción de tecnologías en la educación: “*Y esto me parece una excelente estrategia porque ya está demostrado que todos aquellos países que han incorporado las TIC a su cotidianidad, han sido países que han podido desarrollarse mucho más rápido que los que no lo hacen. Definitivamente, las tecnologías de hoy en día son las que nos van a permitir desarrollarnos más rápida y fácilmente*”.(Entrevista No.7).

La incorporación tecnológica determina el desarrollo social y económico, ignorando las relaciones de poder que se establecen entre el conocimiento, la

enseñanza y el modelo económico neoliberal. Gómez (2008) describe estas relaciones:

“...la globalización neoliberal, sustentada en la tecnología informática, y de las telecomunicaciones, genera la sociedad de la información, que puede ofrecer conocimientos como mercadería al sector de servicios y de negocios del comercio electrónico. En este contexto, la educación es concebida como un servicio o una mercadería; el alumno y el profesor, como capital humano; el conocimiento es la materia prima; y las relaciones simples contactos instrumentales al negocio. De este modo, el modelo epistemológico orientado a soluciones educativas, prevalece en este tipo de formación, y se sustenta en la transferencia/compra/venta de conocimientos (datos e informaciones) siguiendo la ética instrumental del mercado y de los negocios, generando relaciones de poder (des)centralizadas, verticales, segmentadas o en red que contribuyen a la formación de subjetividades disciplinadas, domesticadas, controladas.” (Gómez, 2008:178).

Los docentes y los directivos docentes son conscientes de que la brecha digital supera el problema de garantizar el acceso a internet. En este cambio tecnológico y cultural, se excluyen personas, saberes y generaciones que están lejos de pensar e interactuar en la *cibercultura*. Sin embargo, para las nuevas generaciones de estudiantes que acceden a la Educación Superior en el sector privado, esta realidad parece ajena y lejana.

En efecto los directivos docentes son conscientes de que las inversiones públicas y privadas son insuficientes para proveer el acceso a todos los sectores sociales, que aún estamos lejos de masificar el uso de las TIC y esto aumenta las diferencias sociales. Este es el pensamiento de uno de los directivos docentes:

“Esa es la idea, que podamos tener un mejor uso, una mejor capacidad tecnológica, porque cuando hablamos de acceso a internet es una de las principales fuentes generadoras de uso de TIC. Se oye hablar de lo que es la posibilidad de acceso, pero si hablamos en términos porcentuales aún falta mucho, aún existe población que no tiene acceso a este recurso y obviamente hay que hacerlo desde el gobierno, desde el estado que promueva la masificación de estos servicios y empiece a fortalecerlo desde todos los ámbitos”(Entrevista No.7)

Y este directivo docente continúa resaltando, que en el comparativo nacional, el departamento Norte de Santander presenta carencias. “Ahora, en términos de la región, desafortunadamente nosotros no es que seamos líderes o por lo menos estemos muy avanzados en cuanto a tecnología, pero se está haciendo y poco a poco lo estamos implementado” (Entrevista No.7)

Aunado a las anteriores opiniones, los docentes piensan que el cambio tecnológico reviste diferentes esferas culturales, políticas y sociales, al enfatizar que es un cambio de recursos tecnológicos y además es un factor de exclusión social. Es el sentir de un docente de Psicología social quien expone la situación así:

“Uno, por ejemplo, en algún momento excluye a los adultos mayores, a la gente (estudiantes) que llegó al tema de la educación hace poco y les cuesta usar elementos comunicativos como internet, como un correo; es ahí donde debemos tener paciencia y la Universidad debe estar preparada para

esas complejidades; para ver cómo podemos incluir a estos seres humanos en el mundo de la tecnología, además cómo aplicamos las tecnologías sin atropellar las diferencias en ese sentido.” (Entrevista No.3).

No obstante, los estudiantes tienen otra percepción. Una estudiante de los treinta que participaron en los grupos focales, no cuenta con computador ni acceso a internet en su casa. Estas facilidades en el acceso alimentan el imaginario de que las diferencias entre clases sociales se han superado entre los estudiantes de universidades privadas. Un integrante del grupo focal ante la pregunta de las posibilidades de acceso a internet en los estudiantes opina: *“Hoy pienso que cualquier persona tiene acceso a internet, tiene que ser una zona muy carente para que no lo haya.”* (Grupo focal No.1).

Esta respuesta es importante al afirmar que *“todos los estratos sociales pueden tener acceso”*, ya que las diferencias entre clases sociales se minimizan con el uso de herramientas tecnológicas como la internet, y contradictoria cuando se enfatiza el carácter *“prioritario”* de acceder a estas tecnologías actualmente; luego se justifica el valor comercial al instituir la necesidad de comunicación como un servicio y no un derecho.

De tal manera, la reflexión y la discusión frente a la brecha tecnológica es poca y no se toca como tema importante, ya que es un tema prioritario para ellos. A esto se suma, el imaginario de la masificación y naturalización de las mediaciones tecnológicas en todos los sectores de la población.

4.3 La didáctica en las prácticas educativas

Aquí se enfatiza la didáctica de las prácticas educativas más significativas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar. Entendiendo el concepto de la didáctica⁷ como el arte y la práctica de enseñar. La Universidad Simón Bolívar define la didáctica *“como un conjunto de principios, reglas y procedimientos que se deben tener en cuenta para llevar a cabo el acto de educar”*.

La didáctica en la Universidad Simón Bolívar *“tiene el propósito de contribuir a la formación de una estructura de conocimiento que deje ver el desarrollo de la conciencia crítica a través del diálogo”* (Lacombe, Escorcía y Vélez, 2010). De esta manera focaliza las acciones educativas sobre la interacción de la comunicación. En este aspecto: *“La didáctica se concentra en la comunicación de la experiencia de dos actores educativos, puesto que la experiencia la da el conocimiento, en este caso, el conocimiento objeto del aprendizaje circunscrito en un determinado campo, el cual lo ha enmarcado en materias, disciplina y /o asignatura”* (Lacombe, Escorcía y Vélez, 2010).

En este último aspecto, el docente de epistemología y paradigmas de las ciencias enfatiza al hablar de las estrategias didácticas que utiliza en sus prácticas pedagógicas:

“En la didáctica...se dice que una buena experiencia didáctica del maestro, es atravesada por la claridad epistemológica que él tenga sobre su campo disciplinario, por la historia de su saber, es decir, que él tenga un estado del arte del saber, pero en este estado del arte descubra las tensiones por las que han pasado los campos teóricos de su disciplina, caso concreto, lo que

⁷Para el diccionario de Pedagogía Labor, el término didáctica proviene del griego didaktiké, que significa enseñar. Así mismo enfatiza el carácter teórico de la Pedagogía en tanto que la didáctica es *“una ciencia práctica o normativa esencialmente dotada de los atributos de dichas ciencias. Por ello, puede ser simultáneamente ciencia y arte; por ello da reglas que obligan, ya hipotética, ya categóricamente”*.

hizo Darwin cuando tuvo que pelear con la iglesia católica por su teoría, o sea, formular su teoría fue complejo en una época en la que predominaba el contexto eclesial y católico. Son las tensiones por las cuales pasa nuestro saber, son esas luchas internas, de debates internos en la formulación de una teoría” (Entrevista No.4)

El conocimiento específico es una herramienta clave para la planeación didáctica estratégica. Sin embargo, la Universidad promueve las prácticas educativas sustentadas en *“La base de la didáctica, en el empleo respetuoso y reposado del diálogo que se establece desde una concepción problematizadora del conocimiento sujeto - objeto de aprendizaje en la educación superior. Éste promueve la pedagogía de la pregunta en una relación horizontal profesor - estudiante, que posibilita la expresión de la crítica como una acción del pensamiento para ahondar en él y al mismo tiempo develar los interrogantes que se generan como consecuencia de continuar en una actitud de conocer”* (Lacombe, Escorcía y Vélez, 2010).

