



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



El modelo epistémico-pedagógico implícito en los entornos virtuales de aprendizaje de la enseñanza universitaria

Jimena Marrero

Octubre, 2019



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Jimena Marrero

***El modelo epistémico-pedagógico implícito
en los entornos virtuales de aprendizaje de la enseñanza universitaria***

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la
Universidad de la República

Tutor: Gabriel Kaplún

Montevideo, 10 de Octubre de 2019

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

A mi Tutor, Gabriel Kaplún, por sus invaluable aportes y paciencia infinita.

A Rodrigo, quien codo a codo sostiene estos primeros tiempos de crianza que estamos recorriendo hace seis años.

A mis crías, Rami y Martí, por acompañar con alegría todas las pseudo ausencias maternas.

A Marysol, amiga y colega que me ha enriquecido con sus sagaces apreciaciones.

A mis amistades entrañables, y su cerco vivo de contención amorosa.

A mi familia, por la inspiración y el aliento.

A mis estudiantes, quienes motivan la convicción en la construcción colectiva de futuros posibles.

Al *exorciso*
del aroma de la tierra
y el canto de los grillos.

Resumen.

El presente trabajo de investigación pretende indagar, analizar y comprender el modelo epistémico-pedagógico que refiere a la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de la enseñanza universitaria. Específicamente, se abordarán los proyectos como el TICUR (proyecto de "Generalización del uso educativo de las TIC en la Universidad de la República") así como modalidades virtuales de enseñanza de la Universidad de la República (UdelaR), como ser la plataforma EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje). A nivel metodológico, el objetivo será indagar el marco pedagógico implícito que fundamenta su implementación, de acuerdo a la contrastación entre el marco teórico, entrevistas a informantes calificados y documentación específica. El resultado describe la mirada previa a la toma de decisiones en materia de política educativa orientadas a las TIC en la UdelaR, manifestándose en forma implícita, de acuerdo con variables epistémico-pedagógicas, como principalmente constructivista, con fuertes matices tecnocéntricos y algunas inspiraciones crítico-reflexivas.

Palabras clave: Modelo epistémico- pedagógico, Tecnologías de la información y la comunicación, Políticas de enseñanza universitaria.

The present research work aims to investigate, analyze and understand the epistemic-pedagogical model that refers to the insertion of information and communication technologies (ICT) in the field of university education. Specifically, projects such as TICUR (project of "Generalization of the educational use of ICT in the University of the Republic") as well as virtual teaching modalities of the University of the Republic (UdelaR), such as the EVA platform (Virtual Learning Environment).

At the methodological level, the objective will be to investigate the implicit pedagogical framework that bases its implementation, according to the contrast



between the theoretical framework, interviews with qualified informants and specific documentation. The result describes the previous look at decision-making in the field of educational policy oriented to ICT in the UdelaR, manifesting itself implicitly, according to epistemic-pedagogical variables, such as mainly constructivist, with strong technocentric nuances and some critical-reflective inspirations.

Key words: Epistemic-pedagogical model, Information and communication technologies, University teaching policies.

Tabla de Contenido**Índice**

1. Problema	7
1.1. Pregunta problema	7
1.2. Fundamentación	7
2. Decisiones metodológicas	9
2.1. Objetivos	9
2.1.1. Objetivo general	9
2.1.2. Objetivos específicos	9
3. Metodología	10
3.1. Diseño	10
3.2. Técnicas	13
3.2.1. Modelo de entrevista	14
3.3. Antecedentes	14
4. Marco Teórico	21
4.1. Primera aproximación	21
4.2. Contextualización	25
4.3. Modelos epistémico-pedagógicos (MEP), TIC y enseñanza universitaria	35
4.3.1. Modelo Adaptativo y tecnocéntrico	45
4.3.2. Modelo de análisis crítico y uso reflexivo	48
4.3.3. Modelo Socio-constructivista	50
4.3.4. Cuadro triangulador de modelos epistémico-pedagógicos	53

5. Análisis	54
5.1. Retrospectiva (análisis documental y de entrevistas)	55
5.2. Análisis de las entrevistas	67
5.2.1. Devenir cronológico	67
5.2.2. Análisis específico de las entrevistas	69
5.3. Análisis desde par dialógico ser-deber ser	93
6. Conclusiones	101
7. Bibliografía citada	114
7.1. Teórica	114
7.2. Metodológica	119
7.3 Documental	120
Índice de cuadros e imágenes	
Triángulo pedagógico	36
Cuadro triangulador de MEP-TICs y variables	93
Cuadro mosaico de resultados de investigación	96

1. Problema.

1.1. Pregunta problema.

¿Qué enfoque implícito epistémico-pedagógico se encuentra en aquellos modelos que integran las TIC al ámbito de la enseñanza universitaria?

1.2. Fundamentación.

Parte de la pertinencia del trabajo refiere al aporte de una metarreflexión académica respecto a las formas de enseñanza mediadas por TIC implementadas en la UdelaR, contribuyendo al cuestionamiento epistémico-pedagógico sobre los alcances y límites de las mismas.

El marco histórico de la investigación se contextualiza dentro de los flujos y agudas mutaciones de las relaciones sociales, culturales y económico-productivas de la denominada sociedad de la información (Castells, 1996). A comienzos del tercer milenio, la información se nos presenta en forma de vorágine donde los tiempos y espacios se acortan, y las transformaciones de las “formas tecnológicas de vida” (Lash, 2002) se producen a una velocidad sin precedentes. Las mismas remiten a los equipos informáticos y de comunicación que se hacen constantemente presentes en nuestros mundos de vida, como ser los ordenadores, celulares, e-books, tablets, etc. La información y el conocimiento ya no son “a largo plazo”, en el sentido de la modernidad decimonónica, puesto que en cuanto “apenas llegan, ya están de partida, porque el tiempo real se desvanece y se restaura sin derecho a intervalos” (de Moraes, 2005).

El surgimiento de los proyectos educativos que integran las TIC a sus programas, presentan una centralidad en los debates de las instituciones de enseñanza de todos los niveles: primaria, secundaria y terciaria (incluyendo en esta última tanto el ámbito universitario como la formación docente, educadores sociales y otras formaciones no reconocidas como universitarias). En particular, la plataforma EVA se presenta como protagonista respecto a la implementación de un plan educativo que vincula la educación con las TIC, la cual pretende facilitar la accesibilidad mediante las tecnologías no sólo a la información, sino también al cursado y finalización del recorrido académico universitario. Al respecto, el Informe del sistema del 2009 plantea el objetivo de diversificar las modalidades de cursado en la enseñanza de grado e integrar “a todos los actores, los distintos servicios universitarios y las sedes del interior”.

Respecto a la tarea por desarrollar, se buscará investigar **cuáles son los marcos epistémico-pedagógicos involucrados en la implementación de plataformas virtuales en la UdelaR**. En este sentido, se indagará qué modelo se presenta en los planes educativos orientados hacia las TIC en el ámbito universitario. Es entonces objeto de la investigación analizar concepciones de enseñanza, aprendizaje y conocimiento, cada una en particular, por un lado, y la interacción de la tríada, por otro, para establecer qué modelo pedagógico fundamenta la mediación de las TIC en la enseñanza universitaria.

Por lo anteriormente expuesto, la pertinencia de esta investigación consiste en un aporte teórico respecto a la temática presente. La necesidad de análisis crítico respecto a los fundamentos epistémico-pedagógicos presenta una importancia sustancial en lo referente a la institución universitaria y los actores involucrados. Finalmente, se destacan las transformaciones en los significados de las relaciones sociales educativas en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento.

2. Decisiones Metodológicas

2.1. Objetivos.

Objetivo general.

Identificar qué modelo epistémico-pedagógico se encuentra implícito en los entornos virtuales de aprendizaje en el marco de la enseñanza universitaria.

Objetivos específicos.

- Elaborar una revisión teórica, su discusión y su análisis en torno a la denominada “sociedad de la información y el conocimiento” (SIC) y los diferentes Modelos epistémicos-pedagógicos vinculados con TIC.
- Proponer modelos epistémico-pedagógicos de la enseñanza universitaria mediada por TIC, contruidos en base al primer objetivo específico.
- Analizar retrospectivamente el sistema de plataformas virtuales para el aprendizaje, y los modelos epistémico-pedagógicos implicados, en el caso de la Universidad de la República.

3. Metodología.

3.1. Diseño.

La investigación tiene como prioridad explicar cierta parte de la realidad sin buscar llegar a una “verdad científica”. La mirada metodológica cualitativa que lo circunscribe pretende, utilizando las palabras de Beltrán (1986: 24), comprender “cómo funcionan las cosas”. Se planteará la estrategia metodológica desde una visión coyuntural, rescatando las múltiples implicancias éticas y políticas que conciernen a procesos de cambio social como el problema de investigación planteado en esta instancia. En el sentido de Vallés (1997), deben buscarse las raíces en el pensamiento de un período histórico determinado, dejando a un lado posturas científicas ascetas que buscan garantizar la “objetividad”. Se contextualiza esta investigación, por ende, en un marco metodológico que integra la sistematicidad de la recolección y análisis de los datos con la situación temporoespacial del objeto de conocimiento.

En referencia a éste último, Beltrán (1986) propone que la especificidad de las metodologías y técnicas de investigación se desarrollen en función del objeto de estudio, presentando éste características particulares que deben ser definidas en forma clara para la posterior aplicación de aquel método pertinente al mismo. La metodología debe reconocer la especificidad del objeto de conocimiento, teniendo presente que éste es reactivo al proceso de conocimiento. Es decir, la observación nunca es neutral, objetiva, no se puede llevar a cabo sin mover o cambiar dicho objeto.

En función de lo anteriormente expuesto, podemos asumir la necesidad de un enfoque metodológico cualitativo de nuestro objeto de estudio presente. Este enfoque aporta parámetros de comprensión de los datos e información a recabar mediante las técnicas, así como previene acerca de la diversidad de significaciones presentes en la realidad social. Se rescata de esta manera el

punto de vista del objeto de conocimiento, caracterizado principalmente por su subjetividad e historicidad en la actual coyuntura social.

Al finalizar el proceso de investigación, se basa en la perspectiva de teoría sustantiva o de rango medio (Hernández y otros, 2006: 687). Este tipo de encuadre se encauza metodológicamente en la denominada teoría fundamentada, cuyo procedimiento se presenta como necesario para comprender contextos concretos, nutriéndose de teorías formales, de mayor alcance. Las explicaciones que habilita se encuentran circunscritas a un ámbito determinado, aportando riqueza interpretativa y nuevas perspectivas acerca de un fenómeno.

La teoría fundamentada es especialmente conveniente cuando el conjunto de las teorías disponibles no explican el fenómeno o problema a investigar. Aporta a la mirada investigativa un sentido de comprensión sólido, dado que abarca, discierne y mejora la situación de estudio. Es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, representa, entiende, las complejidades descubiertas en el proceso.

Un diseño en base a la teoría sustantiva “va más allá de los estudios previos y los marcos conceptuales preconcebidos, en búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales” (Hernández y otros, 2006: 688). Su principal cualidad como diseño cualitativo es el rigor y dirección para el conjunto de información que analiza y comprende. Su riqueza es que habilita a concluir en una teoría sustantiva o de rango medio, explicativa de una sección de la realidad por ser abordada.

Sobre la base de un análisis interpretativo, se reconstruyen los significados de los discursos de los documentos abordados en retrospectiva y los informantes calificados. “Estos significados son doblemente dependientes: del contexto en que son empleados, y de la perspectiva del investigador”

(Graña, 2008). Esta última se entreteje en la construcción de Modelos epistémico-pedagógicos orientados a las TIC en su modalidad virtual en la enseñanza universitaria a nivel nacional. Se entiende que dichos modelos son variables dependientes, a ser explicadas por las variables independientes que las acompañan. Estas variables se aplicarán en la reconstrucción analítica a modo de mosaico, matizando hasta confirmar el particular modelo implícito a ser identificado.



3.2. Técnicas.

Se utilizaron la técnica de entrevista y de análisis documental. Las entrevistas se realizaron a informantes calificados relacionados directamente con los entornos virtuales de aprendizaje en el medio universitario y las decisiones políticas sobre su implementación. Se seleccionaron en base a un criterio de heterogeneidad respecto a su procedencia profesional y laboral, para lograr obtener enfoques diversos sobre la temática. Se logró obtener referentes de las etapas iniciales (TICUR), actuales (DATA, ProEVA) y del equipo rectoral y de gestión de los períodos que atiende la investigación.

Las entrevistas fueron realizadas desde agosto del 2016 hasta setiembre del 2017, lo que enmarca los alcances temporales de la investigación.

La entrevista es semi-estructurada (Kvale, 2011), a través de la cual se recoge el sentido que los informantes calificados dan a su perspectiva sobre el problema de estudio. Los informantes fueron seleccionados de modo de entrevistar al principal responsable y los miembros directos del equipo de trabajo de acuerdo a tres espacios: el equipo rectoral y de gestión del período investigado, el TICUR y el ProEVA.

Por otra parte, se analizaron los documentos vinculados en forma directa a la plataforma EVA y el proyecto TICUR, ambos pertenecientes a la Universidad de la República, construyendo sobre su base una retrospectiva de los entornos virtuales en la enseñanza universitaria.

La información obtenida de ambas fuentes (entrevistas y documentos) se procesó y analizó en función de un análisis exploratorio exhaustivo, procurando una comprensión primaria del fenómeno.

3.2.1. Modelo de entrevista

PREGUNTAS

Etapa retrospectiva

1. ¿Cuál es el origen de los proyectos de aplicación de TICs en la enseñanza de la UdelaR? (Anterior a TICUR 2006).

2. ¿Se puede hablar de transición TICUR - EVA? (Tema Moodle, Plataforma, Campus Virtual)

Categorías (Marco Teórico, Saber, Lenguaje, Vínculo, Estudiante y Objetivo)

3. ¿Cuáles son las nuevas formas de enseñar y aprender que promueve la UdelaR con la implementación de las TICs-Entornos Virtuales de Aprendizaje? (énfasis en variables: Marco Teórico, Saber)

4. ¿Hubo discusión sobre aspectos pedagógicos en dicha implementación? ¿Sobre qué versaron? (énfasis en variables: Saber, Vínculo, Estudiante)

5. ¿Qué objetivo educativo-pedagógico presenta la inclusión de las TICs en la enseñanza universitaria? (énfasis en variables: Estudiante, Objetivo)

3.3. Antecedentes

El intercambio académico en investigaciones sobre las variables trabajadas en este informe aportan al debate necesario para enmarcar el problema de investigación. Se plantea el análisis de los antecedentes desde trabajos académicos de autores tales como Bühl, Mora y Rodés.

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR) elaborado en el año 2000 y actualizado en el año 2005 toma como una de sus orientaciones principales promover “cuando sea pertinente, y en función de los estudios previos correspondientes y las evaluaciones que se

realicen, la implementación de nuevas formas de enseñanza empleando las tecnologías de la comunicación y la información” (PLEDUR 2000-2004, Orientación 1.15).

Partiendo del PLEDUR (2000), se observa que indica la necesidad de innovar en enseñanza universitaria en relación a prácticas que utilicen TIC. Los términos empleados refieren a “nuevas formas de enseñanza (...) empleando tecnologías de la comunicación y la información”.

En este sentido, se observa desde las líneas estratégicas de la UdelaR un énfasis en la mejora de la enseñanza de grado desde la implementación de las TIC. La misma plantea una reciprocidad entre la mejora de la enseñanza y los aprendizajes y el uso de Tecnologías en la educación, utilizando esta relación como argumento fundamental de la implementación de las políticas.

Desde un enfoque reflexivo, Cobo (2016) invita a problematizar en clave de matices. La propuesta del presente trabajo se piensa desde esta necesidad: desnaturalizar la implementación de TIC en educación. Es una propuesta metacognitiva, y por ende epistemológica, que pretende observar la reflexión pedagógica previa a la toma de decisiones en materia educativa.

Selwyn plantea en el prólogo del texto “La innovación pendiente”: “las investigaciones sobre educación y tecnología son tristemente débiles, ya que muchas de las “pruebas” de los beneficios y/o los riesgos del uso de la tecnología no se pueden generalizar”. El autor observa un problema de enfoque cuando la discusión se centra en “beneficios y/o riesgos” (Cobo, 2016: 9). Así, enmarca los fundamentos del autor en la problematización, alcances y límites de la pedagogía a la hora de enseñar en clave tecnológica y comunicacional.

Otras posturas enfocan el problema en las “buenas prácticas” en relación al uso de tecnologías. Mora (2015) coincide en general en que es necesario para el desarrollo de competencias educar en clave tecnológica. También pone el énfasis en las prácticas y decisiones docentes. Entendemos que el autor aporta en el debate una serie de cuestiones epistémico-pedagógicas.

En clave de la falsa dicotomía trabajo manual-trabajo intelectual, entiende que “La educación tecnológica (...) estaría relacionada a la democratización de aprendizajes acumulados por la humanidad. Se orienta a formar competencias relacionadas con la aplicación y práctica de un conjunto de actividades complejas no rutinarias, donde la teoría cobra sentido y permite visualizar el diseño pensado para cubrir la necesidad pero también para la creación y la innovación. Sin embargo la educación técnica está destinada a formar trabajadores calificados para desempeñarse en actividades de carácter operativo – instrumental con un alto grado de especificidad pero bajo grado de complejidad, por ello su formación se ve orientada a la producción de bienes y servicios.”

Explica que esta relación informática – educación, se complejiza sin duda cuando hablamos de informática – educación física, ya que ambas conllevan dos tradiciones que no siempre estuvieron unidas, sino que por el contrario, más bien, aparentan disputar inclusive el terreno del tiempo libre. En este sentido, aporta en la discusión del vínculo epistémico-pedagógico: co-presencia o estar online.

Rodés (s/f) plantea que “de las primeras indagaciones exploratorias realizadas emergen algunas de las características del proceso que desde el punto de vista organizacional se dio en los casos del DATA y de las Facultades seleccionadas: el desarrollo de acciones con carácter institucional del TICUR; el desarrollo de acciones de formación docente en las propias facultades. A

nivel central se provocó una sensibilización y difusión de la temática así como una formación de formadores como constitución de agentes que pueden replicar experiencias de formación en sus servicios de origen. A nivel de las Facultades se facilitó la incorporación de TIC a la misma teniendo en cuenta aspectos de la idiosincrasia institucional y el abordaje educativo de las TIC desde la dimensión de las didácticas y el marco de reglas y protocolos para la integración de los cursos y docentes al EVA; la existencia de grupos de apoyo técnico pedagógico *ad hoc*; el desarrollo de investigación aplicada.”

Se piensa desde el grupo de trabajo del DATA continuar con líneas de corte pedagógico desarrolladas de manera espontánea en función de los acontecimientos.

La tesis de maestría de Valery Bühl (2013) titulada “Los entornos virtuales de aprendizaje y sus usos en la enseñanza universitaria. Estado de situación y buenas prácticas en las Facultades de Química e Ingeniería de la Universidad de la República” aporta un panorama amplio de corte teórico que es necesario revisar en esta instancia de descripción de los antecedentes.

Comienza exponiendo un trabajo del DATA del año 2012 que cruzó con una tipología de los modelos pedagógicos aplicados en el aula de Salinas del año 2009 y terminología propia de Moodle, cuyo resultado se explica en la siguiente descripción: Cursos Repositorio (recursos disponibles en plataforma), Cursos Autoevaluativos (conjugan Repositorio y mecanismos de Autoevaluación), Cursos Participativos (suman al Repositorio y la Autoevaluación, Foros de discusión y/o tareas), y finalmente Cursos Colaborativos (A lo anterior se suman actividades wiki o glosario, y utilización de webconference y/o chat).

Desde otra mirada, Bühl (2013) expresa:

“Un elemento que resulta de interés a la hora de clasificar los usos que los docentes realizan de los EVAs es el grado de interacción que se genera entre participantes (ya sean estudiantes o docentes) con los contenidos, y entre participantes entre sí, haciendo un uso adecuado de la tecnología. En este sentido y teniendo en cuenta las clasificaciones mencionadas anteriormente (Salinas, 2009; Rodés et al. 2012a) se plantean cuatro categorías según grados de interacción entre estudiantes, docentes y contenidos (Bühl, Fagúndez y Míguez, 2012):

Repositorio: incluye a aquéllos cursos que sólo contienen archivos o links a páginas web y foro de novedades destinado básicamente a proporcionar información.

Interacción estudiante-actividad: incluye a los cursos en los que además de proporcionar información se plantean actividades a los estudiantes. Estos cursos además de contener archivos, páginas web, foro de novedades, contienen actividades tales como cuestionarios para autoevaluación, consultas y/o encuestas.

Interacción estudiante-docente: a un nivel más alto se plantean actividades que requieren una interacción de los estudiantes con el docente. En estos cursos se incluyen actividades como foros destinados a consultas de parte de los estudiantes hacia el docente. También puede incluirse en este grupo a las tareas que el docente califica y brinda un comentario al estudiante.

Interacción estudiante-estudiante: el nivel máximo de interacción es aquel en el que además de todo lo anterior, se incentiva a los estudiantes a comunicarse entre sí y construir conocimiento en conjunto. Estos cursos incluyen foros de discusión entre alumnos (que pueden incluir al docente o no), wikis, tareas grupales, entre otros.”

El centro de la clasificación precedente se centra en el uso de la herramienta en función de la interacción en el curso entre los sujetos con el conocimiento. Finalmente, Bühl (2013) propone una tipología desde la mirada de la enseñanza desde los autores Gatti y Kaplún. Presenta tres modelos: Centrado en la Enseñanza, el cual privilegia “el eje “docente-conocimiento”. Muchas veces se identifican como “magistocéntricos” o “tradicionales””. Sería el modelo de enseñanza que prevalece en las aulas universitarias, presenciales y/o virtuales.

Según Kaplún (2005) el uso de TIC desde este enfoque es visto principalmente como un mecanismo para facilitar la transmisión de contenidos. “En los entornos virtuales de aprendizaje abundan los contenidos, como por ejemplo documentos textuales quienes son los transmisores del conocimiento. Se cuestiona la baja eficacia de este modelo ya que al existir solamente una exposición a contenidos éstos se recordarán a la hora de la evaluación y se olvidarán luego al no tener impacto en la práctica habitual de los estudiantes”. (Bühl, 2013)

Siguiendo el análisis, parece que visto desde la perspectiva del aprendizaje, surge un modelo Centrado en el Aprendizaje, privilegiando el eje “estudiante- conocimiento”. “En este modelo lo más importante no es lo que se enseña, sino lo que se aprende.” La fuente en la que se basa este modelo es el constructivismo cognoscitivo (Piaget, Vigotsky, Ausubel).

Un tercer modelo se centra en la formación y las relaciones vinculantes entre los sujetos, docente-estudiante, docente-docente y estudiante-estudiante. A esto el modelo denomina “relaciones pedagógicas”.

Explica Bühl (2009), en función de una paráfrasis freireana, que en este modelo “nadie forma a nadie; el sujeto se forma a medida que va encontrando su propia forma. Nadie se forma solo; los docentes, los libros, las experiencias, son los mediadores. La formación tiene que ver con toda la persona: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente. Los dispositivos pedagógicos deben ser predominantemente grupales” y que este modelo, sería “deseable y posible para las experiencias de usos de evas en la enseñanza”.

La cuestión de la presencia o la virtualidad como referencias del vínculo corpóreo-mental intra e intersubjetivo no se manifiesta en este modelo. Tampoco observamos referencias en relación al Saber en sentido epistemológico, teniendo en cuenta el lenguaje como vehículo de adjudicación de sentido. Estos aspectos se ampliarán en los capítulos procedentes relacionados con la construcción de modelos epistémico-pedagógicos.

Reflexionando sobre lo expuesto en los antecedentes, es posible identificar dos aspectos ausentes que se presentan pertinentes a trabajar en la presente tesis:

1. Las variables de lo epistémico-pedagógico que trascienden el triángulo didáctico, a saber: lenguaje, saber, ideología, vínculo.

2. Las propuestas teóricas de los planteos expuestos en los antecedentes están centrados en el uso de la herramienta, por ende, son de corte didáctico. Se rescata en este sentido la importancia de la identificación de lo epistémico-pedagógico en la deconstrucción de las prenociones y construcción de la metacognición previa necesaria para la toma de decisiones en políticas educativas.

4. Marco Teórico

4.1. Primera aproximación a las nociones de Sociedad de la Información y del Conocimiento. Discusión.

Las terminologías que refieren a la sociedad de la información y el conocimiento refieren a una forma de interpretación de la sociedad que presenta múltiples aristas. Se entiende, como punto de partida, que estas interpretaciones influyen de manera diversa en las concepciones, enfoques o modelos de implementación del uso de las TIC en los ámbitos de las políticas públicas y de las decisiones que afectan a las mismas.

Como punto de partida se toma el análisis de Área (2009), quien entiende a la Sociedad actual como una Sociedad Informacional, atendiendo los flujos de información inmediatos y de escasa profundidad, pero un alto valor de intercambio. Desde esta perspectiva, el autor destaca cuatro grandes discursos a la hora de interpretar la contemporaneidad informacional:

“Discurso mercantilista

La sociedad de la información es un enorme mercado con un tremendo potencial para el crecimiento económico apoyado en el uso de las tecnologías digitales.

Discurso crítico-político

Las tecnologías digitales deben estar al servicio del desarrollo social y humano, y no controlado por los intereses de las grandes corporaciones industriales del mundo capitalista.

Discurso tecnocentrista

Se mitifica a la tecnología digital como la panacea de una sociedad más eficaz y llena de bienestar para sus ciudadanos.

Discurso apocalíptico

Las tecnologías de la información y comunicación representan el fin de los ideales y valores de la modernidad y del modelo humanista de la cultura". (Área: 2009)

Otra mirada, clásica y anterior a la descrita, interpreta la coyuntura actual como Sociedad Red (Castells, 2006), cuya organización social y el flujo de intercambios se encuentran sustentados en la información. Los orígenes de esta denominación se encuentran en la conceptualización "Sociedad del conocimiento", la cual parece devenir de una visión a futuro, una prognosis.

La anterior noción resume las transformaciones actuales de la sociedad contemporánea y las estima de cara a un escenario futuro, proponiendo una mirada para la planificación y toma de decisiones en materia de políticas públicas. Según Boisier (2001) Taichi Sakaiya en 1995 popularizó el concepto "sociedad del conocimiento", introduciendo el valor- conocimiento: alude tanto a "precio del saber" como al "valor creado por el saber".

Krüger (2006) plantea que en los artículos académicos se utilizó en primer lugar la noción "sociedad de la información" (SI), seguida por "sociedad del conocimiento" (SC), y finalmente "sociedad red". Desde la perspectiva del autor, el consenso en torno a un término unificador, comienza en el análisis de la SI, la cual giraría en torno a aquellos "aspectos tecnológicos que afectan la economía y el empleo", entendiendo la información como medio de producción. Pero luego, éste sufrió una mutación hacia la noción de sociedad del conocimiento, referente al conocimiento como principio estructurador de la

sociedad contemporánea tanto para la estructura económica y laboral como para la estructura educativa y de formación. La tercera noción, menos utilizada, sería “sociedad red”, situándose entre la SI y la SC.

Esta terminología abordaría la influencia de los cambios tecnológicos sobre la sociedad y sus procesos productivos. “No tiene en cuenta que la tecnología es una construcción social en cuyo desarrollo intervienen múltiples actores y diferentes intereses y tampoco profundiza en la idiosincrasia del conocimiento y su relevancia para los procesos socio-económicos y los efectos sobre el propio conocimiento cuando se ha convertido en el factor productivo más importante” (Krüger, 2006). En este sentido, estaríamos ante una competición de conceptos, cuya conciliación se atisba en la acepción “Sociedad de la información y el conocimiento” (SIC).

Pero finalmente, existen perspectivas que cuestionan la noción de SIC por ser una mistificación de las relaciones sociales de producción capitalistas clásicas, cuyo medio de producción pasó de ser la industria a los servicios y el saber como mercancía:

“Eso no significa que no haya autores críticos frente a la novedad, supuesta o real, del denominado *capitalismo cognitivo*. Para estos críticos no habría habido ningún cambio profundo en la estructura del sistema sino que solamente estaríamos entrando en una nueva fase que sustituye, al menos en algunas regiones del mundo, el predominio de la industria por el de los servicios, pero sin que ese cambio altere la dinámica capitalista clásica. Tomarse en serio los análisis de los teóricos de la “sociedad del conocimiento” sería aceptar un mito omnipresente en los documentos oficiales sobre las características de la sociedad de la información y la comunicación.” (Galcerán, 2010)

La propuesta terminológica de Galcerán, que suplanta la denominación SIC, es “Capitalismo Cognitivo”, y señala que la década del noventa es el momento histórico en que comienza a producirse un énfasis en esta transformación, cobrando protagonismo a nivel internacional la Universidad como sistema a partir del Proceso de Bolonia:

“en el entorno europeo el llamado Proceso de Bolonia supone la implementación de las medidas necesarias para hacer de la Universidad una institución central en los nuevos circuitos del capitalismo cognitivo, en la terminología oficial de la sociedad de la información y la comunicación. Ese proceso se inicia con la llamada Declaración de Bolonia en 1999.” (Galcerán, 2010)

En esta línea, Galcerán (2010) plantea que “‘Contra la mercantilización de la Universidad’ fue una de las consignas más repetidas en los sucesivos encuentros y manifestaciones del movimiento estudiantil de los últimos años, desde el 2000 hasta el año en curso. El detonante de esta movilización fue el llamado Proceso de Bolonia, un proyecto europeo de homologación de las Universidades que amenaza con arrasar los venerables espacios de las Universidades tradicionales, revolucionando los modos habituales de entender las disciplinas, modificando las formas docentes y generando expectativas en algunos estudiantes en el sentido de que, por fin, sus estudios van a capacitarles para encontrar trabajo de forma fácil y segura, dado que, justamente, uno de los requisitos de los planes de estudio es el de ajustarse a las demandas del mercado laboral.”

De esta manera, se aprecian lecturas posibles, y sus respectivas denominaciones, sobre la sociedad contemporánea en el marco del

protagonismo de las TIC en sus usos cotidianos políticos, sociales, económicos y cognitivos.

4.1. **Contextualización: exclusión, información, singularidad, plataforma. Abordaje crítico y su alternativa.**

Dentro de la actual coyuntura histórica, entendemos que a la sociedad la definen las nuevas relaciones sociales que se enmarcan en procesos de flujo comunicativo en tiempo real, en forma de vorágine. Siguiendo a Lash (2002), el protagonista de este proceso es el mensaje, en forma de símbolo, cuyo principal objetivo es el de “informar”. El medio por el que se informa es un medio comprimido, excluyente, por el que se accede a través del consumo tecnológico y la entrada a la red de información global. “Las cualidades primarias de la información son el flujo, el desarraigo, la compresión espacial y temporal y las relaciones en tiempo real. En este sentido, no excluyente pero sí fundamental, vivimos en una era de la información” (Lash, 2002: 22).

Según el autor, en el contexto previo a la actual sociedad, el medio predominante “era la narración, la poesía lírica, el discurso, la pintura.” Los discursos, las metanarraciones, eran la fuente de lo que debía ser informado. Su principal cualidad era la prevalencia en el espacio y el tiempo. Pero hoy es el mensaje: “el mensaje o la <comunicación>”, donde el medio se asemeja a un *byte*, dado lo comprimido (cuanti y cualitativamente) de la información (Lash, 2002: 23). Su objeto es el informar de un acontecer desechable, aparentemente inocuo, que legitima en forma sutil ciertas formas de relaciones de poder y producción que influyen en ciertas formas hegemónicas de pensar y sentir.

En este sentido, la promoción de formas culturales globales por parte de los medios de información y comunicación, consolidan la visión de una “cultura sin fronteras” que homogeneiza en forma aparente las relaciones sociales. El problema surge, siguiendo a de Moraes (2005: 14), cuando “lo que se ve escamoteado por la ideología de la globalización son las relaciones asimétricas de poder traducidas, por ejemplo, en las distorsiones que atraviesan el campo comunicacional”.

El mundo de la empresa, apoyado en la deslocalización y la flexibilidad de los intercambios económicos-financieros, sumado a la falta de control político territorial de los Estados, penetraría en la vida cotidiana, naturalizando las formas capitalistas de producción y cultura. “La multiplicación de las ofertas culturales en curso se encuentra, en mayor o menor grado, bajo la tutela de oligopolios de enunciación y difusión, favorecidos por las desregulaciones neoliberales y por la retirada de las esferas públicas de su misión reguladora y fiscalizadora.” (de Moraes 2005:14).

En la sociedad donde la información es protagonista, para estos autores la clave en términos productivos estaría en la transmisión de conocimiento, y no en la producción material. “La sociedad de la información es una sociedad del conocimiento. Se ocupa de la sustancia del conocimiento discursivo. El conocimiento discursivo es analítico. Se basa en la abstracción, la selección, la simplificación, la reducción de la complejidad. La capacitación es discursiva: lo habitual es que un tercio de la fuerza de trabajo tenga estudios universitarios o terciarios completos.” (Lash, 2002: 239)

En este sentido, en el uso del conocimiento la formación sería discursiva, racionalista en sentido cartesiano. Implica una reflexión distanciada de la experiencia con el objeto. La mano de obra aporta “ideas”, “innova”, “diseña”.

En función de esto, se observan transformaciones en los procesos productivos y cognitivos. En la sociedad de la información, siguiendo a Lash (2002: 242), la fuerza de trabajo y los medios de producción se han convertido en informacionales. Surge de la transición del capitalismo manufacturero a un capitalismo de la información. Se ve desplazado, en términos de Marx, el proceso de trabajo de uso intensivo de mano de obra por el proceso de trabajo de uso intensivo del conocimiento. La particularidad del proceso de trabajo es que “produce mas o menos las mismas cosas en grandes o enormes cantidades. Produce mercancías. La producción de uso intensivo del conocimiento no fabrica mercancías sino <singularidades>.”

Siguiendo en esta línea, se observa que en múltiples sectores se propone una producción de uso intensivo del diseño. A su vez, en otros sectores se trata sobre todo de un proceso de investigación y desarrollo (I+D). Así, “el laboratorio o el estudio ocupan el lugar central que en la sociedad industrial ocupaba la fábrica.” (Lash, 2002: 242). La producción de diseño decanta en prototipos cuya cualidad principal es la posibilidad de producción en grandes cantidades, así como el laboratorio I+D, en lugar de aprobar tesis académicas, produce prototipos que luchan entre sí en el mercado reflexivo de consumo. Todo ello, al amparo de las leyes de propiedad intelectual. Es así como algunos procesos académicos, no competitivos o desligados de la demanda del mercado empresarial, son marginados por los procesos productivos de la información y el conocimiento.

La autora García (1995) propone pensar en clave prospectiva las políticas educativas de la educación superior, y en función del marco de transformaciones informacionales anteriormente expuesto, es posible delinear que las políticas educativas orientadas hacia las TIC seguirán dentro de un “escenario de mercado”. El mismo enfatiza lo relacionado con la competitividad y la productividad. En este escenario “el aspecto económico es el eje de la

organización de la sociedad, la cual se realiza sobre la base de los avances tecnológicos y el dominio de la mano invisible del mercado” (García, 1995: 12).

Las políticas educativas orientadas hacia las TIC aplicadas en los países del tercer mundo, siguiendo a García (1995), en general fueron elaboradas con este fin por el primer mundo, dado que “el retraso tecnológico acumulativo de la mayoría de los países no avanzados no les permitirá insertarse adecuadamente en la globalidad, ya que sólo pequeñas fracciones de segmentos modernos de estos países podrán vincularse a la red de interdependencia global” (García, 1995: 12). Es decir, los países que componen el centro de la hegemonía mundial presentan interés porque los países periféricos apliquen políticas educativas que faciliten la red de internacional de dependencia.

Como plantea García:

“En este escenario, la lucha por el poder está cada vez más asociada a la lucha por la distribución del conocimiento y la posibilidad de acceder a él. La distancia entre los países avanzados y los menos avanzados será de orden informático y de conocimiento.” (1995:13). Esto significaría que para legitimar el sistema predominante de relaciones sociales es necesario habilitar el acceso a la red de los países excluidos.

En la misma línea argumental, García expone: “Para las élites económicas y políticas de los países avanzados, el hecho de que una gran parte del globo viva en atraso les preocupa en la medida en que ese atraso puede revertirse contra ellos” (García, 1995: 13).

La implementación de TIC en la educación superior se ha legitimado desde posturas que argumentan la necesidad de adecuación del entorno educativo universitario al marco mundial de la sociedad de la información y la

comunicación. Es por ello que en este contexto, los países no avanzados económicamente deben disminuir la distancia en la laguna de conocimientos que les separa de los países avanzados.

García (1995) nos advierte al respecto, argumentando que los sistemas de educación superior de los territorios periféricos “tendrán que aceptar las reglas de juego de los países avanzados, y para ello deberán replicar las instituciones educativas de esos mismos países” (García, 1995: 13), observando la necesidad por parte del tercer mundo de igualar los marcos formativos universitarios del primero.

de Souza (2010: 21-22) elabora en clave retrospectiva un análisis respecto a la relación entre el mercado internacional (central y neoliberal) y las políticas educativas universitarias, particularmente las de la periferia, explicitando los marcos pedagógicos de adaptación que deberían adquirir los sistemas de educación superior en relación a los contenidos a ser enseñados:

“en este campo emergió otra contradicción entre la rigidez de formación universitaria y la volatilidad de las calificaciones exigidas por el mercado. Esta contradicción fue transformada mediante (...) la presión para acortar los períodos de formación no universitaria y volver así la formación más flexible y transversal; y finalmente, mediante la educación permanente. (...) la universidad (...) se transformó por sí misma gradualmente en un objeto de competencia, es decir, en un mercado. (...) la mayor autonomía fue concedida (...) para que las universidades se adaptaran a las exigencias de la economía” (de Souza, 2010: 21-22).

Debido al aumento del volumen de conocimiento a producirse en este contexto, sumado al predominio de la red en lo que respecta a la comunicación, el espacio universitario globalizado demandará propuestas formativas que

integren las TIC al escenario educativo, y específicamente al universitario. Dichas propuestas estarían apostando a la “integración” y desarrollo de competencias globalmente aceptadas como primordiales, como ser las tecnológicas.

Las formas tecnológicas de vida son la manera por la cual comprendemos el mundo a través de sistemas tecnológicos (Lash, 2002: 43). Se efectivizan desde el momento en que se conjuga el sistema orgánico (hombre) con el tecnológico (máquina). Este hombre-máquina no puede concebir su existencia desde esta interfaz sin sus equipos de información y comunicación, porque necesariamente debe navegar por la cultura tecnológica, la cual existe “a distancia”.

“Como mis formas de vida social están tan normal y crónicamente a distancia, no puedo navegar esas distancias ni desarrollar sociabilidad al margen de mi interfaz maquinal” (Lash, 2002: 43).

El poder se fundamenta desde las lógicas de exclusión, partiendo en la noción de propiedad intelectual del conocimiento: patente, marca registrada y *copy right*. No habría explotación sino exclusión de la infraclase por la supraclase, entendiendo que esta última se autoexcluye con sus escuelas privadas, policía privada, barrios privados, jubilación privada y seguro de salud privado (Hutton, 1998).

Esta noción habilita a conceptualizar la inserción de las TIC en la enseñanza universitaria desde la dicotomía inclusión-exclusión, porque la paradoja del mundo actual es que la estratificación social se define no por quiénes son explotados, sino por quiénes son excluidos. Los dueños de la propiedad intelectual convierten “en una cuestión de acceso” a la condición “‘en el aire’ de las formas tecnológicas de vida” (Lash, 2002: 57), siendo esta condición un no lugar, pudiendo ser cualquier espacio o ninguno en particular.

Específicamente, siguiendo a Lash (2002: 56), las «plataformas» son estos espacios elevados en el aire, deslocalizados, genéricos, caracterizados “no tanto por la multiplicidad de identidades sino por la ausencia de identidad”:

“Las plataformas son tipos muy especiales de propiedad intelectual. Sin ellas uno no puede tener acceso a la participación en diversas formas de vida tecnológica. Las plataformas pueden o no ser “normas”. A menudo se necesita capital para tener acceso a esas plataformas y esos espacios genéricos: son costosos. Además de capital económico, se necesita capital cultural. Se requiere el “capital social” de las redes adecuadas. Tal vez se juegue aquí un nuevo tipo de estratificación social en la cual la clase social dependa de (...) los derechos de acceso de espacios elevados en el aire de las formas tecnológicas de vida” (Lash, 2002: 56).

A través de las plataformas la dicotomía exclusión-inclusión cobra sentido, posicionando al usuario de las formas tecnológicas de vida en función de su “capital”, en un “dentro o fuera” según las posibilidades de uso de los medios virtuales de información y comunicación (Lash, 2002: 57).

El contenedor más utilizado para el uso de plataformas *e-learning* en la enseñanza universitaria actualmente es el campus virtual: “El objetivo primordial de una plataforma *e-learning* es permitir la creación y gestión de los espacios de enseñanza y aprendizaje en Internet, donde los profesores y los alumnos puedan interactuar durante su proceso de formación” (Fernández-Pampillón, 2009). Al configurarse como entorno de aprendizaje, el campus virtual se entiende como aquel espacio donde se conjugan las interacciones pedagógicas que habilitan procesos educativos. De ello se desprende la pertinencia del problema del modelo pedagógico que enmarca la puesta en práctica de estos espacios virtuales.

Ana Fernández-Pampillón nos acerca una definición de Campus Virtual:



“Un campus virtual (CV) puede definirse como el lugar para la enseñanza, aprendizaje e investigación creado mediante la confluencia de múltiples aplicaciones de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC): internet, la web, comunicación electrónica, video, video-conferencia, multimedia y publicación electrónica (Van Dusen, 1997: 48). Esta definición, ya clásica, puede actualizarse considerando la aparición, posteriormente, de las plataformas elearning, que integran las herramientas TIC, a las que se refiere Van Dusen, en una única aplicación con fines educativos.” (Fernández-Pampillón, 2009)

La implementación de políticas relativas a la enseñanza universitaria, necesita proponer una mirada epistémica y metodológica predeterminada desde el discurso legitimador de las posibilidades de enseñanza, aprendizaje e investigación. La noción de “optimización del trabajo” de docentes y estudiantes, así como “las posibilidades de uso” (Fernández-Pampillón, 2009) ya implica una praxis inmersa en la aplicación. El modelo de Campus universitario virtual viene predefinido a nivel institucional.

En la necesidad de plantear un matiz alternativo al contexto anteriormente planteado, se propone un debate, desde propuestas reflexivas, que abordan el problema de la universidad como institución, en relación con la implementación de las TIC en el marco de las políticas de enseñanza.

Desde una propuesta analítica crítica (Lash, 2002: 128-136), encontramos que el propósito de un planteo o propuesta educativa en torno al uso de la información puede dejar de estar basada en una racionalidad de corte estratégico-instrumental, donde lo que prima es la adaptación y domesticación de los prototipos o ideas registradas, a una racionalidad sustantiva que promueva una acción comunicativa resistente, autónoma e intersubjetiva. El juicio a provocar, en un sentido epistémico kantiano, es Reflexionante, donde el juicio debe encontrar su propia regla, entendiendo que el objeto es

indeterminado, un fin en sí mismo. La contracara del mismo es el juicio Determinado, incluyendo al objeto en una regla previa, lo enjuiciamos: el objeto es un fin en sí mismo y un medio para un fin, se convierte en un instrumento.