El horizonte socio crítico de la Universidad invita a posicionar el dialogo como estrategia central de la didáctica, contradictoriamente, *“el cuerpo docente... viene de una tradición y una pedagogía muy tradicional, que orienta su práctica hacia clases magistrales”* (Entrevista No.5), la Coordinadora de Pedagogía expresa:

Según el director del programa de Ingeniería de Sistemas: *“Al interior del aula, se procura que el docente le de mayor participación al estudiante y no sea simplemente una clase magistral...”* y añade: *“En nuestro contexto, en la Universidad hemos procurado diversificar estas prácticas pedagógicas, para cambiar la típica clase magistral, y así mantener o establecer otras estrategias”* (Entrevista No.7)

Y concluye la Coordinadora de Pedagogía diciendo:

“Cuando hablamos de fortalezas para elaborar estrategias de mejoramiento, reconociendo los errores cometidos, nos permite encontrar las falencias y reconocer como docentes debemos sentarnos a pensar nuestras asignaturas y a planear el sentido que queremos dar a la asignatura frente al profesional que estamos formando para la región y frente a la mejor manera de formar a este profesional, bajo cuáles estrategias didácticas y dentro esas estrategias, lógicamente estarán sobresaliendo las TIC.” (Entrevista No.5)

4.3.1 La didáctica TIC y el Aula virtual.

El uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza universitaria se ha masificado en las prácticas de docentes. En vista de la importancia del Aula virtual en las políticas institucionales, como una estrategia didáctica que ayuda en la interacción virtual entre los docentes y los estudiantes, se ampliará el tema. Sin embargo, limitar el uso de las TIC al aula virtual es disminuir el dinamismo que ofrece la red.

El primer balance institucional de gestión de la Coordinación TIC, la recolección de diversas experiencias personales en el contacto con las TIC (entrevistas y grupos focales, notas de campo) y la exploración de los cursos suministrados por los docentes en el Aula virtual de la Universidad en la plataforma Moodle, permitieron observar el lugar ocupado por el aula virtual en la didáctica TIC.

El Aula Virtual es un proyecto derivado de las políticas institucionales recientes con relación a la incorporación de las TIC. Así la describe el director del programa de Ingeniería de Sistemas:

“En la Universidad a nivel institucional, desde el programa de Ingeniería, hemos liderado el proyecto de incorporación de las TIC al aula hace casi dos años. Inicialmente, a través del proyecto llamado Aula Virtual, proyecto en el que pretendemos crear una plataforma, donde se está usando una plataforma de ambiente virtual. Se ha usado moodle, y pretendemos incorporar a todos los planes de estudios, para que cada asignatura, en cada semestre, tenga su espacio virtual, y el docente pueda utilizar los mecanismos de comunicación a través de las TIC, usando los foros, los chats, las listas de distribución de correo, la descarga de archivos y demás herramientas que ofrecen estas plataformas y así se pueda generar un ambiente virtual de apoyo.”(Entrevista No.7).

Este proyecto está articulado con el departamento de Pedagogía de la Universidad, su Coordinadora dimensiona el Aula virtual como:

“... el espacio está dedicado a los estudiantes y los docentes; donde los docentes comparten con los estudiantes material, guías de trabajo y los planes de asignatura, para que se retroalimenten con preguntas y asesorías en el aula”. (Entrevista No.5)

Sin embargo, el aula virtual es utilizada por pocos docentes que se han capacitado constantemente en su uso, ellos implementan cursos virtuales paralelos a la formación presencial (b-learning). Según Rodríguez (2010) la

Universidad había realizado 6 sesiones de capacitación a 26 docentes de los diferentes programas en didáctica TIC durante el año 2009. Según el balance realizado por la Coordinación de TIC en el año 2010, *“el diagnóstico permitió detectar anomalías como la falta de compromiso en el uso de las TIC por parte de los docentes. En consecuencia, deben ser implementadas estrategias de motivación con el apoyo de la Institución”* (Rodríguez, 2010). Dicha interpretación de las “anomalías” prioriza la falta de motivación, desestimando otras variables como la dedicación de tiempo completo o parcial de los docentes con la institución, la edad, el género, el modelo pedagógico del docente, la utilidad de la herramienta partiendo de la naturaleza y los fines de su enseñanza; estos aspectos se deben tener en cuenta para comprender la resistencia al uso de las TIC por parte de los docentes.

En el informe se estima la implementación efectiva de la herramienta en relación al número de cursos virtuales actualizados por los docentes, sobre el total de asignaturas disponibles en el plan de estudios de cada uno de los programas. En resumen, ningún programa académico supera la mitad de todos sus cursos. Los porcentajes de actualización por programas son: Administración de empresas 20%, Derecho 14%, Trabajo social 25%, Psicología 33%, e Ingeniería de sistemas 16%.

Analizando este indicador, se hace manifiesta la necesidad de incorporar las TIC masivamente, sin realizar un análisis de los intereses de los estudiantes, de las necesidades de la enseñanza en su contexto, de la naturaleza de cada área del conocimiento y del estilo de enseñanza de los docentes; donde se reflejan las dinámicas a las que se enfrentan las instituciones educativas de Latinoamérica en el afán de estar a la vanguardia tecnológica y se desestiman los procesos de construcción del conocimiento, que requieren tiempo y espacio, para ser

asimilados, contruidos colectivamente y creados desde los actores que están en el proceso.

Sobre este aspecto Gómez (2008) resalta: *“... estar en la red no garantiza de nada, pero en ella se encuentran líneas de fuga para evitar la cristalización en un dispositivo de control que no permita fluir el potencial creativo, propio del hombre que aprende en la red...”* y complementa su pensamiento con una frase del maestro Simón Rodríguez: *“...O creamos o erramos, sólo el pensador saca provecho de los errores, pues sabe que la incapacidad de inventar o la pereza de pensar hacen al hombre imitador. América no debe imitar, debe ser original”* (Gómez, 2008:191)

El nivel alcanzado por los docentes y los estudiantes en el uso de las TIC es básico; sólo se utilizan a nivel de usuario. Las habilidades para diseñar y crear soluciones alternativas y originales son reducidas. El Aula virtual opera a nivel básico en muchos casos, se introducen guías, lecturas y enlaces de interés hacia videos y páginas especializadas, pero el nivel de producción es nulo. Los recursos más utilizados son: la página web, los archivos PDF o Word, y cuestionarios en torno a temas específicos. El uso de los foros y el chat por parte de los docentes es mínimo, ignorando que estas herramientas permiten interacciones sincrónicas y asincrónicas con los estudiantes. Así describe la experiencia uno de los docentes que hace uso de esta herramienta:

“Esta plataforma sirve para que los estudiantes encuentren los temas y los contenidos de la asignatura en su página virtual; además, las presentaciones de clase, los artículos científicos para cada unidad y un cuestionario que el estudiante puede desarrollar en cada unidad, para medir su conocimiento sobre la asignatura; esta evaluación virtual ha sido favorable para que puedan aprender y reforzar los contenidos y se preparen para las evaluaciones desde el punto de vista cognitivo, ya que realizan una

evaluación virtual; eso les ayuda a estar tranquilos y menos ansiosos para presentar mejor los parciales.” (Entrevista No.2).