Siguiendo esta línea, lo profano, en sentido marxista, sería la relación inmediatamente cotidiana y naturalizada entre las tecnologías y el usuario. El talante para Lash (2002: 135) sería “distraído”, en base a una actitud natural privada de memoria, sentido e historia. Existe una “presentación” aparentemente sin ideología ni interpretación. La alternativa propuesta parte de lo sagrado: un mundo separado de lo cotidiano (ciencia, novelas, arte, música). Se gesta en las “representaciones” entre el creador y el lector, y el talante sería “contemplativo”, activo, reflexivo y con sentido. La socialidad sería el principio dominante, por sobre la mera voracidad por el contenido o lo informacional. Esta actitud reflexiva inspira representaciones con intersubjetividad prolongada (Lash, 2002: 136), con vínculos fortalecidos y temporoespacialmente sostenidos. El poder se comparte, resistiendo las lógicas de la exclusión.

El saber se piensa en esta propuesta alternativa desde el potenciar los procesos de construcción colectiva de conocimiento. Para ello, deben tomar prioridad los intangibles del vínculo pedagógico, aquellos elementos que se elaboran, tejen, y no se producen en sentido mercantil. Expone Galcerán (2010) “cobran gran importancia los “intangibles” que son muy difíciles de producir de modo directamente mercantil; en ellos son estratégicamente claves las relaciones de confianza y cooperación, que multiplican la productividad general”.

Dichos intangibles dependen del acceso abierto a las formas tecnológicas de vida, promoviendo la cocreación del diseño, enraizadas en el sentido que se le da desde el vínculo. La clave en este modelo sería evitar la reificación en el uso, la exclusión por una relación escindida entre creador y usuario-lector.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

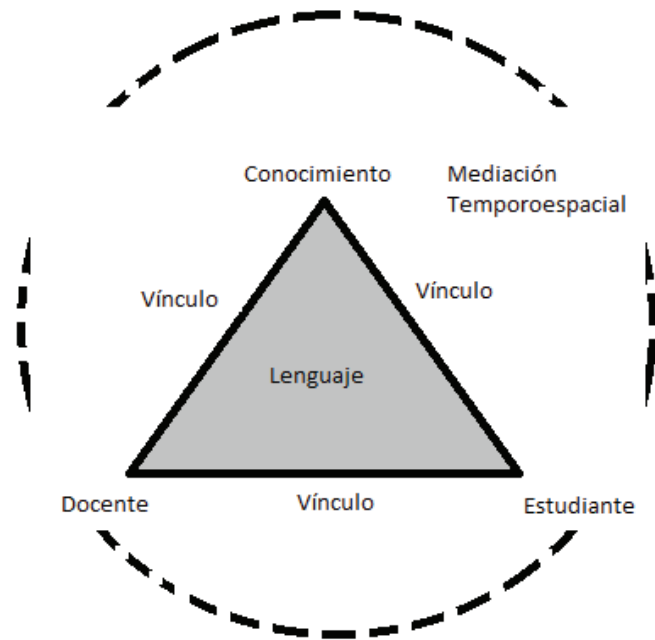
4.2. Modelos epistémico-pedagógicos, TIC y enseñanza universitaria.

La construcción científica del hecho social presentó dificultades dentro de las pugnas positivistas decimonónicas. Epistémico en sentido filosófico atañe al conocimiento considerado verdadero (García, 2011).

La pedagogía como campo disciplinar ha buscado sostener un *status* epistémico que la sitúe clara y distinta, a la manera cartesiana, de la *doxa*, sentido común u opinión. Tal propósito ha enfrentado serias dificultades en el posicionamiento científico humanístico, dado el lenguaje común que presenta respecto al imaginario colectivo. Otra dificultad a la que se enfrenta, es la delgada línea que separa su campo del saber de otros campos del orden social e incluso educativo, tal es el caso de la didáctica. Un tercer problema, de orden político, sitúa a la pedagogía desde la racionalidad instrumental como una herramienta al servicio de la burocracia, deslegitimando su posicionamiento académico y estereotipando su uso o aplicación. Estos “*corpus* administrativos” (Camejo, M. y Núñez, M, 2017:193) sustituyen al pedagogo en la toma de decisiones referidas al ámbito educativo.

Estos problemas deslegitiman a la pedagogía a la hora de reflexionar en torno al diseño de políticas educativas, por el hecho de que el pedagogo no se presenta como referente idóneo a considerar en el desarrollo del pensamiento creativo. El aporte intelectual y profesional del mismo se sitúa en el marco de categorías básicas de análisis que fundamentan el constructo del campo y del objeto de conocimiento de lo educativo. Entendiendo el objeto de la pedagogía como el *vínculo pedagógico* (Castro, 2011) o el *triángulo didáctico* (Chevallard, 1991), se triangula sobre una mediación temporoespacial el vínculo entre estudiante, conocimiento y docente, vehiculizado por el lenguaje, que en el caso de la enseñanza universitaria, es académico.

Un posible esquema de lo antedicho se representaría de la siguiente manera:



Es posible articular también en clave de definir modelos epistémico pedagógicos un marco teórico que defina estas variables. Los modelos epistémico filosóficos clásicos aportan apuntes para comprender cierta mirada sobre modelos epistémico pedagógicos en clave de TIC.

A saber, los modelos epistémicos clásicos son: positivismo, comprensivismo y materialismo histórico-dialéctico. En base a una relectura de

estos marcos epistémicos macro se desarrollarán sus características específicas.

El positivismo surge en el siglo XIX de la mano de Augusto Comte y propone el descubrimiento de la verdad a través del método de orden científico, siendo exhaustivos en la obtención de información de la realidad a través de los sentidos. Precisión es lo que aporta el Método, dado el necesario ordenamiento de la realidad, entendiendo que los sentidos, desde la perspectiva idealista, no son fiables por sí mismos.

Anterior al positivismo surgió el análisis del método del materialismo histórico impulsado por Karl Marx, supuesto específicamente científico en contraposición al idealismo y la filosofía racional espiritualista predominante en la academia de la época (mera abstracción en términos de Marx). Finalmente, el comprensivismo de la mano de Max Weber pretendió dar un giro en torno a la racionalidad humana con arreglo a fines que situaban el mundo de las ideas como antecesoras de la acción, por ende, un universo de la realidad subjetivo, cuyo método de acceso es a través de la comprensión del mundo.

La pedagogía como ciencia mantiene en disputa su *status* epistemológico, como fue mencionado anteriormente, en parte también en relación a estos modelos epistémicos. Aquellos modelos clásicos propios del campo de la filosofía espejan los modelos pedagógicos clásicos, a saber: el modelo tradicional Tecnista, de corte higienista, el modelo Constructivista, que sitúa en la subjetividad del individuo la fuente del interés por el aprendizaje, y el modelo Crítico, post segunda guerra mundial, donde el objetivo de la educación sería la búsqueda de la emancipación humana en base a una construcción de saber colectivo e intersubjetivo.

Pensar en base a Modelos Pedagógicos aporta la mirada metacognitiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Propone ver más allá, desnaturalizando los vínculos, reflexionando sobre los acuerdos, desanquilosando, y promoviendo historicidad de las propuestas pedagógicas.

Charlot (2008: 14-15) define el saber como el componente humano que rompe con la mistificación pedagógica, en tanto se visualice el perfil ideológico subyacente en las propuestas educativas. El saber es tal si se presenta desde la búsqueda del sentido de la acción, sentido que se define apriorísticamente, antes de la acción. La toma de decisiones se sitúan en ese espacio anterior, cuyas concepciones implícitas o racionalizaciones influyen en la acción o devenir.

Llevando el planteo hacia una discusión epistemológica, encontramos que Habermas (1968) propone que la base del pensamiento científico presenta implicaciones ideológicas, y por ende, también la técnica que produce. “Racionalización” es el término que implica a la razón detrás del criterio que define toda toma de decisión. Cuando esta se naturaliza estamos ante la racionalidad instrumental.

Siguiendo a Cobo (2016), el mundo occidental se encuentra en tiempo presente guiado por lo digital. Retomando análisis anteriores, es posible entender dicha guía sobre los mundos de vida, como condicionantes de prácticas y vínculos digitales, siendo naturalizada su manipulación en torno a la organización social y los procesos productivos. Dentro de estos últimos cobra protagonismo la mercantilización de la información y la venta *online*.

La mirada general de la implementación de TIC en la educación tiende a ser optimista. En el prólogo de Neil Selwyn, se plantea que las tecnologías en

la educación se presentan como “proyecto positivo (...) impulsado por la creencia subyacente de que las tecnologías digitales tienden a ser capaces de mejorar el aprendizaje y/o la educación de alguna manera” (Cobo, 2016: 9).

Barnett (2001) alerta sobre la mercantilización del saber universitario, entendiendo que existen decisiones en torno a aquellas formas del conocimiento que favorece la Educación Superior, en función de la adaptación a la demanda de la enseñanza por competencias eficientes al mercado de trabajo y productivo.

Casas (2005), por otra parte, nos ofrece una mirada que situamos en la perspectiva del optimismo tecnocéntrico. En clave prospectiva plantea que la educación superior se encuentra en una situación donde debe enfrentar “el reto de transformar rápidamente sus sociedades tradicionales en nuevas sociedades de la información y del conocimiento, para aprovechar así las enormes potencialidades de las nuevas tecnologías y promover mejores niveles de vida entre su población.”

“A fin de cuentas, y como lo expresan varios autores, lo que importa en la universidad son las innovaciones apoyadas en las tecnologías, ya que proporcionan los medios modernos y el nuevo contexto para las maneras de enseñar, aprender y gestionar.” (Casas, 2005)

Cabe cuestionarse sobre la aparente obsolescencia de la Universidad como productora de Saber académico, y sobre cuál sería el “nuevo” modelo universitario que la suplanta. La terminología es relevante desde la necesidad de transformación de la universidad, similar a la utilizada en los acuerdos internacionales en el marco del plan Bologna. Entiende que la Universidad (en sentido singular y único: unidimensional) se encuentra obsoleta por responder a

lógicas de enseñanza cuyas tecnologías se alejan de lo “nuevo”. Este discurso en términos de Área (2004) se acerca a la “mercantilización de la formación”.

En este sentido, “Capitalismo cognitivo”, como categoría, habilita pensar el marco de propuestas de política y proyectos educativos centrados particularmente en contextos de educación superior donde el saber se transforma en mercancía. Entiende que denominar los procesos sociales actuales “de la información y el conocimiento” es mistificador por enmascarar el carácter capitalista de las nuevas formas de relaciones de producción vinculadas a las TIC y el plusvalor obtenido de lo “intangible” del proceso productivo, “poniendo al descubierto cómo la creación de riqueza, lejos de encerrarse en las grandes fábricas industriales – y a pesar de que éstas no hayan desaparecido si bien han cambiado su localización espacial – tiende a difundirse en forma de redes que se expanden por el territorio y que rentabilizan no sólo la producción material sino también, y en gran medida, la “inmaterial” que incluye producción de cultura y conocimiento así como la puesta a punto de servicios y cuidados a las personas.” (Garcelán, 2010:22)

La discusión a ser desarrollada responde a miradas desde la enseñanza universitaria o la educación superior sobre las TIC y los Modelos epistémicos-pedagógicos (MEP). Las miradas sobre la actual coyuntura de la educación superior parecen coincidir: se sitúa en un momento bisagra, donde el escenario futuro más factible se proyecta hacia una sociedad del conocimiento o capitalismo cognitivo, de manera veloz e incierta. Pero la discrepancia se observa en el tratamiento de la noción de conocimiento producido y enseñado y las personas que participan en el ámbito universitario.

Esta desmitificación permite cuestionar la influencia que la tecnología presenta sobre los procesos educativos. Dada la actual coyuntura, estos



procesos están bajo una permanente noción de cambio, de transformación, definida por los tiempos históricos contemporáneos. Si las tecnologías digitales están definiendo cada vez más la mayoría de las formas de educación contemporánea, siguiendo a Cobo (2016), es posible considerar si esta valoración de los procesos educativos no está naturalizado en parte, y sobrevalorada la digitalidad desde, por ejemplo, el lugar del cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por qué las tecnologías digitales serán el centro de atención en la visión de futuro es una cuestión sobre la cual poner el foco.

Podemos encontrar definiciones de “saber” como categoría epistémica en Cullen (2011), quien entiende al mismo y su sustento desde el compromiso ético- político. Define el saber como concientización de la existencia. La Realidad es entendida en este sentido como acontecimiento, rompiendo con la “mitología blanca” derridiana, sabiendo que detrás de lo dicho o lo explícito se encuentra lo no dicho o lo implícito. El comparte con la mirada epistémico pedagógica el objetivo de “arrojar luz sobre la oscuridad”, entendiendo esto como fundamental en las propuestas políticas y proyectos educativos.

La necesidad de brindar campos reflexivos desde el espacio académico, invita a elaborar modelos que habiliten a analizar los discursos pedagógicos que han fundamentado la puesta en práctica de las TIC en el ámbito universitario. Los mismos, cuya construcción se explicita en el apartado siguiente, fueron categorizados desde perspectivas adaptativas y tecnocéntricas, hasta posturas que fomentan el análisis crítico y el uso reflexivo de la herramienta.

Cuando se hace referencia a la representación denominada “modelo pedagógico”, se plantea la necesidad de reconocer qué variables involucrar en la misma. Observamos una serie de conceptos relevantes para caracterizar

marcos epistémicos respecto al reconocimiento de un modelo pedagógico determinado. Es en este sentido que se plantea un análisis que permita identificar dichas categorías desde una perspectiva crítica.

En el campo de la enseñanza universitaria desde las TIC, las categorías construidas desde el marco conceptual y el análisis documental son: Marco Teórico, Saber, Lenguaje, Vínculo, Estudiante y Objetivo. Su contenido orienta el análisis respecto a las variables que sitúan cada Modelo.

Respecto al **marco teórico**, se identifican tres modelos pedagógicos epistémicos orientados a las TIC: un primer modelo Adaptativo y Tecnocéntrico (AT), un segundo modelo que entiende a las TIC a través de un Uso Reflexivo y Análisis Crítico de la Herramienta (AC) y finalmente un tercer modelo a mitad de camino entre los dos primeros: el modelo del Constructivismo mediado por TIC (Co).

El **saber** en términos generales se entiende como el conocimiento sublimado, un estadio metacognitivo que habilita a transformar pensamiento en acción comunicativa (Habermas, 1981), entendida como comprensión del sentido (Cullen, 2011). Kant (1790) planteaba la existencia de un Saber Determinado, el cual incluimos en una regla previa, un juicio, convirtiendo el objeto de conocimiento en un medio para un fin, un instrumento. Por otro lado, planteaba la existencia de un Saber Reflexionante, donde el juicio encuentra en el camino su propia regla, siendo el objeto indeterminado y por lo tanto, un fin en sí mismo, una finalidad. En esta tensión encontramos las formas que asume la definición de Saber en los MEP.

Por **lenguaje** se comprende la estructura lingüística, el acervo, la instancia comunicativa, donde a través de un medio lógico, un símbolo, y una plataforma se determinan sus códigos, relaciones y accesos a la información. Siguiendo a Habermas (1968) el canal comunicativo puede estar inspirado en

la razón instrumental libre de contexto (neutra), o en la razón intersubjetiva, de construcción compartida (histórica).

El **vínculo** como categoría responde a la interrelación entre los docentes y los estudiantes, docentes con docentes, y estudiantes como grupos de pares. El par variable *físico real - virtual* es el foco donde se aplica el análisis de las interrelaciones, entendiendo que un vínculo virtual exclusivo, mediado por el dispositivo tecnológico, dista del vínculo cara a cara real, donde se pone en juego el cuerpo y los sentidos en la interacción con el otro. El término que defiende entender estos mundos en paralelo es el de Campus universitario, presentando un nivel físico- real en la cotidianeidad vivencial o un nivel virtual en las plataformas *e-learning*.

El sujeto **estudiante** es referencia ineludible a la hora de entender los objetivos de la implementación de TIC en la enseñanza universitaria, dado que es el fin último en lo que respecta al devenir educativo y el perfil de egreso que proyecta el futuro profesional en sociedad. El estudiante, aprendiz pasivo o discente activo, se posiciona como “audiencia dominada” o “resistente”, siendo el primero definido por un vínculo profano con la realidad cotidiana, inmediato en el uso de tecnologías, un usuario, y el segundo, por un vínculo separado de lo cotidiano, representacional, de talante contemplativo (Lash, 2002:135).

“Docente” como categoría entendemos que se instituye transversalmente en las dos categorías anteriores. Por otra parte, entendemos que el lugar de la docencia como actividad de enseñanza debe ser contemplado específicamente en otros estudios. Por lo cual se toma la decisión de realizar un análisis contextual abstracto, del lugar epistémico que ocupa, en el análisis de las respuestas.

La construcción de la categoría **objetivo** presenta la dimensión ético-política: el aporte que se pretende realizar al sujeto educativo a sus relaciones

entre dispositivo, contenido y contexto de uso. Siguiendo a Cobo (2016: 60-66), la triangulación o ausencia de alguno de los vectores contenido, contenedor (dispositivo) y contexto en la experiencia educativa orientada hacia las TIC define el enfoque, camino y objetivos que persiguen las políticas orientadas en este sentido.



4.3.1. Modelo Pedagógico Adaptativo y Tecnocéntrico (AT).

El **marco teórico** que orienta esta perspectiva es tradicional y tecnocéntrico, situando a las TIC como la panacea en materia de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta a la **relación con el saber** como categoría, siguiendo a Charlot (2005), se puede presentar una confusión entre saber-conocimiento e información. La distinción entre las mismas es clave en cuanto definen la perspectiva epistémica del “saber” que se busca poner en juego en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. En múltiples ocasiones se utilizan discursivamente como sinónimos, habilitando la interpretación tecnocéntrica que sitúa el acceso a la información como vehículo de democratización del conocimiento.

El énfasis estaría dado en el saber como mercancía y el **lenguaje** mediador como aquel representante de las clases dominantes. Como ejemplo, el autor entiende que tal vez exista un desplazamiento de la sociedad del saber a la de la información, atento a “la mercantilización del saber cuando nos vemos como la sociedad de la información”, haciendo referencia al hecho de que “el saber se está volviendo una mercancía, fenómeno de la globalización” (Charlot, 2005: 30). Las relaciones entre las estructuras de clase y los sistemas educativos globalizados se definen en este sentido como la relación entre el lenguaje, la cultura y el saber. Las representaciones del lenguaje que hacen a las prácticas culturales de la sociedad capitalista responderían en este sentido a las clases dominantes (Charlot, 2005:39).

El **vínculo** presencial legitimador de esta estructura se sitúa desde el estar *on line*, facilitando el pasaje de la sociedad del saber a la de la información. El fenómeno se observa cuando surge la **conversión de las TIC en instrumentos pedagógicos mediadores** de la enseñanza universitaria. La

territorialidad universitaria en las relaciones pedagógicas se cuestionan desde este principio, por lo que la utilización del término “campus” estaría sublimando la dificultad para habitar los espacios educativos.

La utilización del término “campus” demuestra en este sentido un fuerte principio territorial presente en la universidad, donde se vuelve “muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esta territorialidad” (de Sousa Santos, 2010: 36). El campus virtual que plantean las TIC como mediador pedagógico agrega un creciente componente de deslocalización, teniendo en cuenta que “la territorialidad es puesta al servicio de la extraterritorialidad. La exigencia de la co-presencia comienza a sufrir la competencia del estar on-line” (de Sousa Santos, 2010: 36).

Otra categoría implica apreciar, en este modelo, qué **objetivos** persigue la implementación de las TIC en el escenario de la enseñanza universitaria. Según de Sousa Santos (2010), la implementación de las TIC en el ambiente universitario se encuentra de la mano con la transformación de la universidad en un mercado, en un “objeto de competencia”. La “presión productivista” que el mismo trae consigo implica el satisfacer “objetivos inmediatos vacíos de contenidos humanistas o culturales. Este es el caso de la educación permanente: ‘educación para el mercado permanente’” (de Sousa Santos, 2010). Sería una pedagogía del saber hacer, saber de la herramienta, para poder desarrollar competencias adaptativas a las demandas del mercado, mas no del saber metareflexivo, del qué y el para qué (Gatti, 2008). La lógica que legitima los procesos de enseñanza y aprendizaje en este escenario sería la Informacional: a distancia, de corta duración y presentacional “cuando la informacionalidad reemplaza a la socialidad como principio dominante”. (Lash, 2002:136)

Esto estaría de la mano con una visión de transformación de los **estudiantes** de ciudadanos a consumidores. La ideología de la educación estaría **centrada en el individuo y en la autonomía individual** (de Sousa Santos, 2010), siendo su objetivo la reproducción de las relaciones educativas tradicionales de transmisión de contenidos (Kaplún, 2005). Este Modelo Pedagógico implica un entender el triángulo didáctico (Chevallard, 1991) y sus vínculos de manera unidireccional y pasiva, propiciando un estudiante receptor objeto de dominación y no sujeto de resistencia.



4.3.2. Modelo Pedagógico de Análisis crítico y uso reflexivo de la herramienta (AC).

El marco pedagógico de este modelo lo podemos orientar hacia la definición del análisis crítico y uso reflexivo como aquel instrumento pedagógico, de índole conceptual, que promueve una construcción intersubjetiva del conocimiento, y cuyos símbolos son comprendidos y compartidos.

Siguiendo a Charlot (2005), el **saber** asume su plenitud cuando el conocimiento “trae consigo un sentido, cuando establece un sentido de relación con el mundo, de relación con los otros, de relación consigo mismo” (Charlot, 2005: 30).

El término “campus” y su énfasis en la territorialidad, promueve pensar la necesidad de legitimar el vínculo *virtual* desde una metáfora *físico real*. El sentido en el vínculo va a estar determinado por la propuesta del intercambio en el espacio informático, tanto en tiempo sincrónico como diacrónico. Precede en este sentido el medio comunicativo. La toma de decisiones respecto al proceso educativo va a estar determinado por la naturaleza del intercambio.