El departamento de Pedagogía, debido a estas falencias, busca propiciar un mejoramiento en la formación del docente. En consecuencia:

“En el marco de la capacitación se están incluyendo estos procesos pedagógicos. Como usted lo decía anteriormente, hay docentes que presentan un enfoque tradicional o conductual. Cómo hacer para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, sin convertirlas en el mismo modelo, es decir, cambiar el tablero de la clase magistral por colgar material en el computador de forma mecánica?.” (Entrevista No.5).

Por su parte, los estudiantes reconocen la novedad del aprendizaje con el uso de los espacios virtuales. Sin embargo, opinan que la plataforma en la que opera el aula virtual es limitada, sobre todo por la conectividad y la falta de interactividad. Muchas veces los contenidos del aula virtual no están actualizados a tiempo; la información depositada es “básica” o poco interesante. Algunos enfatizaron que el aula virtual no reviste ningún atractivo frente al uso de las “Redes sociales”, ya que no muestra nada de lo que está pasando en su vida diaria.

Sin embargo, el Aula virtual como experiencia interactiva representa una novedad para algunos estudiantes, quienes narran así su vivencia:

“Yo tuve una experiencia con el profesor Víctor. En la página de la Universidad tuvimos la oportunidad de desarrollar dos talleres, eso fue válido

para una nota, inclusive, tuvimos que bajar lecturas y contestar un cuestionario que había en la página. Fue una experiencia muy bonita porque no teníamos opción de hacer copia ni nada... tantos minutos para contestar el tema. Fue muy chévere” (Grupo focal No1)

Otros estudiantes manifiestan que la interacción y el trabajo en red hacen novedosa la herramienta. Así dialogan sobre el Aula Virtual:

“Además, los chats son una herramienta muy importante. A mí me gustan mucho, porque cada uno plantea la temática y tiene la oportunidad de que varios expongan su punto de vista; como el chat de ayer, gracias a este, hoy cada uno va a tener su temática, va a exponer sus ideas, va a argumentar y en últimas, cada cual va a decidir lo que considera que necesita” (Grupo focal no. 2)

Para otro grupo de estudiantes la experiencia con el Aula Virtual ha traído inconvenientes. Los más frecuentes en términos de conectividad. He aquí algunos de los relatos:

“Lo que está pasando con estadística, para entregar los trabajos hay que entrar al campo virtual los talleres, y al tratar de subirlos, dentro del plazo, el servidor dice NO porque está lleno, entonces hago el intento, se cierra la página y uno no entrega el trabajo y viene la mala nota..” Y agregan: “El hecho de que el estudiante no pueda entrar, o que la información no suba, no cargue desmotiva” (Grupo focal No.1)

Por último, conviene anotar que el Aula Virtual tiene un propósito claro como política institucional: “...brindar apoyo al estudiante para que aproveche el

trabajo independiente que puede lograr con la ayuda del docente a través de estas tecnologías.”(Entrevista No.7).

Esta estrategia en el marco de las políticas públicas educativas debe justificar y avalar los cambios proyectados a la disminución de créditos académicos en los programas universitarios buscando intensificar el trabajo independiente.

En conclusión, la apropiación de las TIC comienza con la reflexión de las prácticas pedagógicas cotidianas de este momento histórico, donde representan el trabajo en red como un camino hacia la democracia, no se puede asumir como una política externa de capacitación liderada desde el Ministerio de Educación y los planes de capacitación docente o como una necesidad de adaptación reactiva ante los cambios.

4.4 Resistencia y dominación.

La sociedad cibernauta construye nuevas estructuras mentales, comportamientos y relaciones de poder con consecuencias y encrucijadas que requieren un análisis y deben contemplarse dentro y fuera de los dispositivos tecnológicos que permita concebir un panorama más insubordinado en el acto educativo.

Para introducir al tema, la resistencia se focaliza en tres aspectos como son, el desconocimiento de los nuevos dispositivos tecnológicos, los cambios en las relaciones sociales y la apropiación de nuevas prácticas que articulen el uso de los dispositivos y la vida cotidiana. Contrario a lo que sucede con los docentes, comparativamente los estudiantes se muestran receptivos y más atraídos por las nuevas tecnologías, como lo contempla uno de los docentes entrevistados, quien comparte su experiencia y percepción al respecto:

“Bueno, la resistencia por parte de los estudiantes no es tan evidente como por parte de los pares docentes, con los que uno interactúa. Los estudiantes por lo general y por su misma configuración cultural, son muy receptivos a la utilización de las tecnologías; pero por otro lado, los docentes sí presentan cierta resistencia y sobre todo, docentes de vieja guardia que fueron formados con otros criterios pedagógicos y didácticos...” (Entrevista No.1).

Sin embargo, aunque la seducción de los medios tecnológicos es evidente sobre los jóvenes y los adolescentes y existen brechas generacionales entre los docentes y los estudiantes, esto no desestima que exista resistencia por parte de los estudiantes. Se advierte que los estudiantes expresan una mayor preocupación por el abandono de las relaciones personales y la pérdida de su identidad, en tanto que los docentes manifiestan un distanciamiento tecnológico o *brecha digital* y reflejan sus dificultades para articular las TIC en sus prácticas pedagógicas, debido a que éstas se relacionan fuertemente con los modelos pedagógicos tradicionales que coexisten con las difíciles e inestables condiciones laborales de la sociedad del conocimiento.

La narrativa de los docentes y de los estudiantes revela una posición patógena o anómala frente a la tecnología, que evidencia una resistencia al cambio cultural. En este caso, el elemento patógeno, lo extraño y lo divergente se asume como *lo desviado*.

4.4.1 Interrelaciones de los docentes y los estudiantes.

Una lucha *On line - off line*. La asimetría de la comunicación entre los docentes y los estudiantes, es una asociación estructural que mantiene las relaciones de poder en el campo educativo. Esta estructura de poder, colisiona con la

flexibilidad de las relaciones entre los estudiantes, que se diversifican y rompen las limitaciones del tiempo y el espacio, resaltando principalmente una comunicación directa, sincrónica e instantánea. Por el otro lado, en las relaciones entre los docentes y los estudiantes, existen restricciones marcadas ya que para los jóvenes constituyen una relación distante, asincrónica y relativamente obsoleta que no responde a la inmediatez de la actualidad. *“El maestro no responde o responde tarde... al llamado de sus estudiantes”*, afirman estos últimos.

Las relaciones sociales mediadas por la comunicación entre los docentes y los estudiantes, se caracterizan por una relación asimétrica en la que la voz del estudiante se articula con el discurso pedagógico representado por el docente. Según los estudiantes, la persistencia de esta relación estructural mantiene profundas diferencias que chocan con el modelo de comunicación directa, fluida, constante, abierta e instantánea entre sus compañeros y contrasta con la distancia impuesta por la relación del estudiante con el docente.

El lugar de la educación como un encuentro dialógico entre los actores se encuentra en juego en la red. Una estudiante hace referencia a los docentes de la siguiente forma:

“Ellos miran el correo, aunque ellos se restringen mucho en dar esa información, o ni siquiera el teléfono, o se conectan, pero están fuera de línea (offline) mientras uno está en línea (online).” (Grupo focal No.1).

La espontánea de la estudiante subraya, el lugar de batalla; "...el docente esta *offline*, el estudiante está *online*". La asimetría de la relación docente - estudiante no se borra en la red, la relación de poder se mantiene; el docente está *offline*, observante... no participa mientras la red opera como un nuevo panóptico para el docente que se resiste a ser objeto y ser observado por los estudiantes.