“Co-presencia” y “estar *on line*” se presentan como un par dicotómico, aunque es posible situarlos como un par dialógico. La dicotomía puede estar dada desde el momento que la co-presencia implica una significación de la información desde el intercambio crítico cara a cara entre el docente y el estudiante, y el estar *on line* limita esta confrontación estacionando en un no-lugar el vínculo, legitimando las representaciones y prácticas de los grupos dominantes en el mercado informacional. El principio que defiende esta co-presencia es el de socialidad. Por otro lado, es posible entender como una relación de diálogo pedagógico ambos espacios, dada una retroalimentación entre los “campus”, sin priorizar uno por sobre el otro.

La pedagogía orientada a las TIC de análisis crítico entiende al **lenguaje** como constructo intersubjetivo, poniendo énfasis al valor de uso de la herramienta para lograr una racionalidad sustantiva y comunicativa. El **estudiante** se configura desde esta perspectiva como un sujeto de resistencia, activo, promotor de diálogo y disenso con sus docentes y los espacios mediadores del saber.

Por otro lado se plantea la mediación de las TIC como herramientas potenciadoras de la comunidad educativa, puesto que habilita el alcance para todos del saber, acortando las “distancias”, posibilitando el diálogo no sólo entre los actores de la educación, sino también con el saber, desde un lugar no reproductivista sino crítico-transformador:

“La palabra “crítico” tiene aquí un doble sentido: desarrollo de una capacidad crítica frente a la realidad y de una capacidad crítica frente al conocimiento, tanto el propio como el nuevo, el que ya trae cada uno y el que aportan los demás (el docente, los compañeros). También la dimensión dialógica es doble: diálogo entre los integrantes del grupo y con la realidad circundante. Diálogo crítico, precisamente, porque de lo que se trata es de transformarnos y transformar la realidad que nos rodea. Es para ayudarnos en esa tarea transformadora que deben servir los procesos educativos. Que son espacios de diálogo de saberes: educadores y educandos saben cosas que pueden compartir, a partir de su experiencia y su aprendizaje anterior, construyendo juntos un nuevo saber.” (Kaplún, 2005)

Las TIC se configuran ya no desde lógicas presentacionales ahistóricas y naturalizadas de los mundos de vida, sino como re-presentaciones: la dimensión trascendente e interpretativa aplica a un talante contemplativo y ya no “distráido” del uso de la herramienta.

4.3.3. Modelo Pedagógico Socio-Constructivista (Co).

Coyunturalmente, en el marco de la educación superior, se establecieron proyectos centrados en las TIC. Uno de sus principales objetivos, como ya se ha fundamentado, implica la adaptación del ámbito universitario al entorno de las propuestas internacionales caracterizadas desde la conceptualización de sociedad de la información y la comunicación.

El argumento fundamental para seguir manteniendo un elevado nivel de expectativas en el potencial educativo de las TIC pese a lo limitado de los efectos documentados hasta el momento es, a nuestro entender, su toma en consideración como herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros, es decir, como *instrumentos psicológicos* en el sentido vygotskiano de la expresión (Kozulin, 2000). Este argumento se apoya en la naturaleza simbólica de las tecnologías de la información y la comunicación en general, y de las tecnologías digitales en particular, y en las posibilidades inéditas que ofrecen para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla. (Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2008).

En este sentido los **vínculos** como dimensión se presentan en los niveles inter e intra personales, en un sentido psicológico de interacciones de las psiquis de los sujetos. El aprendizaje surgiría mediado por TIC en entornos personales, donde un conjunto de sujetos en interacción entre sí y en sí lograrían sus particulares aprendizajes. El intercambio mediado por TIC sería por ende “de masas”, recordando la categoría de Riesman “muchedumbre solitaria”, entendiendo esta masificación informativa como un punto a superar.

Ahora bien, todas las TIC, digitales o no, sólo devienen instrumentos psicológicos en el sentido vygotskiano cuando su potencialidad **semiótica** es utilizada para planificar y regular la actividad y los procesos psicológicos propios y ajenos. En este sentido, la potencialidad semiótica de las TIC

digitales es sin duda enorme. Y, en consecuencia, su potencialidad, como instrumentos psicológicos mediadores de los procesos intra e intersíquicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje, también lo es. (Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2008).

Respecto a la **concepción del saber** este se identifica con el concepto de competencias, el cual alude a una serie de habilidades necesarias en términos comparativos para adaptarse (de manera positiva) socialmente. Las TIC se presentan como instrumentos psicológicos relativos al contexto de uso, pudiendo presentar un carácter “mágico” donde los aprendizajes surgen espontáneamente.

“las TIC, y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones TIC, tienen una serie de *características específicas* que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados *contextos de uso*, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia.”(Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2008).

El **estudiante** se convertiría en este marco en un aprendiz-productor (recordando el taller artesanal de aplicación meramente manual), cuyo perfil se sugiere pasivo frente a las propuestas de los coordinadores de educación (el Maestro artesano) orientadas a las TIC, si bien se habilitan espacios de proposición informática y comunicativa. En un análisis comparativo paralelo sería un ciudadano que hace uso de sus derechos de gobierno esporádicamente y cuando es convocado por las autoridades de turno.

Como proceso crítico exploratorio, es posible entender a la perspectiva constructivista mediada por TIC desde un marco conceptual psicosocial

adaptativo al contexto social, coyuntural, asumiendo como **objetivo** la mediación optimista que deriva en “potencialidad educativa”.

En resumen, la capacidad mediadora de las TIC como instrumentos psicológicos es una potencialidad que, como tal, se hace o no efectiva, y se hace efectiva en mayor o menor medida, en las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas en función de los usos que los participantes hacen de ellas. (Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2008).

Es entonces que, en términos pedagógicos, se cuestiona qué enfoque implícito se encuentra en aquellos modelos que integran las TIC al ámbito de la enseñanza universitaria, habilitando el interrogar: ¿Se reproducen los modelos pedagógicos hegemónicos? ¿Qué novedad o innovación pedagógica traen consigo las TIC? ¿Cuál es el porqué pedagógico de su inclusión en la educación superior?

4.3.4. Cuadro triangulador de modelos epistémico-pedagógicos orientados por TIC y variables.

CATEGORIZACIÓN EPISTÉMICA-PEDAGÓGICA	ADAPTATIVAS Y TECNOCENTRICAS (AT)	CONSTRUCTIVISMO (Co)	Análisis crítico y uso reflexivo de la herramienta (AC)
MARCO TEÓRICO PEDAGÓGICO	Reproductivista tradicional.	Socio-constructivismo-enfoque psicológico adaptativo al contexto social, coyuntural.	Crítico-dialógico.
SABER	Saber como mercancía.	Relativo, en función del Contexto de uso. TIC como instrumentos psicológicos. Competencias (mercancía)	Saber con sentido.
LENGUAJE	Representaciones del lenguaje desde las clases dominantes.	Potencialidad educativa, mediador.	Lenguaje metarreflexivo, crítico.
VINCULO PRESENCIAL	Campus: Estar on-line. Informacionalidad.	Vínculo entre individuos, intersíquicos. Aprendizaje individual intrapsíquico. Entornos personales de aprendizaje-EpdA.	Co-presencia. Socialidad.
ESTUDIANTE	Estudiante consumidor. Pasivo	Productor (Ciudadano) Aprendiz-Pasivo	Estudiante autónomo (Ciudadano crítico). Activo
OBJETIVO	Competencia, presión productivista.	TIC mediadoras. Optimismo tecnocéntrico "potencialidad educativa".	Comunidad dialógica, sentido en el vínculo intersubjetivo.

5. Análisis

A través del análisis de las fuentes (documentos y entrevistas a informantes calificados) se dará cuenta de la sistematización del trabajo de campo, organizando los resultados en base a criterios temporales y a las categorías construidas, en relación a los actores institucionales, decisores en materia de políticas educativas universitarias orientadas a las TIC. Este análisis aportará una organización que permitirá triangular y contrastar, en la instancia de conclusiones, el análisis de las fuentes con el marco teórico.

Los documentos fueron facilitados por los actores institucionales consultados en la instancia de entrevistas. Fueron organizados temporalmente y seleccionados en función de su pertinencia respecto al problema de conocimiento.

Las entrevistas a informantes calificados se realizaron entre referentes de la primera etapa de implementación de las TIC en la UdelaR, específicamente dos del TICUR (T1 y T2), entre referentes de la actual implementación, dos del eva (E1 y E2), y tres que responden al equipo rectoral y de gestión que actuó en la coyuntura que articula ambos períodos (RG1, RG2 y RG3). La nomenclatura de los entrevistados responde al pedido de alguno de ellos solicitando el anonimato.

5.1. Retrospectiva de la enseñanza universitaria mediada por las TIC en la UdelaR. Proceso de conformación de las TIC como espacio pedagógico. Análisis de documentos y entrevistas.

En base a diversas fuentes documentales, orientadas a rescatar el proceso de conformación de políticas o proyectos orientados a la implementación de TIC en la UdelaR, decidimos elaborar un análisis de corte retrospectivo. La mirada pretende situar el devenir de la implementación y de las decisiones tomadas para ello, en diferentes niveles (de gobierno de la UdelaR y de equipos académicos).

En el Uruguay, la implementación de las TIC en la enseñanza se promovió desde políticas de Estado, presentando un claro interés por situar al país, de cara al panorama internacional, en el marco de flujos comunicacionales y educativos en constante transformación.

Pensando desde el gobierno de las instituciones de educación superior, el primer mundo fue artífice de uno de los primeros pasos en el sentido anteriormente expuesto, cuando las universidades europeas firman la Declaración de Bologna (1999): integración competitiva de la enseñanza universitaria europea de cara a la coyuntura del mercado internacional de conocimientos. El plan, en sus seis puntos, recupera un nacionalismo europeizado que pretende situar su sistema de educación superior en un lugar de atracción, privilegio y competencia por sobre otros.

Dentro de la Declaración de Bologna, la flexibilización de la enseñanza universitaria, de acuerdo con la movilidad, la creditización y la organización breve y ascendente de las propuestas de titulación académica (pregrado, maestría, doctorado y posdoctorado), promueve la necesidad de los espacios

de enseñanza universitarios periféricos de adaptarse a las nuevas tendencias propuestas.

Uruguay en torno a las políticas universitarias no toma una posición explícita en torno al proceso de Bologna y las universidades europeas, pero como plantea un entrevistado vinculado al rectorado en esta coyuntura, no se acepta la mercantilización de los saberes, pero se toman los procesos de creditización y flexibilización favorables de cara a las demandas académicas internacionales (RG3).

En sus comienzos, en el Uruguay las políticas universitarias orientadas a las TIC se vieron nucleadas en el proyecto “Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de la República” (TICUR) aprobado en el 2006. Este proyecto orientaba su visión de enseñanza universitaria con las políticas de desarrollo del gobierno nacional, con un fuerte énfasis de la adaptación de la educación superior a las necesidades de la sociedad de la información. (TICUR, 2006).

Este proceso en el marco de la Educación Superior acompañaba una serie de políticas educativas acordes a un plan nacional de gobierno que proyectaba incluir a las TIC de manera masiva y protagónica en todos los niveles de escolarización (como buscó el Plan Ceibal para la enseñanza básica y media). Entendiendo las TIC como herramientas clave en el manejo del conocimiento, su apuesta atendía a la necesidad de la UdelaR de acompañar la integración de las mismas al sistema educativo, en respuesta a la coyuntura global internacional.

El TICUR comenzó su implementación luego de ser aprobado en el Consejo Directivo Central de la UdelaR (CDC). Su presupuestación provino de



fondos extranjeros extra universitarios de la AECID (Agencia Española para la Cooperación Internacional para el Desarrollo)¹, y comenzó a ejecutarse en marzo del 2008. La AECID presenta como objetivo de la financiación el sostener un proceso de “mejora continua” (Rodés, Peré, Campodónico, 2009):

“Se debe señalar en primer término, que con la AECID se ha establecido un diálogo con el objetivo de sostener un proceso de mejora continua en las líneas de acción originalmente planteadas.” (Rodés, Peré, Campodónico, 2009: 1)

Se utiliza el concepto “mejora continua” sin explicitar a qué se refiere o los fines de tal mejora.

En lo que respecta a la dimensión temporoespacial de la educación universitaria, el término “permanente” son cuestionados por de Sousa Santos (2010) en cuanto atienden a una presión productivista del saber hacer, de la competencia, satisfaciendo objetivos de enseñanza mediatizada inmediata “vacía de contenidos humanistas o culturales” (de Souza Santos, 2010: 22). El autor propone la necesaria creación de redes de educación universitaria pública articuladas con los sistemas educativos públicos, nacionales e internacionales, para promover el potencial de lo que denomina “educación continúa”, logrando la legitimidad de esta área, entre otras, que se encuentran “globalmente en riesgo” (de Souza Santos, 2010: 54).

Mirando en perspectiva, el TICUR al ubicarse en la órbita de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) desde sus orígenes, se identifica con un perfil de política de enseñanza que trascendió lo meramente tecnológico. Se

¹ La AECID es una agencia estatal española adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. <http://www.aecid.es/ES/la-aecid/estructura>

observan en el Informe al CDC redactado por Rodés, Peré y Campodónico (2009:1) y en el Informe del TICUR elaborado por Contera y Campodónico (2009: 1) que desde el comienzo, el TICUR, se encontró radicado en la CSE, y fue apoyado por un grupo técnico asesor GTA donde confluyen distintos agentes universitarios.

El Grupo Técnico Asesor (GTA) presentaba también un perfil de enseñanza:

“El GTA define una modalidad de funcionamiento plenaria y en subgrupos. Se conformaron tres subgrupos: “Materiales Educativos”, “Formación Docente” e “Investigación”. Cada subgrupo define una estrategia de trabajo en concordancia con los objetivos generales de cada uno de los módulos del proyecto TICUR.” (Contera y Campodónico, 2009: 14).

La evaluación externa es una de las iniciativas que fomenta el proyecto:

“Por otra parte se han obtenido recursos adicionales mediante Acciones Complementarias del ‘Programa de Cooperación Inter universitaria y Cooperación Científica entre España e Iberoamérica’ de la AECID: (...) Diseño de un programa de evaluación externa del Proyecto TICUR (2009)”. (Rodés, Peré, Campodónico, 2009: 1)

El proyecto se presentaba como adaptativo a la sociedad de la información:

“El objetivo general del proyecto está alineado tanto con las políticas de desarrollo del gobierno nacional como con las orientaciones de la cooperación:



se trata de adecuar a la educación superior a las necesidades de la sociedad de la información. (...) En consecuencia, este proyecto permitirá desarrollar en la Udelar un conjunto de capacidades institucionales acordes a las necesidades de integración de TIC con fines educativos.” (TICUR, 2006: 2)

En relación a las dos citas anteriores, observamos que la racionalidad estratégica que configuró la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria presenta en sus inicios un carácter instrumental, de cara a las exigencias de las demandas académicas internacionales. Se observa una cierta presión por desarrollar las competencias y potencialidades de las TIC para articularlas como representaciones del saber.

En el proceso de implementación de las TIC en la enseñanza universitaria, se observa un fuerte vínculo con la formación de los docentes, buscando la promoción y uso de la herramienta mediática como objetivo:

“Con esta iniciativa se promueve la conformación paulatina de servicios de apoyo técnico académico de carácter local, vinculadas a las UAE, y articulados con el Proyecto TIC-UR, que promuevan la integración de TIC a la educación universitaria.” (Contera y Campodónico, 2009: 14)

El eje del programa TICUR era la necesidad de contribuir a la mejora de la docencia y la formación de los docentes universitarios en cuestiones relacionadas con la incorporación de actividades innovadoras que pudieran fomentar el aprendizaje activo y responsable de los estudiantes, la incorporación de estrategias didácticas y modalidades de enseñanza diversificadas. Esto promovería un mejor aprovechamiento de los cursos, y el logro de avances en los procesos de articulación y flexibilidad curricular, entre otros. Las TIC aportarían como recurso la apertura para lograr tal cometido:

“Asimismo, se busca aportar una mirada renovada de la enseñanza, contribuyendo a la generación de cambios que impulsen la formación de estudiantes activos, críticos, con iniciativa y un fuerte componente ético en su quehacer, impulsando un aprendizaje autónomo y cooperativo apoyado en recursos educacionales abiertos.” (Contera y Campodónico, 2009: 14)

En el TICUR, si bien en principio apostó por la formación a docentes universitarios, se observa una ausencia de oferta de formación pedagógica específica:

“El Programa de Formación de Formadores integra diferentes componentes: Módulo I del Plan de Formación. Curso de “Moodle para tutores”, Curso de “Tutorías Virtuales”, Curso de capacitación en el uso de la plataforma Moodle, Curso de “TIC y Género”. (Contera y Campodónico, 2009: 14)

En el informe del CDC (2009), se distingue una significativa importancia asignada a la plataforma EVA, en lo que respecta al “impacto” en la enseñanza y formas de comunicación enfocadas y abiertas a todo el espacio público, pudiendo identificar el potencial del lenguaje que aportan las TIC como herramienta mediadora, tanto a nivel interpersonal como social:

“Expresar el beneplácito por los avances logrados y la importancia que para la Universidad de la República tiene el desarrollo de su plataforma educativa virtual (EVA), por su esperado impacto en la enseñanza formal y no formal y otras múltiples formas de comunicación con la sociedad.” (CDC, 2009)

En la evaluación Externa del período Julio- Agosto del 2010, los responsables Gatti, Rodríguez y Leite destacaron las relaciones vinculares

entre docentes y estudiantes, así como la potencialidad educativa de la herramienta: “El informe (...) es antes que nada un relato de una experiencia educativa que trata de reflejar las actuaciones comprendidas por un colectivo amplio de actores universitarios para la renovación de las metodologías docentes y para incorporar y generalizar nuevas modalidades de enseñar y de aprender en la educación superior”.(2010: 3)

Se interpreta en el informe, respecto a la herramienta informática, que su implementación se encuentra estrechamente vinculada a un perfil educativo, como elemento clave en los procesos de mejora e innovación en la enseñanza. Dicho elemento es el denominado optimismo tecnológico, que parte de las afirmaciones, cuestionadas en el informe de evaluación externa, que plantean el “desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas potenciadas a través del uso de las TIC” (Gatti y otros, 2010: 9- 10) .

Un aspecto del informe se presenta reflexivo en relación al uso de la herramienta informática, en relación al saber. Éste presta atención al cuidado en relación a que no se convierta en relativo, en función únicamente del contexto de uso, y orientado principalmente por el vínculo mediado por las TIC. Recuperando lo expuesto en el marco teórico, esta forma de comprensión del fenómeno de la implementación de TIC podría decantar en la concepción de “campus digital” (Gatti y otros, 2010: 5), lo cual reviste un estar *on-line* individual donde se fomenta un entorno personal de aprendizaje y de carácter masificado.

Se destaca en el informe de evaluación externa el énfasis en la fortaleza transdisciplinar del DATA desde sus orígenes y sugiere la conformación, con el apoyo del prorectorado, de un equipo transdisciplinar con investigadores de varios servicios para que apoyen los procesos de investigación y evaluación.

Estos procesos serían necesarios para realizar un seguimiento de los resultados e impactos previstos en el proyecto original TICUR. (Gatti y otros, 2010: 13)

Por otra parte, el partir del supuesto de un fuerte impacto de las TIC en las modalidades y calidad de los aprendizajes, afirmado por la evaluación externa (Gatti y otros, 2010: 9-10), sugiere un entender las mismas desde un paradigma pedagógico que concibe la instrumentación de la herramienta como clave en los procesos educativos. En la evaluación se enfatiza la afirmación de la importancia de los cuatro pilares del TICUR (Gatti y otros, 2010) y los cometidos vinculados a la conformación de hardware y software desde planteamientos psico-pedagógicos, para diseñar e implementar entornos virtuales de aprendizaje.

En el balance final de la evaluación externa, el equipo evaluador sugiere dar prioridad a los procesos de evaluación a los procesos por parte del TICUR. Se sitúa la responsabilidad pedagógica en quienes deciden el diseño de enseñanza de las políticas y formación de sus docentes en torno a los saberes propios de las TIC con perfil educativo, y no exclusivamente en los docentes:

“No se entiende cómo, a pesar de que el Plan de formación se concibió como una actuación estratégica para la capacitación y formación del profesorado que habría de asumir el desafío de integrar las TIC en su docencia, no se acompañara el mismo con la realización simultánea de un seguimiento evaluativo (...). El ONTES debería haber dado prioridad a los proyectos de evaluación de procesos y resultados de las acciones de formación a fin de contribuir a mejorar su calidad.”(Gatti y otros, 2010: 29).

Vínculo mediado por TIC, herramientas de mediación con perfil dialógico:



“Todo lo anterior no será posible si no se tiene claro que en los procesos formativos lo nuclear ha de ser lo educativo, que las tecnologías son medios y herramientas que juegan un papel muy importante, pero siempre de mediación en el diálogo educativo” (Gatti y otros, 2010: 30).