Ante esta situación un profesor de Psicología, sugiere el cambio de este esquema desde la capacitación docente:

“... el hecho de no plantear, no solo los espacios donde solo interactuamos con el estudiante a través de esas herramientas, sino que también propongamos las herramientas pedagógicas que nos mantengan más bien cerca a los estudiantes. No que conozcan el mundo virtual de una sociedad, sino que se metan a la sociedad y la investiguen como tal, y la estudien y se metan con la gente y empiecen desde ahí a construir un conocimiento más adecuado y más cercano.”
(Entrevista No.3).

4.4.2 La resistencia de los docentes a estar offline.

Desde la perspectiva de los docentes, la articulación de las TIC en sus prácticas pedagógicas tiene múltiples dificultades. Por un lado, los problemas estructurales propios que se evidencian en la *brecha digital* con una creciente limitación del acceso, los tropiezos de la alfabetización digital, la articulación curricular de los nuevos saberes y por otra parte, el mantenimiento de los modelos pedagógicos tradicionales que implementan prácticas educativas dominantes y hegemónicas traducidas en la desmotivación y la inasistencia a las capacitaciones de las TIC .

Considerar la incorporación de TIC en las prácticas educativas sin contar con una infraestructura sólida que garantice el acceso y su uso continuo por parte de la comunidad educativa, sólo aumenta las contradicciones de la economía neoliberal que produce riquezas masivamente pero las distribuye de forma inequitativa. Por lo tanto, superar este primer obstáculo por superar con las

políticas educativas públicas e institucionales, como lo corrobora un docente del área de Ciencias Básicas de la Universidad:

“Realmente la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ha sido restringida para muy pocos actores. Entonces, hay personas que se resisten todavía al desarrollo de estas tecnologías y hay personas que no pueden hacer el paralelo entre la educación y la informática. Creo que estamos en un momento de transición: algunos se resisten, otros las están abordando, pero en general, el proceso ha sido lento. Y pues, el proceso requiere mayor interés y mayor compromiso por parte de sus actores”. (Entrevista No.1).

En este caso, el docente advierte que el proceso es “lento” ya que implica la confluencia y la coordinación de diversos factores como una política pública que consolide la plataforma tecnológica, la reorganización de los lineamientos, curriculares para adoptar los cambios y proponer procesos divergentes e innovadores consonantes con el compromiso de las instituciones educativas para fortalecer los espacios, la receptividad y el compromiso de sus docentes para edificar una nueva pedagogía.

Una plataforma fortalecida tecnológicamente pero carente de la apropiación, el consenso y la participación de los actores inmersos en el proceso, se constituye como una estrategia vacía que no garantiza la consolidación del proceso, como lo reseña uno de los directivos docentes, en relación con el aula virtual:

“...Ya está prácticamente implementado un noventa y cinco por ciento, ya está listo. Ya este semestre hemos tenido estadísticas de ingreso tanto de los estudiantes como de los docentes a hacer uso de estos

recursos y poco a poco vamos generando la cultura, que es lo más complicado. Porque montar la tecnología, montar los recursos, montar todo, ha sido relativamente sencillo, más no fácil. Ha sido sencillo desde el punto de vista que lo hemos montado en el programa de Ingeniería con nuestros docentes con nuestros estudiantes, pero lo más complicado es generar la cultura en el docente, sobre todo, el docente que no tiene esa formación y obviamente son multiplicadores los estudiantes.” (Entrevista No.7).

En este aspecto, se resalta que los cambios tecnológicos y culturales no residen en los artefactos tecnológicos empleados sino en la capacidad de cambio del pensamiento.

Por otra parte, las condiciones laborales constituyen otra de las limitantes más sentidas por los docentes y los administrativos que coordinan las estrategias TIC. El número de horas de dedicación a la docencia de buena parte de los profesores, es insuficiente para desarrollar articuladamente estos procesos, al ritmo que demanda la “*sociedad red.*”

“... nuestros docentes no son los deseados, no son aquellos que se dedican solamente a la institución, sino docentes que tienen muchas actividades en varias instituciones y entonces tienen limitaciones de tiempo y no pueden dedicar el que quisiéramos a este tipo de estrategias. Es en esencia, una de las grandes limitaciones que manifiesta el docente, es el hecho de no tener suficiente tiempo para esto, y pues, entre otras debilidades en cuanto al manejo de la informática, hay docentes que manejan un computador débilmente, entonces, también eso es una limitante. Son ya casos muy particulares, pero no son la mayoría.” (Entrevista No.7).

Hay que advertir, que uno de los ejes centrales que articulan los discursos de resistencia de los docentes, gira en torno al modelo educativo. Los docentes se resisten a descentralizar el lugar dado tradicionalmente por la educación como fuente del saber y como espacio que legitima la producción y la circulación del conocimiento. Una muestra de esto es el conflicto derivado de las innumerables fuentes y recursos tecnológicos disponibles actualmente en el internet para los estudiantes y los inconvenientes que esto representa para algunos docentes quienes *“... no ven en las nuevas tecnologías un soporte, sino que la relacionan directamente con el plagio y el estudiante es consciente de esta realidad y muchas veces se vale de su astucia informática para tergiversar su propia información.”* (Entrevista No.1).

Otro elemento determinante en la resistencia de los docentes al el uso de las TIC, se manifiesta en la incertidumbre por la pérdida del contacto físico y la artificialidad del conocimiento, percepción que separa al hombre de la tecnología y lo sumerge en un contexto contranatural en el cual el humanismo y la tecnología son conceptos contrarios que imposibilitan un dialogo creativo con la tecnología.

Esto desconoce la unión de la ciencia y la tecnología en función de la construcción del conocimiento de los campos disciplinares, así como que la educación es una de las *“Tecnologías de Yo”*. Un docente de Psicología se cuestiona al respecto:

“Eso en cuanto a las dificultades... Retomo el tema de no volver artificial el conocimiento. De que los aprendizajes significativos se generan cuando el estudiante interactúa con la práctica física, con los seres humanos como tal. Más no es tan significativo, cuando se hace a través

de un computador; digamos, que puede facilitar, pero no puede remplazar el hecho de ser seres humanos e interactuar con el mundo que nos rodea.” (Entrevista No.3).

Finalmente, otro elemento considerado en el análisis de las relaciones de la dominación y la resistencia, nos remite a las disciplinas; al respecto, la coordinadora del departamento de Pedagogía, reflexiona acerca de las diferencias significativas en las áreas disciplinares, asegurando lo siguiente: *“Hablemos de Derecho e Ingeniería de Sistemas. Algunas disciplinas lógicamente no ven tan atractiva o tan necesaria la propuesta, pero se trata de eso, de ir fortaleciendo, de ir motivando al docente para que reconozca que la articulación con las TIC es una necesidad de nuestra época.” (Entrevista No.5).*

4.4.3 Resistencia en estudiantes, la diversión online.

Uno de los aspectos más significativos por parte de los estudiantes, es la utilización de las herramientas TIC con fines de diversión; para algunos esto es contradictorio cuando dichos fines se convierten en académicos; además, existe una preocupación por la dependencia a los artefactos tecnológicos evidente en la pérdida de las relaciones personales y la sustitución de los docentes por los tutores virtuales.

En relación con el primer aspecto, frente al uso del *Aula Virtual*, una estudiante afirma lo siguiente: *“Lo último que uno quiere ver en internet son tareas”*. Dicha afirmación demarca un límite entre lo académico y lo cotidiano, entre lo aburrido y lo divertido, entre un sistema jerárquico, rígido y estructurado que estima el orden de la educación y la vida, sin considerar la alegría y el entusiasmo para aprender, que cautiva al ser que le permite reconocer y conocer las circunstancias del mundo que lo afecta desde el interior y puede decir la verdad acerca de cómo interpretar esa realidad.

Otras apreciaciones de los estudiantes que temen por la pérdida del contacto físico con sus docentes:

“Yo pienso que para allá va la educación. Fíjese por lo menos ahorita: estamos como muy..., no tenemos como muy claro, a nosotros se nos hace como difícil porque como lo hemos visto, que todo tiene que ser presencial. La educación presencial, pero ya lo vamos a ver en unos años, máximo cinco años, donde ya va a ser prácticamente el 80% que se va a dirigir hacia la educación virtual.”

Experiencias y reflexiones que dimensionan no sólo la importancia de consumir el conocimiento sino de producir nuevos saberes desde la Universidad:

“Claro, la herramienta es muy buena, es excelente, es práctica, la utilidad casi de un ciento por ciento, pero el problema que yo veo es como más ético, porque la herramienta me brinda una información, me da acceso a un conocimiento, pero la pregunta sería, la pauta sería: ¿qué hago yo con eso que me está brindando?; entonces, cuando la comunicación se convierte en algo netamente virtual, me parece a mí, que estamos desvirtuando un poco el objetivo que es la generación de conocimiento.

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

A partir del trabajo fue posible reconocer cambios en las representaciones: Cambios en la subjetividad, de un conocimiento de sí y de los otros, en la construcción espacio-tiempo de las relaciones, la resignificación de habilidades cognitivas nuevas habilidades sobre las clásicas, imaginario de la pérdida del contacto personal, celeridad de la vida social, dependencia del uso de las tecnologías y naturalización de la tecnología.

De allí que exista concordancia con los planteamientos acerca de que los avances en las Tecnologías de la información y comunicación han generado cambios sociales, económicos y culturales globales que están presentes de forma cada vez más significativa en el sistema educativo. Para Serrano (1997) los cambios generados por las mediaciones se reflejan en conflictos y transformaciones en “*modelos de representación del mundo*” y en su práctica que generan *rituales*.

De igual forma en relación a las prácticas es notorio, el uso masivo de dispositivos tecnológicos, diferente formas de lectura, acceso directo a la información, utilización de las TIC en la producción del conocimiento (programas

informativos, bases de datos entre otros), difusión masiva del conocimiento a través de medio tecnológicos, construcción de redes formales e informales de aprendizaje colaborativo en la red (Aula virtual, chats, blogger).

Se ha de destacar que autores como Martín-Barbero (2002), Sanz (2006), y Valderrama (2004) concluyen en “*la necesidad de articular las TIC en procesos pensados pedagógicamente que posibiliten la interacción y el aprendizaje cooperativo y solidario*”. Estos proceso ya se están evidenciando desde la organización de grupos de estudiantes que utilizan la web para compartir información, retrolimentar entre pares y gestionar el conocimiento.

Con lo anterior, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación median con mayor intensidad las relaciones entre los grupos de estudiantes y docentes. Algunos de los cambios más significativos en la comunicación se aprecian en la resignificación de las habilidades comunicativas: el incremento de las interacciones asincrónicas, el temor a la pérdida del contacto físico y a la incomunicación. Finalmente, emerge la duda sobre el control de las comunicaciones y el uso público y privado de la información que circula en la red.

Se evidencia una naturalización de las relaciones digitales como parte de la vida cotidiana; el artefacto da paso a la relación y el dispositivo tecnológico no es un mediador sino una extensión más del cuerpo.

De igual forma la experiencia de los docentes y los estudiantes evidencia las formas de comunicación y construcción de subjetividades que proponen retos para la educación y los educadores. Un avance de esta revolución tecnológica es la web 2.0, que ha influido estos cambios, ya que permite la interactividad entre

los usuarios, posibilitando la interacción en las relaciones sociales. En cuanto a las formas de interactuar, las relaciones en la educación presencial entre los docentes y los estudiantes y entre ellos mismos, se realizan con frecuencia por medio de dispositivos tecnológicos. Sin embargo, entre los docentes la utilización del correo electrónico, los foros y el chat es escasa, esto dificulta la interacción sincrónica y asincrónica con los estudiantes. Para los estudiantes el trabajo en equipo y la edificación de redes de trabajo colaborativo busca compartir y generar información dinámica y espontánea en las comunidades académicas.

Esto conlleva el hecho de entender que la incorporación de las TIC en la educación, no se limita a un problema de infraestructura de tecnologías, ya que invertir al margen de la cultura y las formas particulares de existencia social imposibilita que la infraestructura se integre con las prácticas culturales transformando los términos con los que se construye, apropia y utiliza el conocimiento; sin desconocer que la brecha tecnológica es una barrera que restringe el acceso a estas tecnologías en nuestros países. Incorporar las TIC a la práctica educativa es un factor determinante en la búsqueda de la educación de calidad. Sin embargo, en los países latinoamericanos la brecha tecnológica es un obstáculo en términos de infraestructura, que marca la exclusión de la población menos favorecida.

En relación a los discursos de dominación y resistencia, todo lo anterior da pie para afirmar que los docentes y los directivos docentes son conscientes de que la brecha digital supera el problema de garantizar el acceso a internet y en este cambio tecnológico y cultural se excluyen las personas, los saberes y las generaciones que están fuera de la Cibercultura. Sin embargo esta realidad parece ajena y lejana a las nuevas generaciones que acceden a la Educación Superior en el sector privado y que se suman a los imaginarios sobre la masificación y naturalización de las mediaciones tecnológicas en los diferentes

sectores de la población y a los pocos espacios para reflexionar y discutir las desigualdades que la brecha tecnológica.

Un hecho destacable se da en la observación y encuentro con los docentes quienes reciben capacitación constante en el uso del aula virtual de la plataforma de moodle aprovechando que a nivel institucional este proyecto es reciente y concuerda con las políticas en relación a la incorporación de las TIC, pero el aula virtual es utilizada por pocos de ellos y esto presenta un impacto directo en los estudiantes quienes presentan resistencia para consultar y avanzar en sus clases a través de este medio. Este comportamiento se debe a los factores individuales como: la desmotivación, desestimando otras variables como: la dedicación de tiempo de los docentes a la institución, la edad, el género, el modelo pedagógico del docente, la utilidad de la herramienta partiendo de la naturaleza y los fines de su enseñanza; aspectos importantes para la comprensión de la resistencia de los docentes ante el uso de las TIC.

Desde el punto de vista de los estudiantes, éstos reconocen en la utilización de los espacios virtuales, una novedad en el aprendizaje. Sin embargo, opinan que la plataforma en la que opera el aula virtual, tiene limitantes, especialmente en cuanto a la conectividad y la falta de interactividad. En muchos casos, los contenidos del aula virtual no están actualizados al ritmo de la red; la información es muy “básica” o no es interesante. Algunos estudiantes enfatizaron que frente al uso de las *Redes sociales*, el aula virtual no reviste ningún atractivo, ya que no dice nada acerca de lo que está pasando en su cotidianidad.

Esta información fue dada a través de los grupos focales, los cuales permitieron escuchar las voces de los estudiantes. De esta forma los universitarios actuaron como interlocutores y establecieron una relación dialógica, en la que los grupos

opinaron sobre los efectos de la participación de las TIC en sus procesos académicos y personales.