En relación a los estudiantes, la evaluación sugiere cuestionar si su incorporación estimula el rol del estudiante activo, crítico y autónomo, o si tiende a reproducir los usos dominantes de la herramienta informática:

“Por ello, es conveniente seguir trabajando a favor de una verdadera renovación de la Educación Superior, tratando de conocer cuáles son los usos dominantes que se hacen de las TIC y si su incorporación contribuye a mejorar la formación de los estudiantes, a dotarles de un espíritu crítico como profesionales y ciudadanos y a ser autónomos intelectualmente de modo que puedan discernir sobre la mejor manera de proseguir su aprendizaje a lo largo de la vida.” (Gatti y otros, 2010: 30)

La relación con el saber que plantea el documento de la evaluación externa tiende a enfatizar su alcance en función de la relación conocimiento/investigación, no dejando sólo al acceso a la información las potencialidades de las TIC. Por otra parte, la herramienta se concibe para el profesorado universitario como un puntal en la apertura de su rol tradicional, respetando su autonomía y libertad de cátedra:

“La disponibilidad de las TIC puede favorecer en estos momentos un cambio de roles en la docencia, de modo que el profesorado pueda dedicar más tiempo en sus encuentros con los estudiantes al procesamiento y análisis de la información disponible sobre determinados campos o temas de estudio, a capacitarlos sobre formas de indagación, estudios de casos y modalidades de investigación que permitan transformar la información en conocimiento. He aquí donde está el reto y en lo que consiste la innovación educativa en la

educación superior universitaria.”(Gatti y otros, 2010: 30)

Respecto a los objetivos, el documento repara en la necesidad de encontrar al mismo tiempo los elementos educativo, tecnológico y comunicativo para generar un modelo explícito en materia de política educativa:

“En consecuencia, conviene recordar una vez más la necesidad de abordar conjuntamente los elementos educativo, tecnológico y comunicativo, tanto para la elaboración de cualquier proyecto de renovación de la enseñanza, como para decidir el modelo de organización institucional que ha de asumir estos cometidos” (Gatti y otros, 2010: 30)

El Programa para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República (ProEVA), surge a partir de elementos de demanda y consolidación de los procesos de educación superior orientados a las TIC, iniciados en el 2000, consolidados en el TICUR y evaluados en forma interna y externa. En el documento no se mencionan autores ni fecha de publicación, si bien se hace una referencia al período de elaboración del mismo: 2011-2015.

Sitúa los inicios específicamente en un marco de poca coordinación institucional, y de “diversos resultados”:

“Desde el año 2000 la Universidad de la República ha venido realizando experiencias en la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con diversos resultados. En general se trataban de experiencias incipientes y con escaso grado de coordinación institucional.” (ProEVA, 2015: 3)

En la contextualización, el documento del ProEVA describe cómo en sus orígenes hubo una clara intención por promover la mejora en aspectos de índole educativo, potenciado por las TIC, por parte del rectorado. Luego, de la mano del TICUR y el DATA, se comenzó a gestar hacia el año una plataforma específica en base a la evaluación de las “experiencias más exitosas la lógica de su desarrollo organizacional así como la oferta tecnológica global de Sistemas de Gestión del Aprendizaje basados en Software Libre” (ProEVA, 2015:3) la “plataforma con fines educativos” EVA con software MOODLE.

Una de las principales funciones del DATA es desarrollar “investigación sobre el uso de TIC en la educación superior en sus dimensiones educativa, organizacional y tecnológica” (ProEVA, 2015: 3), por lo cual se observa la disposición a enfrentar desde la investigación educativa, entre otras, la implementación de la plataforma.

Respecto al análisis de los antecedentes del ProEVA, en relación a la formación docente y algunos elementos pedagógicos expresa:

“Esta estructura central debe ser fortalecida y consolidada con la ampliación de sus recursos humanos y materiales, para poder atender de modo eficiente las demandas de la universalización de los recursos vinculados con el EVA, el asesoramiento y apoyo a docentes e instituciones así como para la investigación y desarrollo de tecnologías para la educación superior. Asimismo existen redes, grupos de trabajo y una comunidad de docentes formados en el uso educativo de TIC que favorecen la coordinación de las estrategias, proyectos e iniciativas en el área en los servicios universitarios. Estas estrategias de formación docente y de generación de redes y comunidades de prácticas requiere de iniciativas que garanticen su continuidad, profundización e institucionalización. En los Servicios universitarios, a través de la existencia de la figura del Articulador y del GTA se están gestando de modo incipiente acciones

locales para la administración de recursos tecnológicos de apoyo a la enseñanza, para el asesoramiento en integración educativa de TIC, y para la instalación y administración de plataformas educativas, iniciativas que deben ser apoyadas con estrategias de consolidación institucional.” (2015:4)

“En las Sedes Universitarias del Interior se observan condiciones para el sostenimiento de esfuerzos tendientes a la generalización del uso de EVA. De modo ilustrativo podemos mencionar: la creación de Polos de Desarrollo Académico, la creación de Unidades de Apoyo a la Enseñanza, la mejora en la infraestructura de TIC, conectividad y de recursos humanos relacionados a la gestión de la misma, la formación de docentes en temas de integración educativa de TIC (vinculados al Plan de Formación del proyecto TICUR), entre otros. Las acciones de universalización del uso EVA en el interior del país deben ser apoyadas de modo específico, atendiendo las particulares demandas de generalización del acceso a la educación superior para todos/as cualquiera sea el lugar de radicación. A esto se suma la existencia en la actualidad de un notorio interés en la temática por parte de la comunidad académica, que ha comenzando a comprender las oportunidades y ventajas que ofrece la generalización del uso de las TIC para el grado, el posgrado, la educación permanente, las actividades interdisciplinarias, la investigación y la extensión.” (2015: 6)

Respecto a los objetivos específicos, en el 2.1 y 3.1, 3.2 y 3.3 se mencionan específicamente elementos de carácter pedagógico :

“3.2.1. Fortalecer al DATA como unidad central de la Comisión Sectorial de Enseñanza, dedicada al del asesoramiento, formación y acompañamiento de los docentes universitarios que integran TIC con fines educativos; diseña estrategias, estándares y protocolos de integración y uso educativo del EVA en los servicios universitarios; coordina y articula las acciones centrales y descentralizadas a

través de la creación y seguimiento de grupos de trabajo y redes; facilita la creación de sinergias para la conexión de los sistemas educativos y administrativos; al tiempo que desarrolla, en cooperación con grupos académicos, investigación sobre el uso de TIC en la educación superior en sus dimensiones educativa, organizacional y tecnológica.”

“3.3.1 . Desarrollar instancias de formación dirigida a docentes, estudiantes, egresados y funcionarios no docentes en el uso educativo de TIC.

3.3.2. Realizar actividades de formación que incluyan el asesoramiento; sensibilización, capacitación y generalización; formación específica y de posgrado y formación interna de los equipos de trabajo.

3.3.3. Favorecer la vinculación y articulación con otros actores referentes de la formación de docentes del SNEP”

En los resultados esperados, el ProEVA (2015: 11-12) reconoce elementos pedagógicos sustanciales en las prácticas de la enseñanza de la educación superior. Suponemos en función del documento instancias de reflexión en torno a elementos en materia de políticas educativas y específicamente epistémicos-pedagógicos: formación permanente de los docentes, acceso a la producción académica, vínculos entre las comunidades académicas a nivel nacional e internacional, elementos litwinianos referentes a las “buenas prácticas” de enseñanza, etc.

5.2. Análisis de las entrevistas a informantes calificados.

5.2.1. Devenir cronológico:

Década del '90 - En un primer momento, los entrevistados identifican un período donde conviven proyectos dispersos que implementan TIC en la

enseñanza universitaria. En este período, Brovetto era el Rector de la UdelaR. Se da en este proceso un paulatino abandono de la propuesta base de educación a distancia, la cual nucleaba el espíritu del desarrollo de TIC en el escenario educativo universitario.

1998-2006- En el Rectorado de Guarga la UdelaR, según una entrevistada, “adhiera a todas las políticas de UNESCO de educación superior, que se define en la cumbre mundial y luego en la cumbre regional, década del 90, ahí ya en el documento de los consensos de Punta del Este aparecen definiciones más precisas sobre mejoras” (RG3).

En esta coyuntura histórica surge el TICUR, donde Cristina Contera y su equipo propusieron un proyecto cuyos cuatro pilares, desde la perspectiva de sus protagonistas, fueron: investigación, formación, tecnología y difusión.

“Se pensó con cuatro componentes: 1. plataforma, hardware, software, recursos humanos, DATA; 2. difusión transparente; 3. formación de los docentes universitarios; 4. Investigación.” (T1).

Surge el DATA dentro de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Se entiende a dicho equipo de trabajo como multidisciplinario.

2006-2010- La plataforma EVA nace en el Rectorado de Arocena, promovido por el DATA.

El PROeva, como proyecto, se encontraba en el momento de realizadas las entrevistas (noviembre del 2016) en una etapa de conflicto. Observaban los informantes calificados como limitante de la mirada pedagógica del DATA el

alejamiento del referente pedagógico. Los entrevistados plantean un quiebre, y una profundización de la conformación del equipo en relación a una mirada que comenzó a primar centrada en lo tecnológico (mirada cuestionada desde el propio equipo).

Desde el análisis retrospectivo se reconoce una distinción entre tres momentos de la implementación de TIC en la UdelaR:

1. un primer momento iniciático, donde las experiencias con TIC son puntuales y propiciadas por aquellos docentes universitarios interesados en su abordaje, “experiencias incipientes y con escaso grado de coordinación institucional” (PROeva, 2015: 3)

2. un segundo momento de concreción, unificación y presupuestación gracias al convenio internacional que derivó en el TICUR; y

3. un tercer momento donde la plataforma Moodle EVA se presenta como la gran apuesta de la UdelaR acompañada de visiones pedagógicas en torno a la enseñanza activa socioconstructivista, llevado adelante desde la política universitaria de Arocena en su primer período rectoral.

5.2.2. Análisis específico de las entrevistas.

El objetivo de análisis es sistematizar los puntos de vista vertidos por los informantes calificados en las entrevistas realizadas. En este sentido, la descripción de la investigación se focaliza en aproximar las variables de los modelos epistémico-pedagógicos construidos a las respuestas dadas por los entrevistados.

En el devenir de la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria, se observa un interés en llevar adelante los proyectos TICUR y PROeva desde una perspectiva multidisciplinaria, entendiendo la mirada pedagógica y tecnológica como complementarias. Sin embargo, en ambos proyectos, se encontraron con dificultades para desarrollar los aspectos de índole pedagógico.

Como se verá, las líneas o marcos teóricos en los que se basaron se fueron desdibujando en la práctica por influencias en materia de políticas educativas de la UdelaR. El foco fue girando hacia la tecnología (sistemas y redes, hardware y software) quedando en segundo plano la reflexión pedagógica.

Algunos actores, en el período de realizada la investigación, sostienen este punto en la división de la unidad académica de la CSE y el DATA, mientras otros defienden la necesidad de incluir en el DATA un referente pedagógico, entendiendo que sin el mismo la mirada multidisciplinaria se desdibuja. Cuán prescindible o imprescindible es la mirada del profesional del campo educativo en la planificación y puesta en práctica de políticas educativas orientadas a las TIC es una pregunta que surge de este debate.

Respecto al **marco teórico**, la educación entendida desde los proyectos de TIC en la enseñanza universitaria fueron puestos en práctica, en términos utilizados por algunos de los entrevistados, más desde una propuesta semipresencial y no desde la educación a distancia, como se preveía en un primer momento.

Interpretando las respuestas de algunos referentes se responsabiliza a los docentes de la aplicación pedagógica de la herramienta informática sin tener en cuenta la definición epistémico-pedagógica que presenta inmanente,

como plantean otros. Tuvo una fuerte visión educativa dado el impulso del financiamiento a proyectos de TIC en la Udelar vinculados a los llamados de innovación y mejora de la enseñanza de grado, pero luego se fue entendiendo la mejora de la enseñanza desde una perspectiva principalmente técnica y sin motivaciones pedagógicas específicas.

Cuando se crea el TICUR se previó un perfil pedagógico de la enseñanza universitaria vinculada con TIC, proponiendo formación específica en base a referentes educativos, como Carlos Cullen, acompañado por un “espacio de investigación de la temática” que no prosperó, infiriendo que luego este impulso se fue desvaneciendo por “las resistencias, cargos presupuestados, evaluación, instalación de servidores, la universidad mirando esto con hostilidad” (T1), tomándose una serie de decisiones políticas educativas que profundizaron el carácter técnico del proyecto:

“Entonces los llamados van a la mejora de las metodologías de la enseñanza, en una visión muy técnica” (E2)

“Se pensó en equipo multidisciplinario, porque no se iba a encargar sólo de la tecnología, sino que iba a ser una unidad que integrara todos los aspectos que requiere lo tecnológico, lo comunicacional, el diseño, lo pedagógico, eso es una apuesta inicial muy potente y que tiene una visión de futuro y muy también en el orden de lo pedagógico, porque podría haber sido una unidad solamente tecnológica.” (E1)

Los matices se centran entre la intención de la política de aportar un marco de mejora de la enseñanza de grado y la utilización de las TIC como “ventana mágica”, enfoque donde sólo con la incorporación de las tecnologías se lograba el cambio y la mejora educativa:

“de los consensos de Punta del Este aparecen definiciones más precisas sobre mejoras metodológicas, formación docente y educación a distancia. Ahí aparece una idea muy mágica, muy romántica, muy naif de que la educación a distancia era coser y cantar, era incorporar las tecnologías y ya estábamos del otro lado, y por ende íbamos a poder atender toda la problemática del interior que recién empezábamos a abordar.” (E2)

En relación al lugar protagónico de la implementación de tecnología en el ámbito educativo universitario, se observan dos posturas epistémico-pedagógicas vinculadas a la toma de decisiones docentes respecto al uso de la tecnología: una entiende que en definitiva las decisiones significativas las toma el docente en la práctica educativa, y los dispositivos tecnológicos son neutrales, y otra entiende que debe haber un marco previo para facilitar y aclarar el enfoque de la herramienta tecnológica educativa:

“es el docente quien dependiendo del uso que hace de la tecnología los resultados que va a obtener de la misma.” (E2)

“En mi opinión personal, el proyecto, que en sus inicios apostaba por la Formación Pedagógica de los docentes, fue perdiendo fuerza. El equipo que lo puso en práctica, cayó en el mismo error que muchos emprendimientos a nivel internacional, esto es: apostar solamente por un desarrollo tecnológico. Si bien ha sido todo un logro informatizar muchos servicios e instalar una plataforma Moodle a nivel institucional, la iniciativa se encuentra en una etapa incipiente subutilizando el recurso o dejando a criterio de los docentes la utilidad del mismo en su asignatura.” (T2)

Es posible cuestionar en este punto, el grado de influencia sobre las prácticas docentes que tiene la decisión política de apostar por poner el énfasis

en el componente tecnológico, a lo largo de las diferentes etapas de toma de decisiones, de la implementación de TIC en la UdelaR.

Por otra parte, es posible en el análisis reparar, a modo de problema, en dónde recae la responsabilidad de la implementación de la herramienta educativa tecnológica: si en los docentes exclusivamente o si también en los decisores de políticas educativas, y en su postura previa a la puesta en marcha de la “innovación” pedagógica. Esta postura previa es el objeto de estudio primario de la presente investigación, y por ende esta cuestión es relevante en tanto define un punto de partida para la definición del problema epistémico-pedagógico.

En concreto, surgen de las entrevistas cuestionamientos en relación a cierto perfil reproductivista-tecnocéntrico de la implementación de TIC en la UdelaR, y se observa una intencionalidad constructivista, respecto a la potencialidad educativa en el acceso al lenguaje digital, en la reflexión previa a la implementación de las políticas. Por otro lado, en las respuestas se atiende un optimismo tecnológico que, sumado a las dificultades por sostener las herramientas pedagógicas explícitas, permite situar el modelo epistémico pedagógico implícito cercano al tecnocentrismo.

“Sin haber profundizado, no tenía ninguna concepción en cuanto a la enseñanza. Lo que tenía claramente era la intuición y el entusiasmo, viendo las posibilidades que ofrecían las tecnologías y una percepción ligada al quehacer docente, aquí, como docente. Las bibliotecas pasaban a ser obsoletas y teníamos la información a través de las TIC” (RG3).

Tomando en cuenta la relación con el **saber** pedagógico en las entrevistas surge la preocupación por la mercantilización del mismo en relación a la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria. Unos

entrevistados se posicionan explícitamente a favor del uso de las redes sociales y otros cuestionan la descentralización de la plataforma, entendiendo que esta define el perfil de enseñanza y la lógica del sistema (libre, gratuito, con servidores y manejo de la información en el territorio). A su vez, algunos entrevistados cuestionan la pertinencia de sumar la utilización de redes sociales privadas a la vida cotidiana estudiantil y otros proponen como positivo aprovechar la fluidez en su uso de las nuevas generaciones.

En este sentido, se rescatan las siguientes respuestas:

“Otro de los temas que desarrolló la CSE hacia el final del período, y vinculado al EVA, fue el desarrollo de la sala donde puedes grabar las píldoras. Las píldoras son esos contenidos educativos que están funcionando en Bellas Artes. El concepto de píldoras es que los contenidos (es lo que se utiliza hoy en día a través de YouTube y todo eso, la sala que pusimos nosotros está en Bellas Artes), es lo que ves esencialmente en YouTube en lo que se trata de educación, porque después ves un montón de otras cosas. En general qué tienen: son cortos, y son contundentes, entonces, vos tomás un tema educativo cualquiera, de cualquier cuestión pero tenés que definir sobre qué quiero hablar, tiene que ser sobre un tema concreto. No puede ser más de siete minutos, una cosa así, en total. Porque la idea y es un tema que lo tiene desarrollado el DATA, es que todos esos contenidos vos los podrías encontrar en EVA y además indexados, o sea, que si alguien de afuera que no esté vinculado a un curso, lo ve cualquiera. Como los servidores tienen poco espacio, se cuelgan en YouTube y el link en EVA.” (RG3)

“Y cuando vino Mariana Maggio que la trajimos acá la primera vez que la trajimos nos rompió ese esquema, y a mí me pareció fantástico, es decir bueno, puede ser que nos sea muy útil (EVA) porque nos facilitó una cantidad de cosas, pero en realidad ya estamos por fuera de la lógica de donde están los jóvenes hoy, están en las redes sociales, y ellos están afuera, está colocado

afuera, por fuera del EVA. Ella estaba trabajando por Facebook, Twitter, etc. Estábamos enamorados del EVA, y nos vino a romper. Porque cuando vos tenes una herramienta central y descentralizada como es esto, que te permite el control imaginario de todo, el panóptico, también me facilita muchísimo. Porque si vos después lo que tenés son desarrollos como en la vieja etapa, que son más *ad hoc*, con recursos tecnológicos actuales se diversifica muchísimo más, para el trabajo con los docentes, porque cada docente después te va a usar como son las plataformas personalizadas. Tenés el Moodle por un lado pero tenes 20 cosas más que vos te armas y todo ese paquete acompaña tu propuesta educativa. Esto es mas rico, mas libre, desde el punto de vista de la elaboración de la propuesta educativa, y eso es tecnológico, pero también dispersa más, en la capacidad de mirada del nivel político de qué se está haciendo.” (RG1)

“Fotos, Facebook, comunicarse, para leer algunas noticias, jugar, precioso... ahora lo que queremos es educarlo. De qué me sirve que estén todo el día en Facebook los chicos. En qué se usa, para qué se usa, cómo se usa. Lo que pasa es que a la UdelaR, las competencias vinieron de la mano (...) del proyecto Tunning, la versión latinoamericana de Tunning, y es la versión más tecnicista de las competencias. Ellos (alude a entrevistado RG1 y otra persona), representando a la UdelaR, los dos se asociaron al Tunning, lo trajeron al Uruguay y sensibilizaron a un montón de facultades que se metieran en la lógica Tunning.” (T1)

“A su vez hay una política fuerte de nosotros de trabajo con software libre, y también ahí una impronta de qué es abierto? Es hacerlo en Facebook, cuando toma todos los datos de tus estudiantes? Como universidad pública, gratuita, cogobernada, le vas a vender los datos de tus estudiantes a Facebook para que comercialice con esos datos, se los vas a regalar? Qué es lo abierto

para nuestra universidad? nosotros estábamos trabajando ya en esa línea, teníamos equipamiento adquirido, diseño montado, en donde largamos la línea de +eva, que se consolida en 2014, recursos y prácticas educativas abiertas para enriquecer nuestro entorno virtual, pero en ese momento se da un problema interno (...)” (E2)

Las tensiones se observan en informantes de la primera etapa de implementación de políticas educativas universitarias orientadas a las TIC, hasta la actualidad. Es una discusión no resuelta al momento de realizadas las entrevistas. Algunos informantes proponen, en este sentido, un cuestionamiento a la tendencia en la educación superior que recorre el camino de la privatización de la información en el uso de redes sociales privadas y cursos virtuales universitarios:

“Cursos del MIT, ventana marketinera, te doy esto abierto, en definitiva si bien estaba bueno porque decis pa voy a hacer ese curso en contraposición con otras cuestiones institucionales tiene que ver con la certificación, entonces esos cursos masivos son autoformaciones porque yo me quiero formar. Pero no va con el dinosaurio institucional que es la certificación de los conocimientos. Cuando quería certificar te hacían pagar. Entonces va en contraposición de la política libre.” (E2)

“En 2007 nace Twitter, Facebook. Y en 2012 se bifurca el camino con los Mooc, tenemos que las universidades en plena crisis de financiamiento, las más poderosas, por cuestiones de dinámica económica mundial, desarrollaron esos cursos que son también estrategias de marketing, nosotros que ya estábamos en el trabajo ya veíamos venir como venía la mano. Fue muy fuerte la dinámica de marketing que desarrollan, empresas intermediarias de educación superior como Coursera, etc., del MIT y de Harvard, se sabe de

Harvard. Ahí empiezan a parecer esas, que empiezan a forjar una economía de recursos abiertos en línea, que no son colectivistas, que son plataformas, la diferencia que son plataformas adaptativas. Eso llega a la UdelaR en 2013, veníamos trabajando el DATA con cooperación internacional de la AECID, plataformas de multimedias, entonces cuando nos dicen los Mooc, nos dicen mejoren las prácticas educativas en los EVA. Cuando nos dicen más abierto, es hagan Mooc.” (E1)

Este último informante plantea que el principal problema interno, fue que las horas del responsable pedagógico pasan del DATA a la unidad académica:

“Entonces el mensaje es: bueno, que nosotros nos dediquemos a lo tecnológico, es una vuelta atrás, es un diseño. El DATA que nace con lo interdisciplinario como centro se visualiza que el trabajo es tecnológico puramente, muy fuerte. Tuvimos que luchar fuerte internamente, se discontinuó la línea de formación docente porque se supone que es la unidad académica que se hace cargo de eso y no se hace, entonces recién ahora estamos retomando lo que es la formación docente.” (E1)

El foco se presenta en el saber pedagógico en clave de TIC, entendiendo desde esta entrevista que la herramienta sin un fuerte componente pedagógico interdisciplinario queda en una postura “puramente” tecnológica. Por otra parte, da lugar a la reflexión respecto a la pertinencia de incentivar el uso de redes sociales privadas por estudiantes universitarios, cuando los datos e información compartida por los segundos quedan bajo la propiedad de los primeros.