Al abordar la propuesta Pedagógica de la Universidad, fundamentada en el enfoque del paradigma socio crítico y cómo la asumen los educadores , se presume que la intención de adoptar un pensamiento divergente es clara, pero no representa un acercamiento a un compromiso “político” de corte democrático que pocos educadores asumen.

Lo anterior muestra que la institución está en la dinámica de socializar el enfoque, esto conlleva al desarrollo de capacitaciones en el aula virtual para optimizar la interacción de los docentes y los estudiantes. Aunque es reciente, en este proceso se destaca la búsqueda de una dinámica dialógica y democrática que permita la duda, la discusión y la concertación. En tanto que la relación de la información con la realidad social ha sido netamente dialógica, porque se han generado espacios democráticos de uso de las tecnologías, pero esa relación entre sociedad y nuevas tecnologías es difícil de abordar, debido a las diferencias sociales y los problemas que enfrentamos en nuestro país, realidad que afecta de alguna forma al docente y su acción pedagógica en el aula.

El cuerpo docente es una de las poblaciones más cuestionadas en el sector educativo por estos cambios. Las incertidumbres de muchos docentes varían entre las necesidades de una “alfabetización digital” (capacitación), la reevaluación del modelo pedagógico que reposicione el conocimiento, la comprensión del lenguaje multimedia adoptado por los estudiantes, hasta la incorporación de la didáctica para utilizar la tecnología a favor del auto aprendizaje y el acercamiento del estudiante a una realidad excluyente. Sin embargo, es de resaltar que existen experiencias significativa de docentes interesados en integrar las nuevas tecnologías a su práctica docentes participantes activos de la investigación quienes a demás de la capacitación en el

Aula virtual se autoreconocen como usuarios activos de las TIC y le imprimen su dinamismo. Esto se relaciona con investigaciones en las que *“los profesores con un mejor perfil actitudinal son los que realizan un uso más intenso y eficaz de Internet, tanto en lo referido al uso personal en casa como al uso en el centro con sus diversas funcionalidades posibles (visita a páginas web, obtención de información, uso curricular, uso con alumnos, usos avanzados, etc.)”*. (Gargallo, Suárez & Almerich 2006: 63).

5.2 Recomendaciones

Este análisis muestra la necesidad de incorporar las TIC masivamente, teniendo en cuenta las necesidades de la enseñanza, los intereses de los estudiantes, la naturaleza de cada una de las áreas del conocimiento y el estilo de enseñanza de los docentes. La problemática percibida en la Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta es el reflejo de las dinámicas que enfrentan las instituciones educativas de Latinoamérica en su interés por estar a la vanguardia tecnológica, se enfrentan a proceso de incorporación y construcción del conocimiento que demanda tiempo y espacio, para ser asimilados, construidos y creados colectivamente por los actores del proceso ya que implican un cambio cultural.

Así los horizontes para la investigación en TIC, plantean un reto ineludible para la educación y permiten entender que:

La mediación entre el docente y el estudiante debe ser permeada por la presentación digital de textos informativos altamente conceptualizados y por el acercamiento meta teórico e interactivo basados en optimizar la utilidad de las TIC.

Las carreras son relativamente nuevas y tanto estudiantes como docentes están en el proceso de apropiación de estas nuevas estrategias. Por ello se sugiere continuar con las evaluaciones del impacto que tienen las nuevas tecnologías en el ámbito académico y más específicamente en la interacción en el aula, el aula virtual y los procesos investigativo.

En concordancia con la observación y los resultados de la investigación se considera la posibilidad de socializarlos y eventualmente mediante el desarrollo de algunos talleres dirigidos a los estudiantes y a los docentes permitir que las prácticas educativas en la Universidad Simón Bolívar extensión Cúcuta, desde la mediación de la nuevas tecnologías, sigan en el reconocimiento de la producción y la circulación del conocimiento.

Promover que las capacitaciones en herramientas informáticas y utilización del Aula virtual también se incorporen la capacitación y sobretodo la discusión del uso de dispositivos móviles como estrategia de mediación y los modos de regular su utilización en el aula de clase.

Generar espacio de reflexión y discusión entre los docentes y estudiantes en los que se compartan, promuevan e incentiven experiencias significativas en el uso de las TIC de docentes de la institución u otras instituciones. Para esto, también es importante que la Universidad se integre a redes Colaborativas de aprendizaje reconocidas a nivel nacional e internacional.

De igual forma, plantear la reinención del estudio de esta disciplina desde la proximidad de los estudios etnográficos al mundo de las “redes sociales virtuales” y la perspectiva virtual como una experiencia en nuevos mundos posibles. Además surgen propuestas basadas en análisis tecnológicos para proliferar estudios investigativos desde el enfoque cualitativo donde siempre prima el interés por las problemáticas educativas.

A. Anexo: Entrevista semiestructurada a docentes

Nombre: _____ Edad: _____

Género: Femenino___ Masculino___ Departamento: _____

Asignaturas _____ que _____ orienta:

Con el propósito de conocer el impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los ambientes académicos Universitarios solicito su colaboración compartiendo sus experiencias y opiniones en torno al tema. La información recopilada en este estudio será utilizada con fines académicos.

1. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza habitualmente para desarrollar los contenidos de sus asignaturas?
2. ¿Qué conoce usted sobre las TIC? En su vida diaria qué usos le da las Tecnologías de la Información la comunicación?

3. ¿Qué tipo de capacitación ha tenido para incorporar los recursos que le ofrecen las TIC a su práctica docente?

4. ¿Utiliza las TIC en la planificación y preparación de sus clases? En caso afirmativo ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas que utiliza con mayor frecuencia? ¿Cómo ha sido esta experiencia?

5. La universidad en su PEI desarrolla un modelo Socio-crítico en el que fundamenta la formación del estudiante. ¿Qué elementos del modelo tiene en cuenta en su práctica docente? ¿Cómo definiría sus prácticas pedagógicas?

6. ¿Cuáles son las dificultades que como docente ha tenido con utilización de las TICS en su práctica pedagógica?

7. ¿Qué ventajas encuentra en el uso de las TIC como herramienta complementaria del aprendizaje?

8. ¿Cómo asume los cambios en las prácticas docentes en uso de las TIC?

9. ¿Qué aportes le ofrecen las TIC a docentes y estudiantes para dar respuesta a las exigencias de la educación hoy?

10. ¿Cuál es la actitud por parte de los estudiantes ante la inserción de las TIC en las prácticas educativas?

B. Anexo: Entrevista semiestructurada a administrativos docentes

Nombre: _____ Edad: _____

Género: Femenino___ Masculino___ Cargo: _____

Con el propósito de conocer el impacto las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los ambientes académicos Universitarios, solicito su colaboración expresando sus experiencias y opiniones en torno al tema. La información recopilada en este estudio será utilizada con fines académicos.

1. ¿Cómo define las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar? Dichas prácticas se ajustan al modelo educativo institucional?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas utilizan habitualmente los docentes para desarrollar las clases con sus estudiantes?
3. ¿Qué conocimiento tiene usted sobre las políticas del Ministerio de Educación para el acceso, la incorporación y el uso de las TIC en la Educación Superior?

4. ¿Cómo se ha dado el proceso de capacitación a docentes y directivos docentes para la incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad? ¿Qué tipo de capacitación se ha dado a docentes para incorporar dichos recursos?