En otro sentido, cabe realizarse la pregunta respecto a lo que propone en sí el modelo de TIC en la enseñanza universitaria: ¿Centralidad en la

tecnología, o centralidad en lo educativo? ¿Cuál es el punto de partida en lo que respecta a la concepción del modelo?

En el planteo de un entrevistado, en el origen del TICUR se buscaban ambos elementos:

“mi opinión deberías de situarla entre los años 2002 al 2015. En ese tiempo y por lo que recuerdo, los docentes tenían muchas ganas de transitar por una experiencia de formación virtual y proponer a sus desmotivados alumnos nuevas iniciativas. Muchos, reitero, reclamaban mayor formación, no sólo en el uso técnico de la herramienta Moodle (pues era necesario iniciarles en el proceso de montaje de cursos), sino que solicitaban, casi a gritos, una formación vinculada con la didáctica de sus áreas, y el desarrollo de metodologías innovadoras” (T2)

Pero esta mirada se relativiza con la entrevista de otro informante protagonista del TICUR. Retomando una respuesta anteriormente analizada, se plantea que el saber se define en clave de competencias desde el paradigma tecnicista:

“Lo que pasa es que a la UdelaR, las competencias vinieron de la mano del proyecto Tunning, la versión latinoamericana de Tunning, y es la versión más tecnicista de las competencias. (...) sensibilizaron a un montón de facultades que se metieran en la lógica Tunning.” (T1)

En general, los entrevistados están de acuerdo con la necesidad de una mayor investigación en lo que respecta a la concepción del saber vinculado a las TIC en la enseñanza universitaria. Se comprende necesario el trabajo en los campos de la evaluación y la pedagogía, entendiendo ambas como fuente de reflexión y crítica. En este sentido, plantean en general que es necesario

trabajar en la no imposición vertical de las políticas educativas, en otras palabras: “Lograr que la gente se apropie, no imponer” (T1)

Se destaca la mirada rectoral en torno a una concepción del saber que pretende no imponerse sino complejizarse:

“E implica una tranquilidad enorme para el docente, desde el punto de vista informacional y desde el punto de vista ideológico. Desde el informacional, señala dejar definitivamente atrás la etapa que todavía caracterizó a mis tiempos de estudiante y bastante después en la cual la clase es un lugar donde uno va a informarse, donde el docente ofrece información, por suerte eso ha quedado atrás. Por suerte porque nos hace más apasionante la labor de los docentes, por suerte porque permite una información mucho más precisa y mucho más amplia y actualizada. Desde el punto de vista ideológico del pluralismo, a mi me da una enorme tranquilidad, porque cuando yo les daba hace 30 años bibliografía a mis estudiantes era altamente probable que fuera la única o casi la única que podrían consultar. Ahora estoy tranquilo. No les estoy imponiendo nada, ya miraron más allá de la bibliografía que les proporcioné.” (RG2)

Relativo a la variable epistémico-pedagógica entendida como **Lenguaje**, los entrevistados entienden que la herramienta se pensó como elemento potenciador del uso del lenguaje mediático tecnológico. Proponen que dicho lenguaje genera tensiones en los planteos entre “los apocalípticos y los integrados” (T2), pero que a la vez promueve la convivencia, reflexionando sobre los problemas propios de la comunicación y la implementación del lenguaje tecnológico:

“Hoy nadie discute su valor, su efectividad, su utilidad.” (T1)

“Como en todas las instituciones, estaban los apocalípticos y los integrados, y entonces los reclamos iban en torno a las bondades de las tecnologías y las dificultades añadidas que estas acarreaban en los Servicios (por ejemplo, el mantenimiento de los aparatos, la cobertura de Internet en el edificio, la sostenibilidad, la falta de personal informático para solucionar cuestiones puntuales, los gastos añadidos, las diferencias de niveles entre los estudiantes, entre otras).” (T2)

Según las respuestas proporcionadas, para algunos informantes pensar en clave de plataforma habilita a generar espacios de acceso abierto:

“nos permitió ver que había una incidencia muy grande en términos de repositorio. Esa foto es también de cómo se enseña en la universidad. A veces se recarga la tinta en lo virtual. En 2013 se llevan presos a los de las fotocopiadoras, hicimos investigación, los estudiantes decían “el EVA me cambió la vida”, en qué?, en el acceso gratuito al material, descubrimos el concepto ‘bibliotecas ocultas’, entonces el repositorio cobró una nueva dimensión, de un tema invisibilizado en las universidades que es el costo de los materiales de estudio, y además es todo ilegal, y nosotros decimos ‘es todo ilegal pero lo vamos a seguir haciendo’, y que se relaciona con lo abierto.” (E2)

Para otros informantes, la plataforma genera poca interactividad, fomentando en el lenguaje una linealidad unidireccional, no promoviendo la modificación de la propuesta áulica. Incluso, se plantea el reforzamiento de las “chacras” docentes dentro de la plataforma, no compartiendo un lenguaje del conocimiento común:

“mucho repositorio, poca interactividad.” (T1)

“Para mi vino a resolver, a dar solución a una cosa que estaba muy dispersa, que el uso de los mail, etc. te resuelve, el repositorio. Hay un diseño

básico que es tradicional, lineal, de clase presencial, que ya Maggio ha criticado debidamente porque es verdad, después nos quedamos encorsetados en un modelo que es bastante reproductivo de la lógica del discurso tradicional con su programación tradicional. No cambia el curso. Si es innovador bárbaro, y si es tradicional también.” (RG1)

“Empezaron a sumarse con decisiones fuertes de que todos los servicios tenían que entrar, porque se valoraba el hecho que el acceso a plataformas como EVA tenían que ser generalizadas. O sea que alguien pudiera nutrirse en su facultad de la información que encontrara. Hasta el día de hoy eso no lo hemos logrado. Vemos que dentro de EVA hay chacras incluso dentro de un mismo servicio.” (RG3)

En general, las respuestas anteriormente citadas, sitúan al lenguaje tecnológico desde la perspectiva de la potencialidad educativa, utilizándolo como mediador entre los docentes, los docentes y estudiantes y entre los estudiantes. Este potencial se puede pensar en clave mediática, donde el recurso tecnológico media las relaciones sociales, educativas, productivas. Los límites se encuentran en lo restringido al acceso del repositorio y lo cerrado de la plataforma, incluso entre servicios de la UdelaR, lo cual reproduce las relaciones internas que se pretendían transformar.

En relación al **vínculo presencial**, en las entrevistas se observa una postura donde se cuestiona la sobrevaloración de la presencialidad. Dicha sobrevaloración se entiende que compromete la apuesta de la política educativa universitaria orientada a las TIC, siendo que uno de sus objetivos principales fue combatir la masividad y la centralización de la enseñanza.

“Hubo resistencias, sobre todo por la sobrevaloración que hacen tanto estudiantes como docentes de la UdelaR de la presencialidad, caracterizada

por: masividad, anonimato, la interacción en plataforma implica una pérdida de anonimato.” (E1)

Algunos entrevistados entienden que la apuesta a las tecnologías, como herramienta educativa, amplía la comunicación, a través de lo virtual. Se valora el potencial del estar *online*. No se presentan en las entrevistas cuestionamientos de esta postura que vincula las TIC con la innovación en la enseñanza:

“Para mí si fomenta, claramente fomenta. Nos falta más investigación, más gente que investigue esas cosas. Articulación virtual-presencial. Lo primero viene a acompañar, a ampliar la comunicación en el aula.” (E1)

“Pensar en virtual te ayuda a reflexionar sobre lo que venías haciendo en el presencial, y eso te obliga a cambiar, a innovar.” (E2)

“armar una red de servidores. Cada facultad tiene sus servidores y sus articuladores. Y todo eso es la estrategia organizacional que nosotros queríamos. Respetar el espíritu original del proyecto: no centralizado, en red, cooperando” (T1)

“son propuestas de educación semipresencial donde la presencialidad sigue siendo el componente fundamental, y hay un acompañamiento más o menos rico, más o menos de explotar bien la plataforma con la virtualidad, el *eva*.” (RG1)

“Para quien es un docente de vocación y experiencia pero no de formación como yo me parece evidente que la enseñanza hoy, y sobre todo mañana, debe combinar siempre lo presencial y lo virtual. Hay que combinar ambas cosas. En ese sentido nos acercamos a impulsar lo que especialistas en el tema nos proponían y todo lo que está vinculado con eso.” (RG2)

Desde el equipo rectoral se realiza una apreciación que alerta respecto al vínculo mediado por soportes informáticos:

“Yo diría que otra de esas verdades elementales pero no triviales (en relación al saber pedagógico), tiene que ver con una concepción de lo que es el conocimiento. Dada la expansión tremenda del conocimiento, el carácter interdisciplinario y colectivo de la generación del conocimiento y del aprendizaje es una cosa que tendría que aparecer muy tempranamente. Se puede cuestionar si la relación con la pantalla no fomenta un individualismo extremo. Hay grandes antropólogos que estudian esto. Está claro que no estamos aludiendo a una panacea tecnológica ni nada por el estilo. Estamos aludiendo o haciendo uso de una posibilidad con serios problemas. Si el uso de las herramientas virtuales fomenta la cuestión absolutamente individualista, la cuestión de yo y mi computadora son los que estudiamos, fomenta no ir a los ámbitos colectivos, fomenta no estar mirándose a los ojos, entonces eso es catastrófico.” (RG2)

El **estudiante**, como sujeto de la relación pedagógica y como variable epistémico-pedagógica, se presenta en las respuestas de los informantes entrevistados en relación a las TIC como un actor importante para la implementación de políticas universitarias:

“La idea es muy clara, implica la autonomía del estudiante en el proceso educativo. La idea de fondo es que los estudiantes aprendan a aprender de manera autónoma.” (RG2)

Por otra parte, como se describe en variables anteriores, su voz contraria a dichas políticas, en los comienzos, no fue protagonista en la toma de decisiones. En las entrevistas hay recurrente mención de los actores estudiantiles que en un primer momento de implementación de la política se mostraron resistentes a la misma, reivindicando la presencialidad.

La interpretación desde el punto de vista de los decisores de las políticas de enseñanza universitaria del término “autonomía” tal vez diste de la postura del orden estudiantil:

“y es muy resistido por los estudiantes. Estos colocan a la educación a distancia como de segunda.” “Sacamos, los miedos, los cucos, de la educación a distancia. Hay muchos mitos, muchos miedos que se ponen para cuestionar a la educación. Por ejemplo, que se pierden espacios de socialización. Si yo trabajo solo en mi casa y estoy siempre... entonces cuando voy a hacer gremio, cuando voy a hacer militancia, cuando voy a hacer contacto con otro” (RG2)

“hubo un intento, pensando que las TIC realmente podían tener un impacto creciente en lo que es la enseñanza universitaria (eso estaba en el PLEDUR), y eso fue rechazado por los estudiantes. Hubo un fuerte rechazo de los estudiantes que defendían a ultranza la enseñanza clásica en la práctica. Ellos expresaban que le hacían perder los principios o la idiosincrasia de cada una de las carreras. Defendían, sobre todo, la presencialidad. Percibían más como una amenaza el desarrollo de las TIC que como una ayuda para el desarrollo de los estudiantes. Incluso votaron en contra del TICUR en el CDC. Salió sin los votos estudiantiles. Eso después fue cambiando rápidamente con las nuevas generaciones.” (RG3)

Se expresa en las respuestas que en un primer momento los estudiantes como orden del cogobierno universitario resistieron la implementación de las TIC con fines educativos. El riesgo se entendía como la marginación de la relación educativa activa con los procesos de enseñanza universitaria, colocando al estudiante como sujeto pasivo por centrarse la política educativa en lo tecnológico. También se expresa que los estudiantes por estar

fuertemente involucrados en el uso cotidiano de tecnologías no necesariamente les interesa su manejo en el ámbito de la enseñanza:

“Y entre estudiantes también, hubo toda una corriente de pensamiento muy difundida sobre nativos digitales, inmigrantes digitales, y es erróneo, absolutamente erróneo. Los estudiantes no por tener acceso a la tecnología están dispuestos a utilizarla en ambientes educativos. El uso que ellos hacen en el espacio social de las redes no son fácilmente aceptados por ellos. El facebook educativo lo resisten.” (E2)

Se piensa en clave de ciudadano virtual, consumidor, adaptado al medio, afín con las redes sociales, lo cual ubicamos en el modelo epistémico-pedagógico socio-constructivista, como fue desarrollado en el marco teórico. A su vez, desde la mirada de las respuestas dadas por miembros del equipo del TICUR, se cuestiona que este ciudadano se está formando con un perfil pasivo, en contextos poco horizontales y poco navegables:

“Recursos educativos abiertos en espacios comunes disponibles para todo el sistema de educación terciaria. Compartir, materiales, esfuerzos, metodologías. Navegabilidad dentro del espacio virtual. Si es poco navegable, por qué es poco navegable. Los tránsitos horizontales? cuánto cambió en nueve años la UdelaR? Propio del espacio virtual la navegabilidad, la UdelaR continúa con compartimentos estancos.” (T1)

“Como te decía, el centrarse en lo tecnológico, hizo perder de vista a los protagonistas del aprendizaje: el estudiante y su docente.” (T2)

En otras entrevistas, los informantes calificados entienden que la virtualidad potencia la presencialidad:

“cuando trabajas educación virtual haces un intercambio de conocimiento del otro mucho más fuerte que a veces en un salón de 600 no te van... entran al salón y se van y no te van a... y se terminó la clase y no hubo más contacto. Hay nuevas formas de los que implica la socialización, nueva universidad en lo que implica nuevas tecnologías, y a nivel social tampoco.”
“Podemos discutir horas de que lo virtual te aporta otras cosas que no te aporta la presencialidad. Que te abre el abanico. Hay un juego que es diferente que el puro y duro de la presencialidad. Un juego de roles, es diferente. Son dos docentes diferentes. Un desdoblamiento que no estás dispuesto a realizar.”
(E2)

“se desata un potencial que es totalmente distinto, es como que el proceso ese le va cambiando la lógica, le va abriendo los ojos al docente, de todo lo que los tipos te podían llegar a preguntar y no te preguntaban en el aula presencial, por ejemplo. O se podían contestar entre ellos. Desde ese punto de vista sí, eso estuvo enseguida la gente lo iba experimentando y lo iba valorando.” (RG1)

En una entrevista (E1) se hizo hincapié sobre el potencial del software libre (plataforma Moodle) como forma de cuidar los datos del estudiante como sujeto político, cuestionando los procesos educativos desarrollados desde las redes sociales privadas que, por ejemplo, comercializan con los datos. En la misma se preguntaba sobre la problematización que ha realizado la UdelaR (al parecer sin respuesta) sobre qué implica como universidad “pública, gratuita, cogobernada” el ser “abierta”, y si implica “regalar” los datos a los dueños de las redes privadas.

Finalmente, en relación con el análisis de la variable **objetivo** del modelo epistémico-pedagógico que se piensa en clave de políticas educativas universitarias orientadas a las TIC, las nociones de competencia y mercado no se observaron en ninguna de las entrevistas. Sí se observa una fuerte impronta

de optimismo tecnocéntrico, reivindicando sistemáticamente la “potencialidad educativa” de la herramienta:

“Entonces, el desafío pedagógico didáctico es impresionante en este momento. Nos obliga a repensar las formas que tradicionalmente teníamos de enseñar y de aprender. Implica también cambiar los contextos (como dice Cobo). Entonces, para aprender y enseñar de otra manera se requieren espacios educativos flexibles. Entornos, como dice Mariana Maggio, porosos, no rígidos.” (T1)

Por otro lado, los objetivos políticos, no tanto pedagógicos, de la descentralización territorial y la noción de democratización educativa de la enseñanza universitaria, tuvieron un peso significativo, según las respuestas de las entrevistas. Es por ello que lo explicitamos en esta instancia, por no integrarse al marco teórico:

“cuando imaginamos TICUR nos guiaba un objetivo que diría es más político que pedagógico y que todos sin ningún tipo de exclusión, independientemente de su edad, de su género, de su condición social, o de su lugar de radicación, pueda acceder a los beneficios de la educación pública universitaria. Era un momento en lo que los procesos de descentralización no tenían el grado de avance que tienen hoy en la universidad, por lo tanto en el interior del país lo que primaba era el profesor montevideano que se desplaza al interior a dar un curso. Objetivo democratizador de la plataforma, de acceso, de que todos pudieran acceder e inclusive económico es el razonamiento, es más barato plataforma que estar mandando docentes por 24hs. a un lugar. En segundo plano había un objetivo pedagógico que en caso de hacer esto hacerlo bien. En lo educativo también era claro que con esta plataforma podíamos estar en interacción independientemente que el docente esté en Montevideo y el estudiante esté en salto. También jugó un papel relevante en esta posibilidad el desarrollo y el avance que tuvo la propia universidad por

medio de los esfuerzos del servicio central de informática universitaria y el rol protagónico y destacado de la ingeniera Ida Holz: armó la Red Académica, impulsó el acceso a la red CLARA, el tránsito se amplió, las imágenes se vieron mejor, o sea desde el punto de vista tecnológico la universidad hizo un esfuerzo tremendo que facilitó la instalación de esta idea. 1985 en adelante TICUR fue un proyecto pequeñito al lado de lo que era todo ese sistema. Inclusive desde el punto de vista del control de los estudiantes jugó un papel muy importante toda esa área de la universidad que tiene que ver con las bedelías, servicio central de las bedelías de la universidad. Porque acá hay un problema de identidad: cómo sabes tú, profesor, que ese que está haciendo el trabajo es tu alumno, si está en la plataforma. Eso no está resuelto todavía.” (T1)

En la siguiente entrevista, es aún más explícito el componente político-pedagógico, asociando la democratización del acceso a las enseñanzas virtual con la noción de inclusión educativa y la diversidad:

“venía de otro lado y venía con la democratización educativa, el tema de acceso, el atender la diversidad de estudiantes y docentes, el atender situaciones de inequidad geográfica, distancias, hay estudiantes que trabajan, o sea, estos son todos los argumentos que habitualmente tienden a definirse como objetivos de porqué el uso de tecnologías favorece a esas cuestiones. El acceso al material se hace más fácil y democrático, lo hago desde cualquier lugar y desde cualquier parte del mundo. Un componente fuertemente inclusor, inclusivo. De atender a la diversidad.” (E2)

Entendemos en esta instancia de análisis, que atender la diversidad implica múltiples y complejos componentes corpóreo-psico-sociales cuya inclusión en el ámbito educativo y social no se limita a la incorporación de tecnologías en los espacios de enseñanza, si bien puede promover el acceso a sus formatos virtuales.

Un objetivo que se presenta polémico es la innovación. Para algunos informantes es una cuestión pendiente. Para otros, la innovación no depende de la tecnología (en algún sentido se entiende como contradicción dado que la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria surgieron de llamados a innovación educativa) sino exclusivamente del uso que le den los docentes en su didáctica:

“pendiente, la innovación: incorporar tecnologías al servicio de un proyecto educativo de alto nivel, acorde a la sociedad actual, que requiere de otras competencias, donde el nivel metacognitivo es clave, el conocimiento del conocimiento. Ya no alcanza con repetición mecánica de informaciones, lo que importa es transformar información en conocimiento significativo y relevante (no cualquier conocimiento tampoco). (T1)

“los objetivos están en el programa de desarrollo de entornos virtuales.” (E1) (documento: “ Objetivo: procesos de formación para el uso educativo de TIC. Se busca contribuir a la mejora de la docencia y la formación de los docentes universitarios en cuestiones relacionadas con la incorporación de innovaciones didácticas que fomenten el aprendizaje activo y responsable de los estudiantes”)

“A mi entender también promover la innovación, pero no desde el que la tecnología lo promueva, sino como la excusa para que el docente piense su propuesta pedagógica y entonces además de pensar cómo integro las tecnologías pienso como doy mi clase. Es como un impacto, y si está esto nuevo cómo lo veo, cómo lo manejo. Ahí el peligro vuelve a ser el mismo, yo trabajo con los proyectos de innovación de la sectorial desde 1983 y estamos haciendo seguimiento y los proyectos de innovación en una época fueron todos sobre el uso de tecnologías, la gran innovación era poner una página, la plataforma, pero después en el sustento pedagógico era la misma clase. Ahora las propuestas de innovación son pedagógicas pero la tecnología más invisible.

Las TIC son promotoras del cambio pedagógico pero no por las TIC. Logremos que se integren invisiblemente a los múltiples recursos que tiene un docente para enseñar.” (E2)

“La línea de innovación la fusionamos, hay un único llamado que lo encontrás en la página que es innovación, es en todas las modalidades. Innovación educativa en los consensos implica romper con las viejas rutinas de la enseñanza tradicional. Romper la lógica de la secuencia, la lógica del rol docente, con tecnologías, porque es obvio que no puedes negar, sería impensado que propuestas prosperen proyectos que no tengan soporte, ayuda, colaboración en la plataforma.” (RG1)

Cabe destacar que la presencia de un debate pedagógico interno a la hora de implementar la política educativa en clave de mejora de la enseñanza de grado en la UdelaR, según un informante, no se hizo presente:

“La universidad no dio debate, yo responsabilizo a los propios pedagogos, no a los docentes ni a los políticos. Creo que el propio campo no hizo avances teóricos potentes, como ves que tienen en la argentina la gente de la UBA, nosotros no lo hicimos porque tenemos un campo débil todavía.” (RG1)

Al responsabilizar al campo pedagógico y quienes en él trabajan a nivel universitario, sostiene la importancia de las investigaciones en materia de política de enseñanza de la educación superior, desde la perspectiva específica de la construcción del saber pedagógico y los fundamentos de su acción.