5. ¿Qué ventajas encuentra usted en el uso de las TIC como herramienta complementaria del aprendizaje? ¿Cómo evalúa los avances en la incorporación y apropiación de las TIC en docentes y estudiantes?

6. ¿Qué dificultades encuentra en docentes y estudiantes con relación a la utilización de las TIC como herramienta de aprendizaje?

7. ¿Cómo asume usted los cambios en las prácticas docentes, con el uso de las TIC?

8. ¿Qué aportes considera usted, le ofrecen las TIC a docentes y estudiantes para dar respuesta a las exigencias de la educación hoy?

C. Anexo: Guía general para grupos focales

Con el propósito de conocer el impacto las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los ambientes académicos Universitarios le solicitamos su colaboración expresando sus experiencias y opiniones en torno al tema. La información recopilada en este estudio será utilizada con fines académicos.

Moderador: _____

Participantes:

	NOMBRES Y APELLIDOS	EDAD
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

Preguntas:

1. ¿Cómo acceden a internet y con qué frecuencia hacen uso de este medio?
2. ¿Qué actividades realizan cuando navegan en la red?
3. En la actualidad son cada vez son más generalizadas las relaciones a través de la red. Es el caso de las redes sociales. ¿Qué opinan acerca de éstas? ¿Cuáles son las redes sociales que utilizan con más frecuencia?
4. ¿Qué opinan sobre las nuevas propuestas de teléfonos celulares que permiten la interrelación de los usuarios de correos electrónicos?
5. La universidad al igual que en muchos otros centros de formación, permite a los estudiantes y docentes disponer de cierta información por medio del aula virtual. Frente a ello, se desea saber: ¿Cómo funciona? ¿Qué herramientas son las más utilizadas por parte de los docentes?
6. ¿Cómo actúan los estudiantes frente a los proyectos, trabajos, videos, y demás presentaciones dispuestas en el aula virtual?
7. ¿Para ustedes cuáles son las ventajas del aula virtual y cuáles son sus desventajas?
8. ¿Mejorarían el aula virtual o definitivamente preferirían clases presenciales sin la exigencia del aula virtual?.

Bibliografía

Alcántara, Ó. 2007. *Capacitación de profesores para gestar la virtualidad*. Apertura, Año 6, núm.3 (nueva época).

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 2003 [1974] *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.

Bruner, Jerome. 2000 [1997]. *La Educación, Puerta de la cultura*. Visor: Madrid

Brunner, José Joaquín. 2000. *Educación: Escenarios de futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Primera Edición. Bogotá: Desde abajo.

Cárcamo Ulloa, Luis Ramón et adl. (2008): *Nativos Digitales Chilenos: Los jóvenes, al sur de la Internet*, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, páginas 22 a 30. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna. Tomado de: http://www.ull.es/publicaciones/latina/2008/03/Carcamo_y_Nesbet.html

Castell, Manuel. 2002. *La era de la Información. La sociedad Red*. Siglo Veintiuno editores. México

Cf. Castell, Manuel. *La era de la Información. La sociedad Red*. Siglo Veintiuno editores. México 1999 Y

Colombia. *Ley 30 de 1992*.(diciembre 28) Diario Oficial No. 40.700, del 29 de diciembre de 1992.

Tomado de:http://www.unal.edu.co/dirnalpre/documentos/L0030_1992.pdf

Dede, Chris. 1996. *Emerging Technologies and distributed learning in higher education*. American Journal of Distance Education 10, 2, 4-36.

Dede, Chris; KETELHUT, Diane; NELSON, Brian. (s.a) *Desing-Based research of gender, class, race and ethnicity in a multi-user virtual environment*. (Harvard Graduate School of Education).

Dede, Chris. 2004. *Planning for "Neomillennial" learning styles: implications for investment in technology and faculty*.(Harvard Graduate School of Education).

Diccionario de Pedagogía. Labor. 1970. Barcelona: Labor.

Duhalde, Miguel Ángel. 2008. *Pedagogía Crítica y formación docente*. En: Paulo Freire contribuciones para la pedagogía crítica. Gadotti, Moacir, Gómez, Margarita, Mafra, Jason y Fernandes de Alencar, Anderson. (comp). Buenos Aires: CLASO, p.p 201-212

Fisher,T; Higgins, C; Loveless, A. 2006 *Teachers learning with digital technologies: a review of research and projects*.Futurelab series, report 14, 2006

www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/lit_reviews/futurelab_review_14.pdf

Foucault, Michael. 1987. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Foucault, Michael. 1996. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Galindo, Jesús. 1998. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

Galvis, Álvaro 2006. *Desarrollo profesional docente con apoyo de tecnologías de información y de comunicación*. Marco Conceptual desarrollado para la ALIANZA POR LA EDUCACIÓN MEN-MICROSOFT.

Gargallo, B; Suárez, J &Almerich, G. 2006. *La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías*. Revista española de pedagogía año LXIV, n.º 233, enero-abril 2006, 45-66.

Geertz, Clifford. 1994. *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.

Giroux, Henry. 1990. *Profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

Giroux, Henry 1997. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, Henry 2001. *Cultura, política y práctica educativa*. Primera edición. Barcelona: Graó.

Giroux, Henry. 2003. *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y política de la enseñanza, una antología crítica*. Buenos Aires: Amorroutu.

Giroux, Henry. 2005. *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Popular.

Gómez, Margarita. 2008. *Dispositivos de la educación en red que procesan en subjetividades democráticas*. En: Paulo Freire contribuciones para la pedagogía crítica. Gadotti, Moacir, Gómez, Margarita, Mafra, Jason y Fernandes de Alencar, Anderson. (comp). Buenos Aires: CLASO, p.p 175-196.

Goolishian, H. y H. Anderson. 2002. *Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia*, en: FreidSchnitman, D. (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 293-306.

Guber, R. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Jaramillo, Patricia. 2005. *Uso de tecnologías de información en el aula. ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la Información?*. Revista de estudios sociales No. 20, junio de 2005, 27-44. EBSCOHost. Biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Consulta, de enero 2010.

Lacombe, Fenelon; Escorcía, Mabel y Vélez, Gabriela. 2010. *Lineamientos pedagógicos y didácticos de la Universidad Simón Bolívar, transversalizados por el horizonte Pedagógico socio crítico*. Departamento de Pedagogía, Mayo 6 de 2010.

Larrosa, J. 1995. *Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*, en: Larrosa, J. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp. 257-329 EBSCOHost. Biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Consulta, enero de 2010.

Leal, Diego Ernesto. 2008. *Iniciativa colombiana de objetos de aprendizaje: situación actual y potencial para el futuro*. Apertura, año 8, núm. 8 (nueva época), noviembre de 2008.

Lindón, Alicia 1999. *Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social*, en: *Economía, sociedad y territorio*, Vol. II, N° 6. México: El Colegio Mexiquense, pp. 295-310.

López, Daniel. 2006. *El conocimiento y la comunicación: dos pilares fundamentales de la organización de la sociedad de la información*. Palabra clave. Volumen 9 Número 2 • 2006.

Loredo, José Carlos. *Acerca de las Tecnologías Psicológicas*. AIBR. Revista de Antropología Latinoamericana. Tomado de: www.aibr.org

Mattelart, Armand. *Historia de la sociedad de la Información*. Paidós. Barcelona. 2002.

Márquez, F; López, L & Pichardo, V. 2008. *Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante*. Apertura, año 8, núm. 8 (nueva época), noviembre.

Marín, Flora y Armentia, José. 2009. *Los estudiantes frente al reto de las TIC en la universidad*. Moodle y eKasi en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación” (Universidad del País Vasco). Revista de Estudios de Comunicación. ZerVol. 14-Num. 27 1137-1102 pp, 319-347.

Martin-Barbero, Jesús y MUNHOZ, S (Coord) 1992. *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer mundo

Martin-Barbero, Jesús 1996. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Revista Nómadas No.5 Septiembre 1996 - Febrero 1997. Universidad Central, Bogotá p.10-22.

Martin-Barbero, Jesús. 1997. Jóvenes: *Des-Orden cultural y palimpsestos de identidad*.

Martin-Barbero, Jesús. 2002. *La educación desde la comunicación*. EDUTEKA (Junio 8 de 2002). en *La educación desde la comunicación*, de Jesús Martín-Barbero, Editorial Norma, 2002.

Martín-Barbero, Jesús. 2005. *Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas*, en: América latina. Otras visiones desde la cultura. Bogotá: SECAB, p 13-30.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. *Hacia un Modelo de desarrollo profesional de docentes en el uso de medio y nuevas tecnologías*. VIII Encuentro Académico, Alianza Universidades CPE, Medellín.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. *Proyecto estratégico para la competitividad: Uso de medios y tecnologías de información y comunicación en educación*.

Moreno, M. 2008. *Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón*. Comunicar, 30, XV,

Mora, Reinaldo, 2004. *Finalidad y esencia de los horizontes pedagógicos y curriculares en los procesos de formación en la Corporación Educativa Mayor del*

Desarrollo Simón Bolívar. Revista electrónica de educación y formación Pedagógica. Tomado de:

http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/ser_revistae.php?vis_n=1&art_mes=1&art_ano=2005

Orduz, Rafael. 2010. Del *Informe Mundial 2010 de la UIT: La conectividad aumenta... aunque hay enormes brechas aún*. Tomado de: http://colombiadigital.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=414:del-informe-mundial-2010-de-la-uit-la-conectividad-aumenta-aunque-hay-enormes-brechas-a%C3%BAn&Itemid=284 Consultado de 20 de noviembre de 2010.

Orozco, Guillermo. 1996. *Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: Hacia una pedagogía crítica de la representación*. Revista Nómadas No.5 Septiembre 1996 - Febrero 1997. Universidad Central, Bogotá p.23-30.

Ospina, William. 2007 [2001]. *Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá: Aguilar.

Ramírez, Vanessa, Arellano, Aide & Zermeilo, Ana. 2007. *¿Qué ha publicado ESCC sobre Tecnologías de información y comunicación (TIC)?: un objeto de estudio emergente*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época II. Vol. XIII. Núm. 26, Colima 127:136.

Richard, Nelly. 1997. *Signos Culturales y mediaciones académicas. En: Cultura y Tercer Mundo*. González, Beatriz (comp) Caracas: Nueva Sociedad, Nubes y Tierra.

Rodríguez, Hilda Mar. 2001. *Pedagogías Críticas: poder, cultura y diversidad. En Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Restrepo, Darío (ed.) Medellín: Corporación Región. p.p 71-97.

Resweber, Jean Paul. 2000 [1981]. *El método interdisciplinario*. Trad. Rodríguez, María Elvira. Bogotá: Universidad Distrital.

Rodríguez, Raúl. 2010. *Informe de gestión - coordinación TICs*. I semestre de 2010. Universidad Simón Bolívar- Extensión Cúcuta.

Rueda, Rocío. 2004. *Tecno cultura y sujeto cyborg: Esbozos de una tecno política educativa*. *Nómada* 21:70-81

Rueda, Rocío. 2008. *Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivas en red*. *Nómadas* 8: 8-20.

Rueda, Rocío. 1998. Investigación cualitativa e hipertexto: un encuentro de narrativas polifónicas. Ponencia presentada en el VI Foro Pedagógico: Investigación cualitativa como búsqueda colectiva de sentido, Santafé de Bogotá, COMPENSAR, Mayo 29 y 30 de 1999.

Tomado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/23700> Consulta: el 25 de mayo de 2007.

Sancho Gil, Juana. 2002. *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior: Una comunicación compleja*. Educación y Pedagogía 14,33, 31: 28-48 (Medellín) Universidad de Antioquia.

Sanz, J. 2006. *Elementos para un marco conceptual sobre la incorporación de las TIC en la educación*. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana 27, 94.

Serrano, Manuel. 1997. *La mediación de los medios*. En: MARTIN-BARBERO y SILVA. (Comp) *Proyectar la comunicación*, Bogotá: Tercer Mundo.

Tejedor, Francisco y García-Valcárcel, Ana. 2006. *Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes*. Revista Española de Pedagogía. 44,233. 21-44.

Tsing, Anna. 2005. *Frictions. An Ethnography of Global Connections*. Princeton, Princeton University Press.

Universidad Pedagógica Nacional. 2000. *Experiencias Pedagógicas en la comunicación, medios y nuevas tecnologías de la información*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Simón Bolívar. 2008. Proyecto Educativo Institucional. Tomado de: http://www.unisimonbolivar.edu.co/index.php?option=com_repository&Itemid=2224&func=startdown&id=44

Valderrama, Carlos. 2000. (Editor). *Comunicación - educación: Coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: DIUC, Siglo del Hombre.

Valderrama, Carlos. 2004. *Discursos y dinámicas comunicativas escolares*. Revista colombiana de educación 46, 136-154.

Vega Cantor, Renán. 2007. *La sociedad del conocimiento: una falacia comercial del capitalismo contemporáneo*. Revista Espacio Crítico, 7. Tomado de: <http://www.espaciocritico.com/revista.asp>. Consulta: el 11 de julio de 2010.

Vigotsky, L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica. Grijalbo, México.

Woods, Peter. 1987 [1986]. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Cuarta edición. Barcelona: Paidós.

Zambrano, Marco. 1999. *Elementos de Economía Política para la sociedad del conocimiento*. En: Perdomo, Orizón. *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Fuentes de primera mano

Entrevista No.1 Profesor Fabián Ramírez Álvarez. Docente de Competencias Comunicativas I y II de la Universidad Simón Bolívar. Cúcuta, 20 de octubre de 2010, Transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque.

Entrevista No 2 y 3. Víctor Torres, Aldemar Niño. Psicólogos. Profesores de tiempo completo Universidad Simón Bolívar. Cúcuta, 25 de octubre de 2010. Transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque Castellanos.

Entrevista No.4. Docente Giovanni Gómez Licenciado en Filosofía, Coordinador del Centro de Investigación de la Universidad Simón Bolívar. Cúcuta, 27 de octubre de 2010. Transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque Castellanos.

Entrevista No.5. Lic. Gisela Leal. Jefe de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, 2 de Noviembre de 2010. Transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque Castellanos.

Entrevista No.6. Profesor Raúl Rodríguez. Coordinador de las TIC de la USB Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta. Noviembre 10 de 2010 Cúcuta, transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque Castellanos.

Entrevista No.7. Ingeniero Naid Bautista. Director de Programa de Ingeniería de Sistemas. Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta. Noviembre 11 de 2010 Cúcuta. Transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque Castellanos.

Grupo Focal No.1. Noviembre 3 de 2010 Cúcuta. Transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque Castellanos.

Grupo Focal No.2. Noviembre 10 de 2010 Cúcuta. Transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque Castellanos.

Grupo Focal No.3. Noviembre 11 de 2010 Cúcuta. Transcripción. Entrevistó Franlet Rocío Araque Castellanos.