En este sentido, también cabe rescatar la demanda de investigación de los informantes calificados al propio campo pedagógico, lo cual entienden

necesario para la reflexión y debate de aspectos académicos específicos que conciernen a la enseñanza universitaria y la convivencia de sus supuestos:

“Impulsar y participar en el desarrollo de investigación sobre el uso educativo de TIC en la Educación Superior.” (Proeva, citado por E1)

“Ellos (Docentes e Investigadores del Instituto de Educación de FHCE-UdelaR) tienen un enfoque, una sensación que son más resistentes al uso de las tecnologías, y que están vinculados bastante al campo de la educación popular, educación de otros espacios no formales, entonces capaz que esta preocupación que me surgió a mi sobre cómo concebimos la tecnología en diferentes clases sociales, que hoy están en la universidad, porque también ojo, yo estoy hablando que en una universidad tenemos diferentes clases sociales, sabemos que no son los pobres pobres, sabemos que no son los que no llegaron, que se quedaron en tercero y de ahí no pasaron, pero también hay diferentes clases sociales. Hay que ver cómo esa persona llegó de un entorno tan distinto, a la universidad, y como esa brecha tecnológica se presenta también.” (E2)

“Desde la distancia, puedo observar la ausencia de objetivos institucionales. Si me preguntas por objetivos institucionales, te diría que es que la plataforma funcione y poco más. El término “pedagógico” no está presente en el discurso institucional, más allá de la simple aparición de la palabra en los documentos.” (T2)

“Ahora, una cosa es lo que hace el docente, y cómo va evaluando esa experiencia, y otra cosa es que quienes orienten las políticas hayan dado una discusión de fondo, yo creo que esa discusión no se dio. (Pero es por la

debilidad del campo) Estatus epistemológico tal vez, porque quizás el campo no es demandado desde la construcción de políticas? El campo de estudio de la educación en el Uruguay, yo creo que no está conformado. Por su proceso histórico, la formación docente quedó afuera, Educación en Humanidades quedó con determinadas orientaciones” (RG1)

Por otra parte, un entrevistado, parte del equipo rectoral, presenta el hecho de que hubo posiciones implícitas en torno a los objetivos de la implementación de TIC en la UdelaR:

“conjeturalmente, del orden implícito, demoró porque teníamos de un lado y del otro un par de concepciones distintas a las que nosotros preconizamos. Por un lado una cuya motivación yo simpatizo pero no con cuyas conclusiones, es la que dice: la enseñanza virtual es de segunda y por lo tanto nosotros tenemos que oponernos. La que ve, no sin mucho apoyo fáctico en distintas experiencias internacionales, a la enseñanza a distancia como la manera de dar una educación pobre para pobres. Esa era una apreciación muy frecuente en ámbitos estudiantiles digamos. Es la que podríamos llamar la “preventiva” frente a la creación de un sistema de educación terciaria generalizado pero altamente estratificado. Es lo que está pasando en el mundo como tendencia. Se está ampliando el acceso a la educación terciaria de manera notable, pero se está ampliando con una estratificación interna, con una desigualdad interna del sistema muy grande. Creo que había justificadamente pero no necesariamente una resistencia de un lado. Y del otro lado estaba, está y estará la posición que identifica la transformación educativa con la introducción de informática, cosa que ha primado en el Uruguay y en el mundo durante mucho tiempo. Nosotros estábamos en contra de ambas posiciones: reivindicábamos que las herramientas virtuales hay que usarlas al máximo, y reivindicábamos que eso no puede ser toda la enseñanza. Esto nos lleva a que la tarea de los docentes aunque nos cueste al mismo tiempo

transforma a nuestra profesión en algo aún más apasionante de lo que ha sido. Porque entonces con ese acceso a información y a punto de vista plurales el estudiante puede desafiar al docente, desafiar al conocimiento establecido mucho más que antes.” (RG2)

Como apunte descriptivo, se observan tensiones en distintos niveles: 1. desde el campo pedagógico, si centrar el tema en la tecnología como ventana mágica educativa o en la decisión didáctica final del docente. 2. la importancia de la política de implementación de TIC en el ámbito universitario y la rapidez de los flujos informáticos y de soporte tecnológico que no se llegan a alcanzar. 3. Si es una innovación educativa o no, la implementación por sí sola de TIC, en los ámbitos de enseñanza universitaria. 4. La importancia y la responsabilidad del debate pedagógico en la toma de decisiones en materia de políticas educativas, específicamente en el ámbito de la UdelaR.

5.1. Análisis descriptivo de las entrevistas a informantes calificados desde la clave dialógica Deber Ser-Ser en la implementación de las TIC en la UdelaR.

Un análisis que aporta a la discusión del problema de investigación es identificar en las respuestas de las entrevistas a informantes calificados la diferencia entre el “deber ser”, o cómo se planearon los objetivos de las políticas o proyectos educativos orientados a las TIC en la UdelaR, y el “ser”, es decir, cómo se concretaron en definitiva las mismas.

Entendiendo el “deber ser” del TICUR, este proyecto se basó según los entrevistados en cuatro pilares: investigación, enseñanza, organización y tecnología.

Asimismo, como se explicitó en el apartado anterior, la mayoría de los informantes calificados plantearon que los estudiantes tenían una perspectiva de “presencialidad sobrevaluada”. La contracara de la misma podemos entenderla como “virtualidad sobrevaluada”. Podemos elaborar el par presencial-virtual donde ambos elementos sean dicotómicos o dialógicos.

En este sentido, enmarcando los proyectos en líneas y llamados de innovación en la enseñanza, en las respuestas expresaron en un sentido general pero de importancia, en relación al nivel metacognitivo, el ‘transformar la información en conocimiento significativo’, lo que es posible de entender cómo posicionarse en la relación con el saber con sentido.

Respecto a los objetivos se pueden observar en las respuestas dos aspectos: en relación a lo pedagógico, el proyecto se propone trabajar en la construcción de entornos porosos, no rígidos. Pero desde las respuestas la principal mirada hacia el futuro fue en clave política: primó el objetivo de democratización, geográfica y económica, de acceso a los materiales de estudio y los cursos.

Es interesante el análisis de una entrevista que en particular fue en clave de políticas educativas de la Udelar y plantea que las bases del período fueron en relación a la mejora de la enseñanza de grado propuestas desde los consensos de Punta del Este. Los mismos, en el documento original, expresan:

“CONSENSOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA 1999

- Implementar nuevas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan un mayor y más equitativo acceso a la educación universitaria. Desarrollar ofertas educativas pertinentes y de calidad dirigidas al estudiante que trabaja. Incorporar, en este sentido, en forma experimental y con las evaluaciones pertinentes, las nuevas tecnologías multimediáticas de enseñanza a distancia.

- En relación a los servicios educativos de la UR debe impulsar decididamente en todo el territorio nacional, en forma complementaria a otras acciones, incorporar de manera experimental y con las evaluaciones pertinentes, las nuevas tecnologías multimediáticas de enseñanza a distancia.

Ofrecer planes de grado acordes con el planteo de “educación permanente” y diversificar la oferta en conexión con el mercado de trabajo.

Establecer vínculos crecientes y estables entre las actividades universitarias y las necesidades de conocimiento de la sociedad uruguaya (I+D, asesoramiento, extensión).”

Luego, en relación al “ser” en concreto, es decir, aquellos aspectos del TICUR que se fueron aplicando en la puesta en práctica del proyecto, de los cuatro pilares declinaron la investigación y la enseñanza, según los entrevistados.

Se realiza una afirmación en una entrevista que alude al hecho de que nunca vió “una discusión de fondo a nivel político de carácter pedagógico que

diga bueno, acá estamos frente a un cambio de paradigma, y en cambio sólo estamos incorporando nuevas tecnologías”(RG1).

Desde esta mirada crítica, se expone que sí hubo en un primer momento un esfuerzo por promover la reflexión en torno a la enseñanza, por lo que convocaron a expertos como el filósofo de la educación Cullen, cuyo marco de estudio profundiza sobre la dimensión ético-política de la educación y la acción comunicativa, con sentido y conciencia, a dictar una conferencia. De la misma, la entrevistada alude:

“cuando nosotros iniciamos el primer curso de formación a docentes en el marco del proyecto TICUR, trajimos para inaugurar el curso al filósofo argentino de la educación Carlos Cullen. Nos vino a hablar de ética, entonces tu dirás ¿Qué tiene que ver la ética con el proyecto TICUR? Si porque hay que enseñar, hacerlo bien y hacerlo con justicia . Y esa era la idea que queríamos dejar. Nunca más, Cullen nunca más, ¿para qué? ”(T1)

Desde la misma mirada, se plantea que prevaleció el enfoque Tunning, entendiéndolo como la mirada tecnicista de las competencias.

“Ellos, representando a la UdelaR, los dos se asociaron al Tunning, lo trajeron al Uruguay y sensibilizaron a un montón de facultades que se metieran en la lógica Tunning.” (T1)

El “deber ser” del ProEVA desde las respuestas de los informantes calificados directamente vinculados al rectorado del período, se plantea como prolegómeno de la definición de las políticas de enseñanza en la UdelaR al paidocentrismo, es decir, la enseñanza centrada en el estudiante. Este principio

tiende a estar, como plantea un entrevistado (RG2), en el marco discursivo de la propuesta pedagógica de la Enseñanza Activa, centrada en el proceso.

Cuando se desarrollan los principios de la propuesta política de la reforma, planteada como una profunda transformación de la UdelaR, se plantea la pregunta por los lineamientos internacionales hacia las universidades del tercer mundo, impulsados por el Plan Bolonia. En particular resalta en las respuestas un énfasis en la no mercantilización de la enseñanza universitaria en pos de una democratización abierta. Pero de esta última, los principios rectores se basan en la flexibilidad y la creditización, aquellos aspectos discutidos desde, principalmente, el orden estudiantil, orden que también planteó un primer debate en torno a la propuesta de implementación de TIC en la enseñanza universitaria.

En relación a la mirada de nivel político de lo instituido, se explicita desde algunos entrevistados una crítica al fomento del ciudadano virtual, con un perfil más pasivo, afín con las redes sociales. Desde esta mirada, se plantea una discusión en torno al uso de las redes sociales privadas en la enseñanza universitaria, contrario al desarrollo e implementación del software libre.

Respecto al equipo del DATA se valora la creación y sostén de un equipo interdisciplinario afín con el espíritu del primer movimiento instituyente de las TIC en la UdelaR nucleado en el TICUR. Se destaca en las respuestas el énfasis en la formación en didáctica de las diversas áreas disciplinares de la UdelaR, sumando al esfuerzo por desarrollar metodología y tecnología innovadora. El debate nace en la cuestión de la innovación pedagógica respecto a cuál plataforma utilizar: redes sociales privadas o software libre pero con mayor control burocrático. La primer opción se observa en las respuestas

de informantes calificados fuera del DATA y la segunda en integrantes de dicho equipo.

Se interpreta en las entrevistas una significación de la ampliación de la comunicación a través de lo virtual, entendiendo a la tecnología como un elemento que promueve amplitud en el intercambio significativo comunicativo entre personas. Este es uno de los objetivos del ProEVA.

En otro sentido, comenzando con el análisis del “ser” del ProEVA, para algunos entrevistados, el diseño de la plataforma EVA presenta rasgos de diseño básico y tradicional, de navegabilidad lineal y con posibilidades limitadas de accesibilidad a todos los elementos del orden del conocimiento propuestos por las diferentes facultades.

En el mismo sentido, la mitad de los entrevistados propone en sus respuestas que la plataforma es “poco horizontal y poco navegable para usuarios afines con las redes sociales”. Cabe preguntarse si juega un papel en esta percepción una posible obsolescencia de la plataforma y dificultad para su posible renovación tecnológica o una competencia desigual con la voraginosa actualización de las redes sociales privadas.

Otro análisis posible, del orden del debate interno entre los actores principales entrevistados, es la necesidad del panóptico educativo. La cuestión se podría plantear en términos del qué espacio virtual con uso educativo presenta más control sobre los usuarios: ¿La plataforma de software libre o la red social privada?. Una mirada a favor de las redes sociales explicita que “aportan dispersión”, ¿se puede entender esta significación como una mayor libertad para los usuarios o una cooptación de la información y toma de decisiones en función de los intereses de los dueños de dicha red social?

Por otra parte, algunos entrevistados plantearon como factor clave la responsabilización pedagógica del docente dejando de lado la influencia epistémico-pedagógica que trae consigo la herramienta. Se observa una ausencia de consideración del por qué se subutiliza el recurso, dejando únicamente a criterio del orden docente la utilidad y la aplicación del mismo.

Se considera como positivo en algunas entrevistas, y en otras como una debilidad, el uso mayoritario de la plataforma como repositorio. Algunas miradas entienden que facilita una democratización en el acceso al conocimiento de punta, que en otros tiempos presentaba un desfase temporal importante.

Para otros informantes este aspecto presenta dos limitaciones: primeramente, la poca interactividad entre los usuarios de diferentes facultades y luego el restringido acceso por la existencia de “bibliotecas ocultas”, esto es, bibliotecas virtuales a las cuales se accede en forma limitada evitando pagar derechos de propiedad intelectual. Este elemento en relación con el estudiante, se desarrolla en algunas entrevistas, como se aprecia en el apartado anterior, desde la observación de la pasividad con la que se fomenta el vínculo con la plataforma, al ser cerrada y de limitado acceso, ya sea entre estudiantes que cursan diferentes materias, como distintas especialidades, o diferentes carreras, dentro de la misma universidad.

Como punto crítico en relación a lo anteriormente expuesto, se observa en algunas entrevistas que desde la toma de decisiones de políticas centradas en las TIC en la UdelaR se coloca como eje central el componente tecnológico, en detrimento del componente pedagógico y multidisciplinario. Se explicita el caso del equipo del DATA que en el momento de realizadas las entrevistas no

tenía horas asignadas de referente académico pedagógico. Esta necesidad es explícita en algunas respuestas, lo que provoca reflexionar sobre la relevancia de los elementos de problematización pedagógica en la planificación de políticas educativas y TIC. “como te comentaba la inercia de las políticas se come la riqueza de las aulas (...) El término “pedagógico” no está presente en el discurso institucional, más allá de la simple aparición de la palabra en los documentos”. (T2)

Otro aspecto que se observa en algunas respuestas es que en definitiva los objetivos de las políticas de la Udelar orientadas a la implementación de TIC en la enseñanza fueron reducidos a “que la plataforma funcione” (T2). Si bien los objetivos institucionales están presentes, para algunos entrevistados los mismos se vienen cumpliendo con grandes esfuerzos y para otros se encuentran ausentes y poco visibles. En este sentido se argumenta desde una entrevista que los “acuerdos son débiles en relación al camino a seguir” y que se presenta cierta “falta de consensos en el debate pedagógico”. (RG3)

En relación específicamente con la enseñanza, se argumenta desde una entrevista que se llevan a cabo “cursos poco valiosos” porque sus objetivos son “enseñar a usar la plataforma y listo”. Esto se le adjudicaría al problema del equipo porque “en el DATA son poquitos” (T1). La crítica más dura se ve menguada por las dificultades de implementación de cualquier propuesta pedagógica por la escasez de recursos humanos, económicos y temporales en el equipo que lleva adelante la implementación del ProEVA.

6. Conclusiones.

Partiendo de las variables explicitadas y específicamente pedagógicas en la interpretación de la implementación de políticas de enseñanza universitaria, construimos un marco de referencia, a la vez reflexivo y no definitivo, en relación a modelos epistémicos pedagógicos que reflejen la implementación de TIC y su relación con las políticas educativas de la Udelar.

En la mencionada construcción, nos posicionamos en relación a los campos del saber, y específicamente, a la situación de la pedagogía, que presenta como un primer problema, su conformación como campo disciplinar en pugna por sostener un estatus epistemológico que la sitúe clara y distinta en relación a la *doxa*, el sentido común o la opinión. Una segunda cuestión que encontramos, es el esfuerzo por distinguir a la pedagogía de la didáctica, entendiendo que son campos de saber que abordan problemas distintos. Un tercer problema, de orden político, al que se enfrenta la pedagogía, es el uso de la misma por el campo de la burocracia como instrumento legitimador de la racionalidad instrumental en función de la aplicación de discursos educativos desde los corpus administrativos (Camejo y Núñez, 2017), que sustituyen al pedagogo en la toma de decisiones referidas al ámbito educativo.

Se entiende necesario revisar estas tres cuestiones que se observaron en el párrafo anterior. Si bien la pedagogía, por estar dentro del orden de la producción de conocimiento académico en la Universidad de la República, nos brinda herramientas para comprenderlas, notamos en la implementación de políticas educativas, la falta de pedagogos que aporten elementos reflexivos propios del campo de lo educativo, explicitada en algunas entrevistas.

Como problema de base en la presente investigación, las reflexiones previas epistémico-pedagógicas a la hora de pensar en torno al diseño de políticas educativas, analizando en base a categorías específicas, interpela al campo para hacerse presente en las políticas universitarias y sitúa al pedagogo como profesional a considerar en el desarrollo del pensamiento académico, político y creativo. A la hora de implementar políticas de educación superior, se entienden necesario sumar a los referentes de gestión y gobierno universitario, referentes específicamente pedagógicos, para descifrar y lograr la comprensión profunda de los alcances y límites, metodológicos y epistemológicos, de las mismas.

El abordaje de las conclusiones lo realizamos en base a los Modelos Epistémico Pedagógicos (MEP) definidos teóricamente. Concluimos que el caso de la UdelaR presenta matices. El análisis se fue gestando desde una técnica de mosaico donde cada enfoque abordado fue problematizado, colocando las respuestas de los informantes calificados en una parte del cuadro de los MEP, triangulando sus respectivas categorías.

Se elaboraron variables para entender categorías creadas para dar cuenta del problema de investigación. Estas variables surgen de las fuentes documentales, teóricas, y se aplicaron en una reconstrucción triangulada a modo de mosaico, viendo donde estaban las mayores implicancias y énfasis de cada variable dentro de cada modelo. Esta elaboración explícita aquello que es del orden de lo implícito, por un lado, y aporta una mirada en clave de matices.

La concentración se sitúa entre los modelos Adaptativo y Tecnocéntrico (AT) y Constructivista (Co). El modelo de Análisis crítico y uso reflexivo de la herramienta (AC) se hace presente en algún matiz. El siguiente cuadro lo refleja. La lectura del mismo debe tener en cuenta que las respuestas de los

informantes calificados se situaron en relación al análisis de las variables, más o menos cercanas a los márgenes de los modelos.

Cuadro mosaico de resultados de la investigación.

CATEGORIZACIÓN EPISTÉMICA- PEDAGÓGICA	ADAPTATIVAS Y TECNOCENTRICAS (AT)	CONSTRUCTIVISMO (Co)	Análisis crítico y uso reflexivo de la herramienta (AC)
MARCO TEÓRICO PEDAGÓGICO	RG3 RG1	T2 RG2	T1 E2 E1
SABER	RG3	T1 T2 E2 RG2 E2	E1
LENGUAJE	T1 RG1 RG3	T2 E1	
VÍNCULO PRESENCIAL	T2 RG2	T1 RG1 E2 E1	
ESTUDIANTE	E2 RG3	T1 RG1 E1	
OBJETIVO		T1 E2 RG1	T2 E1 RG2

Se destaca en los documentos del TICUR y el PROEVA, como fortaleza, el carácter transdisciplinar de los equipos de trabajo y en particular de la presencia del pedagogo como referente reflexivo y de investigación.

El TICUR como proyecto original y el grupo técnico asesor (GTA) específicamente, se circunscriben en la órbita de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), denotando un perfil de enseñanza, influyendo en las decisiones en materia de educación superior. Los cuatro ejes del TICUR

(material, educativo, formación docente e investigación) enfatizan el carácter educativo del proyecto vinculado a la implementación de TIC. Por otra parte la evaluación externa demuestra un fuerte vínculo con las demandas externas y la adaptación a la sociedad de la información y la comunicación poniendo particular énfasis en la formación docente y el material educativo en la promoción y uso de la herramienta mediática presentándose este aspecto como uno de los principales objetivos.

Se observa, en este sentido, en el documento primario del proyecto TICUR, una asociación entre mejora de la docencia y formación de docentes universitarios e innovación, en función de la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria. Esta asociación se presenta en documentos y entrevistas en forma clara, siempre y cuando los recursos tecnológicos educacionales sean abiertos. Este aspecto es compartido, a modo de ejemplo, en el documento del informe del CDC del 2009 donde se distingue una significativa importancia al carácter abierto de la plataforma EVA, destacándose el potencial del lenguaje que aportan las TIC como herramienta mediadora de acceso público, integradora a la sociedad, pero no desde la importancia del código abierto o software libre, lo cual puede presentar implicancias estratégicas a nivel de políticas de enseñanza y autonomía del saber.

Frente a la argumentación del espacio educativo sobre qué significa la puesta en juego de herramientas tecnológicas comunicacionales en los vínculos pedagógicos, se observa que el perfil técnico que asumen las políticas educativas universitarias orientadas a las TIC presentan cierto carácter tecnocéntrico en lo que respecta al Marco Teórico del modelo epistémico pedagógico implícito en dicha política.

Observamos matices en la intención de la política de aportar en la línea de mejora de la enseñanza de grado una mirada innovadora, identificando un

problema en la correlación entre mejora de la enseñanza con implementación de tecnologías como una relación pedagógica del orden del saber.

La aplicación de tecnologías comunicacionales por parte de los decisores en materia de política educativa, según un informante calificado perteneciente al equipo rectoral, aparentemente fueron implementadas en base a la "intuición y el entusiasmo" sin que mediara "ninguna concepción en cuanto a la enseñanza" (RG3), pudiéndose entender esto como una falta de discusión previa en torno a perspectivas pedagógicas vinculadas a las TIC.

Lash (2002) desde la noción de las formas tecnológicas de vida, entiende que el conocimiento está dado en forma de vorágine, superficial y a corto plazo. En este punto, consideramos a la UdelaR como un espacio de resistencia a esta noción, entendiendo que su postura considera al saber como un elemento significativo y a largo plazo, si bien hay experiencias que tienden a la programación del tiempo pedagógico limitado, como ser las "píldoras", clases *online* de 10 minutos que son subidas a plataformas privadas generalmente, que se elaboran en el laboratorio de medios de la Facultad de Artes para toda la Universidad. El desvanecimiento o no del tiempo real por el tiempo red es una de las cuestiones que hacen al modelo epistémico-pedagógico en lo que respecta a las relaciones intra e interpersonales y la relación con el saber.

El anterior aspecto se vincula con la relación con el saber. En este punto, en base a la discusión que surge en la interpretación de las entrevistas en torno a la mercantilización del conocimiento, se observa una diferenciación de posturas respecto al uso de las redes sociales privadas con menor control institucional, o el uso de plataformas prediseñadas de software libre pero con mayor control institucional. Esta tensión, abordada anteriormente desde otras perspectivas de análisis, se basa en la problematización de la concepción de los contenidos a ser enseñados en función de las lógicas preestablecidas por la SIC,

utilizando el ejemplo anterior sobre la elaboración y utilización de “píldoras” subidas a Youtube o en la manifestación de entusiasmo en el uso de las redes sociales como plataformas educativas. La descentralización en la utilización de redes sociales implica la privatización de los contenidos del orden del saber y la información de los usuarios, al caer en manos de los dueños de los servidores que manejan dichas redes.

Esta tensión según algunas perspectivas plasmadas en las entrevistas responden a una crisis de financiamiento de las universidades. Las más poderosas lanzan cursos *Mooc* como estrategia de marketing, una propuesta de uso intensivo de conocimiento promovidas desde empresas intermediarias de educación superior, como por ejemplo Coursera. Desde “el MIT y Harvard”, como plantea un entrevistado, se abren estas “ventanas marketineras” porque, al ofrecer el recurso abierto en primera instancia, se genera la necesidad mercantil de pagar para obtener la certificación que acredite y reconozca los saberes trabajados. No son plataformas colectivistas, en el sentido trabajado en el marco teórico, sino plataformas adaptativas al mercado. Desde el 2013, según un informante calificado, se sugiere a la UdelaR que elaboren cursos *Mooc* como forma de mejorar las prácticas educativas en la plataforma EVA.

Otro problema que se observa a nivel del saber y la reflexión epistémico-pedagógica en torno al mismo es la ausencia, en los tiempos de realización de las entrevistas, de referente pedagógico en el equipo del DATA².

Entendiendo que es un aspecto importante para el abordaje, la presencia del profesional en pedagogía a la hora de desarrollar una propuesta de trabajo en torno a las TIC en la educación de carácter interdisciplinario es considerado pertinente dentro del equipo de trabajo del DATA. Cuando se presenta su

² Las conclusiones de la tesis se escribieron en febrero del 2018, y en este mes hubo llamado para cubrir ese rol. Las entrevistas hicieron entre el año 2016 y el 2017.

ausencia, surge el desdibujamiento de sus aportes, convirtiéndose en un espacio de trabajo donde lo tecnológico estaría pasando a ser el centro. Hay fuertes discrepancias en torno a esta ausencia por parte del equipo del EVA, dando pie a preguntarnos: ¿Centralidad en la tecnología o centralidad en lo educativo? Para quienes toman las decisiones en materia de políticas educativas en la UdelaR ¿Cuál es el punto de partida en lo que respecta la concepción del Modelo?

Por otro lado los entrevistados están de acuerdo con la necesidad de trabajar en la no imposición vertical de las políticas educativas, logrando que los actores se apropien de sus propuestas a través de una mayor investigación, respecto a la concepción del saber dentro del campo de la evaluación y la pedagogía, utilizando el mismo como fuente de reflexión y crítica. Hay una mirada compartida en torno del saber que pretende no imponerse sino complejizarse.

Respecto a la variable epistémico-pedagógica entendida como lenguaje, observamos que entre los entrevistados hay una valoración positiva respecto a la masificación del lenguaje mediático tecnológico. Entienden que en la actualidad nadie discute su valor, su efectividad, su utilidad, ni las bondades de las tecnologías. Luego pensar en términos de plataforma proponen pensar en términos de recurso abierto, no privatizante del lenguaje académico. La plataforma utilizada como repositorio se entiende que habilita a un acceso a materiales de estudio de manera gratuita.

Por otro lado para tres entrevistados la plataforma genera poca interactividad, fomentando de manera unidireccional una linealidad en el lenguaje con poca influencia en la transformación o la reflexión sobre las propuestas áulicas, quedando las mismas en un segundo plano. También afirman que las chacras docentes quedan dentro de la plataforma por el

formato de la misma y no promueven un lenguaje del conocimiento común entre las diferentes áreas del saber que se trabajan en la UdelaR.

En relación a la variable vínculo entre los sujetos de la educación, en las respuestas de las entrevistas se observa una postura que se cuestiona la sobrevaloración de la presencialidad por parte de los estudiantes y algunos docentes. Las nociones “educación a distancia” y “semipresencialidad” fueron propuestas de política educativa universitaria centrada en las TIC, pensando en función del objetivo de combatir la masividad y la centralización territorial de la enseñanza.

En las entrevistas no se presentan cuestionamientos del estar *online* y la utilización de la tecnología naturalizada para la construcción de vínculos inter e intra subjetivos. Una voz dentro del equipo rectoral trabaja en este sentido una apreciación que pone entre paréntesis, desde una perspectiva antropológica, esta construcción en relación. El planteo respecto al vínculo construido a través de la pantalla, refiere a que no necesariamente fomenta un individualismo extremo, pero sí puede fomentar un vínculo individualista que no habilita activamente a la construcción y participación de espacios colectivos.

En este sentido, entendemos la construcción de la persona como ser bio-psico-social, cuyo sistema orgánico pueda ser entendido sin necesariamente estar conectado a la interfaz tecnológica. Siguiendo a Lash (2002) las formas tecnológicas de vida implican que lo tecnológico se suma a la cotidianeidad en forma protagónica. Buscar la superación del “hombre máquina” sería concebir el cuerpo desde la copresencia y en este sentido, como se observa en el análisis de las entrevistas, no se vislumbra una clara intención por potenciar la presencialidad, si bien la utilización de tecnologías de información y comunicación nunca fueron del todo a distancia si no que

decantó (tal vez sin la intención inicial) por una semipresencialidad entendida como trabajo de aula presencial y su apoyo en el aula virtual.

En algún punto es interesante para la Udelar que se mantenga la presencialidad como un aspecto central de la socialidad y de los vínculos en relación a la construcción del saber, habilitando formas de vida social tanto virtuales como corpóreo presenciales.

Siguiendo a Lash (2002), como se en el marco teórico, la actitud reflexiva inspira representaciones de intersubjetividad prolongada, en base a vínculos fortalecidos y temporo- espacialmente sostenidos. Cuando el poder se comparte, a través de las formas de vida social, se potencian las resistencias a las lógicas de la exclusión. Como se observa en las entrevistas, esta última cuestión es significativa para algunos de los actores involucrados en la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria de la Udelar, explicitando la necesidad de resistir la mercantilización y privatización del saber académico y de los datos de los estudiantes.

En relación a la variable estudiante, se elabora una interpretación respecto al lugar de participación del orden estudiantil en la toma de decisiones desde el cogobierno universitario de la implementación de las TIC en la enseñanza. En un comienzo los estudiantes desde el cogobierno se posicionaron contrarios a dicha implementación, deviniendo según los informantes calificados en una aceptación primero y una adaptación activa posteriormente. Nos preguntamos si esa resistencia inicial potenció que la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria fuera decantando por un trabajo de aula presencial con apoyo en la herramienta informática y los entornos virtuales de aprendizaje, como se aprecia en algunas entrevistas.

Entrando específicamente en el abordaje de la plataforma, interpretando algunas perspectivas en las respuestas, entendemos que como límites presenta pocos espacios de intervención para los estudiantes en el diseño o la coordinación horizontal. Según los entrevistados los estudiantes defendían la “enseñanza clásica” a ultranza, pero a la vez puede entenderse que tal vez lo que defendían los estudiantes era la enseñanza presencial, más allá de las decisiones didácticas que se tomaran en el aula, como plantean los propios entrevistados, lo cual dista de las decisiones didácticas particulares que toman los docentes de los espacios educativos ya sean presenciales o virtuales.

Por lo anterior, tal vez lo que defendían los estudiantes fuera la posibilidad de desarrollar el vínculo educativo cara a cara. El temor puede entenderse en función del riesgo que genera un proceso virtualizado de enseñanza universitaria hacia la marginación del estudiante como sujeto pasivo. El riesgo puede ser entendido desde la propuesta política educativa centrada en lo tecnológico.

Las políticas educativas orientadas a las TIC pueden pensarse, debatirse y presentarse, por un lado poniendo énfasis en el optimismo tecnológico, o por otro, centrándose en especificar que la herramienta informática es un elemento que se suma, entre otros, al trabajo pedagógico. La resistencia que ofreció el orden estudiantil en sus comienzos, entendemos que pudo haber decantado hacia propuestas educativas de implementación de TIC donde fuese presentada la herramienta como tal, y no como elemento constitutivo en la relación con el saber.

Algunos entrevistados mencionan que los estudiantes el estar involucrados en el uso cotidiano de tecnología no necesariamente demandan

su uso en el ámbito de los vínculos educativos inter e intra áulicos. En este sentido tal vez la política piensa al estudiante en clave de ciudadano virtual, el cual ubicamos dentro del marco teórico socioconstructivista orientado a las TIC, formando el profesional con un perfil pasivo en contextos poco horizontales, poco intervenibles y poco navegables. Contradiendo esta postura, en algunas entrevistas, se considera que la virtualidad potencia la presencialidad, pudiendo contener y sostener un vínculo post áulico dentro de un tiempo y espacio virtual.

El lugar de las plataformas de software libre, puede defender en algún sentido el derecho a la preservación de los datos de los estudiantes entendiendo a los mismos como sujetos políticos.

Relacionado a la variable objetivo del modelo epistémico- pedagógico, el desarrollo de las competencias en función a una adaptación al mercado de trabajo no se menciona en ninguna entrevista. Sí se encuentra un fuerte optimismo tecnológico, reivindicando el potencial educativo de la herramienta, apostando a la flexibilidad y posibilidad de intervención de los sujetos de la educación en los espacios virtuales de enseñanza. En este sentido se halla, en las respuestas de las entrevistas, una tensión entre plataformas privadas y software libre, entendiendo que la primera opción habilita entornos porosos cuyo objetivo se centra en la posibilidad de intervención de todos los actores y sujetos de la educación en el espacio virtual de enseñanza, y la segunda opción protege los datos y los objetivos políticos pedagógicos de la propuesta educativa universitaria pero limita la intervención de estudiantes y docentes en el propio entorno, no pudiendo modelar y apropiarse de él.

Por otra parte, los grandes desafíos que se presentan en la enseñanza universitaria y las TIC aplicadas como política educativa pueden relacionarse al

responder a ciertos complejos matices de abordaje analítico. Tensiones que se observan, a modo de ejemplo, en los objetivos de la implementación de las TIC. Encontramos por ejemplo que se destaca la importancia de lo que Lash (2002) denomina el talante reflexivo, donde el usuario va generando sus propias reglas, promoviendo una acción comunicativa resistente, autónoma e intersubjetiva. En caso contrario las TIC en la educación universitaria pueden caer en una determinación, una implementación apriorística, donde el objeto se convierte en un fin en sí mismo.

Para algunos informantes calificados el problema de la innovación en la enseñanza universitaria continúa siendo un problema y una cuestión pendiente. También surge la discusión respecto a si la innovación educativa se relaciona de manera directa con la tecnología o se relaciona con las decisiones que toman los docentes en clave didáctica.

Cuáles son los límites y los alcances de la tecnología en este sentido, desde la reflexión metacognitiva, respecto a las decisiones didácticas que toman los docentes es una cuestión a abordar. Unos entienden a las TIC como una herramienta más del campo de lo didáctico a ser utilizadas en función de las decisiones que toman los docentes desde su libertad de cátedra y otros ven a las TIC como el eje de las políticas educativas donde centrar las transformaciones en torno a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Los informantes calificados en general destacan que no hubo un debate pedagógico interno previo a la implementación de políticas educativas orientadas de las TIC en la UdelaR. Es por ello que entendemos que el debate del campo de lo pedagógico se hace necesario y presente, rescatando el valor de la reflexión específicamente académica en relación al objeto de conocimiento que surge del análisis de lo educativo.

Tener en cuenta los marcos epistémicos-pedagógicos implícitos, sin centrar exclusivamente en las decisiones docentes el devenir de las políticas educativas, habilita ver más allá, desnaturalizando los vínculos, reflexionando sobre los acuerdos, desanquilosando y promoviendo historicidad de las propuestas pedagógicas. La UdelaR como institución de educación superior cuenta con los componentes humanos que permiten romper la mistificación pedagógica, en tanto logre visualizar el perfil ideológico subyacente en las propuestas educativas. En materia de políticas educativas, el sentido de la acción, se define apriorísticamente, antes de la acción. La toma de decisiones se sitúan en ese espacio anterior, cuyas concepciones implícitas o racionalizaciones influyen en la acción o devenir.

Para finalizar las conclusiones, se identifican tensiones en el dialógico deber ser- ser, entendiendo que existe una distancia entre la propuesta que se elabora de manera previa a la implementación de la política educativa, que en muchas ocasiones puede ser espontánea y atendiendo a una emergencia en relación a una posible financiación, como fue el caso del TICUR, y una reflexión posterior que sostiene en el tiempo las decisiones que se toman en el campo pedagógico vinculadas a las tecnologías que buscan alimentar, con sus alcances y sus límites, lo que va sucediendo en el devenir.

En ciertas oportunidades, no responde de manera cercana a los supuestos de los que se partió en dicha implementación. Supuestos que en el caso estudiado se acercan a propuestas de implementación de las TIC en la enseñanza universitaria principalmente constructivistas, con fuertes matices tecnocéntricos y algunas inspiraciones crítico-reflexivas. Estas serían las características epistémico-pedagógicas del modelo implícito de enseñanza en la implementación de las TIC en la UdelaR, en el período estudiado.

Sin embargo, como expresamos en instancias anteriores, la definición pedagógica de las propuestas de implementación de TIC en la UdelaR para algunos entrevistados fueron de orden implícito, y para otros el debate estuvo directamente ausente.

Un abordaje del sentido político otorgado a la implementación de las TIC en la UdelaR se entiende sustancial. En relación con el saber, elemento epistémico clave en las relaciones pedagógicas, esto podría generar un fortalecimiento del saber con sentido. Promueve comprender a las TIC como una parte de la cotidianidad y no la cotidianidad misma, desublimando la relación con la herramienta. Dicha relación se gesta en las representaciones entre el creador y el lector y su talante sería contemplativo, activo, reflexivo y con sentido. La socialidad sería el principal objetivo de la construcción del saber en colectivo por sobre la mera voracidad por el contenido o la información.

7. Bibliografía citada.

7.1. Teórica.

Área, M. (2004) Nuevas Tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación. Revista iberoamericana de educación. http://rieoei.org/edu_dist2.htm

----- (2009) Introducción a la tecnología educativa.

Boisier, S. (2001) Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial.

Revista Internacional de Desarrollo Local. Vol. 2, N.3.

Camejo, M. y Núñez, M. (2017) "Pedagogía: Ciencia o Arte? Apuntes para una discusión en clave epistemológica." en Miguel, H., Camejo, M. y Giri, L. (Comps.) (2017) Ciencia, tecnología y educación: miradas desde la filosofía de la ciencia. FIC-UdelaR. Byblos, Montevideo.

Casas (2005) Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. Revista de Universidad y sociedad del conocimiento. Vol.2, no 2. UOC, UNESCO.

Castells, Manuel (1996) La era de la Información: Economía, Sociedad, Cultura. Volúmen I: La sociedad Red. Alianza, Madrid.

_____ (Comp.) (2006) La sociedad red: una visión global. Alianza, Madrid.

Castro, (2011) "Aproximación al objeto pedagógico desde la metodología de la ciencia". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación / Ponencia. Monterrey, Nuevo León, México
Enlace:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/0627.pdf

Charlot, Bernard (2005) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Trilce, Montevideo.

Chevallard, I. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.

Aique, Buenos Aires.



- Cobo, Cristóbal (2016) La innovación Pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal, Debate, Montevideo.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación (pp. 74-104). Madrid: Morata.
- Cullen, Carlos (2011) La docencia: un compromiso ético-político entre huellas socio- históricas y horizontes emancipadores. Conferencia dictada en Montevideo, Uruguay. Recuperado a partir de: http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/2012/For_oCD/Textos/Conf_Carlos_Cullen.pdf
- de Sousa Santos, Boaventura (2010) La universidad en el siglo XXI. Trilce, CSEAM- Udelar, Montevideo.
- de Moraes, Dênis (2005) Cultura mediática y poder mundial. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación, editorial Norma, Bogotá.
- Fernández-Pampillón Cesteros, Ana (2009) *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario*. En Las plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 45-73. Descargado en eprints.ucm.es/10682

Galcerán, M. (2010) La mercantilización de la universidad. REIFOP , 13 (2), 89-106.

Enlace web:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127902877410.pdf

Consultada en 07/06/2017.

García Guadilla, Carmen (1996) Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina. Nueva Sociedad, Caracas.

García, J. (2011) Epistemología y Pedagogía. Revista Académica de Investigación y Postgrado. Año 2, No 2. UPNFM, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Tegucigalpa.
<http://postgrado.upnfm.edu.hn/r2011/14.pdf>

Habermas, Jürgen (1968) Ciencia y Técnica como ideología. Traducción de Manuel Jiménez Redondo: Tecnos, Madrid [1986].

_____ (1981) Teoría de la acción comunicativa I. Santillana,

Madrid [1999]. Hutton, W. (1998) The Stakeholding Society. Polity,

Cambridge.

Kant, Immanuel (1790) Crítica del juicio. Espasa, Madrid [1989].

Kaplún, Gabriel (2005) ¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico?

Colóquio Internacional de Ciência Tecnologia e Desenvolvimento,
Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

Krüger, K. (2006) El concepto de “sociedad del conocimiento”. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. XI, no. 683. Universidad de Barcelona.

Lash, Scott (2002) Crítica de la Información. Amorrortu, Bs. As.

Parsellis, Martín (2017) “La banalidad de la alienación tecnológica” en Miguel, H., Camejo, M. y Giri, L. (Comps.) (2017) Ciencia, tecnología y educación: miradas desde la filosofía de la ciencia. FIC-UdelaR. Byblos, Montevideo.

7.1.1. Antecedentes

Bühl, Valery (2013) “Los entornos virtuales de aprendizaje y sus usos en la enseñanza universitaria. Estado de situación y buenas prácticas en las Facultades de Química e Ingeniería de la Universidad de la República.” Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria.

http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_valery_buhl.pdf

Mora Pereyra, Bruno (2015) “Enseñanza Universitaria, Educación Física y Entornos Virtuales de Aprendizaje; un primer acercamiento. Moodle moot uruguay PROeva CSE UDELAR 2015

http://www.moodlemoot.org.uy/moodlemoot_2015/resumenes_ponencias.html



Rodés, V. et.al. (s/f) ANÁLISIS DE PROCESOS DE CAMBIO TECNOLÓGICO Y ORGANIZACIONAL PARA LA INTEGRACIÓN DE TIC EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA UdelAR, Montevideo.

Virginia Rodés⁴ Gabriela Pintos¹; Alén Pérez²⁻⁴; Natalia Correa¹⁻²; Gabriel Budiño¹; Nancy Peré³; Luis Alonzo²⁻⁴; Soledad Dos Santos

7.2. Metodológica.

Beltrán, Miguel (1986) "Cinco vías de acceso a la realidad social", en García Ferrando, Ibáñez y Alvira (comp.) El análisis de la realidad Social. Métodos y técnicas de investigación social.

Graña, François (2008) La perspectiva comprensiva. Una aproximación a los fundamentos teóricos y al empleo de las técnicas cualitativas en investigación social. Colección Carlos Vaz Ferreira, CSIC, UdelAR, Montevideo.

Hernández, R.; Collado, C.; Baptista, P. (2006) Metodología de la Investigación.

McGraw Hill, México.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid:

Morata. [%20un%20proyecto%20de%20transformacion%20educativa.htm#_ftn1](#)

Valles, Miguel (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis, Madrid.

7.3. Documental

AA.VV. (2006) Proyecto TICUR. UdelaR.

CDC (2009) Resolución sobre el TICUR. UdelaR.

Contera, C., Campodónico, R. (2009) Informe período: febrero 2008- abril 2009. UdelaR.
https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/.../0/INFORME_TICUR_ABRIL_2009.doc?...

Declaración de Bolonia, Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 19 de Junio de 1999.
http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

Gatti, Elsa y otros, (2010) evaluación externa del proyecto TICUR. UFRGS, UNED, ANEP-UR.

ProEVA (2015) Programa para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República. Descargado el 22/05/2017 a las 16hs.

Rodés, V. Peré, N., Campodónico, R. (2009) Informe del Proyecto TICUR (2008-2010). Informe al CDC, UdelaR.

Tuning educational structures in Europe, La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. (2006)
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf