



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Calviño, Néstor Gabriel

# La virtualización de las universidades públicas argentinas : configuraciones emergentes frente a los desafíos de la sociedad de la información



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Calviño, N. G. (2015). *La virtualización de las universidades públicas argentinas. Configuraciones emergentes frente a los desafíos de la Sociedad de la Información (Trabajo final integrador)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/160>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **La virtualización de las Universidades Públicas Argentinas: configuraciones emergentes frente a los desafíos de la Sociedad de la Información**

*Trabajo final integrador*

Néstor Gabriel Calviño

ngabrielc@yahoo.com.ar

### **Resumen**

El presente Trabajo Final de Integración, elaborado en el marco de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes, revisa de manera crítica y reflexiva la emergencia de una nueva configuración de Universidad, denominada "Universidad Virtual", como producto de las tendencias transformadoras establecidas sobre la base de los procesos de incorporación de las nuevas TIC a las complejas estructuras de funcionamiento de las Universidades Latinoamericanas. En Argentina además, estos procesos se ven apoyados por las Políticas Nacionales que promueven el acceso a internet, la alfabetización digital y la mejora en las infraestructuras tecnológicas, promoviendo además la recuperación de las potencialidades y oportunidades de las TIC para contribuir a solucionar la brecha digital.

Estos procesos de virtualización exigen la reflexión sobre el viejo modelo de Universidad, su organización y su relación con la sociedad. Por ello, es preciso que estos procesos sean incorporados de manera crítica y reflexiva en las Universidades, posibilitando el planteamiento de nuevos interrogantes que giren en torno a esta configuración emergente de Universidad y de si lo que se hace llamar Universidad Virtual hace referencia verdaderamente a una Universidad. Interrogantes que ponen en tela de juicio nuevamente el sentido de la Universidad y su definición, constituyendo los núcleos centrales de este trabajo.

Pensar en virtualizar la Universidad implica un cambio de paradigma no sólo del trabajo académico sino también de la concepción, organización y funcionamiento de la propia Universidad frente a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Por tanto, la virtualidad de la Universidad nos implica reflexionar, en tanto universitarios, acerca del aporte de este nuevo paradigma a la enseñanza, la investigación y la extensión, funciones que han marcado desde 1918 la esencia de nuestras Universidades.



## Índice

Introducción

Sociedad de la Información: una nueva configuración social

La Educación como protagonista del cambio

La Universidad y sus desafíos frente a la Sociedad de la Información

Virtualización de las Universidades Públicas Argentinas

Conclusión

Referencias Bibliográficas

## Introducción

El presente Trabajo Final de Integración se elabora en el marco de la carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes como requisito académico final para la obtención del título de posgrado correspondiente.

En este trabajo se revisa de manera crítica y reflexiva la emergencia de una nueva configuración de Universidad, denominada «Universidad Virtual», como producto de las tendencias transformadoras establecidas sobre la base de los procesos de incorporación de las nuevas TIC a las complejas estructuras de funcionamiento de las instituciones universitarias. Dado que la denominación «Educación Superior» engloba un conjunto altamente heterogéneo de instituciones, el presente trabajo focaliza su mirada en la Universidades y particularmente en las Universidades Públicas en Argentina.

Estos procesos de virtualización que inciden en las bases estructurales de las Universidades, son entendidos en el contexto de profundos procesos de transformación social que desde hace varios años nuestras sociedades vienen experimentando. Este escenario altamente cambiante y desafiante exige la reflexión sobre el viejo modelo de Universidad, por lo que, la crisis de la Universidad, como varios autores convienen en denominar a esta situación actual, y las múltiples tensiones que ha generado al interior de las instituciones académicas, constituyen los ejes centrales que estructuran este trabajo.

En la primera sección de este trabajo se describen y analizan los cambios que las sociedades contemporáneas están experimentando en sus bases estructurales como consecuencia del rol central que adoptan tanto el conocimiento como las tecnologías infocomunicacionales (TIC) en la reestructuración de todos los procesos productivos y de circulación de bienes y servicios. Esta nueva configuración de sociedad, denominada

«Sociedad de la Información», además de posibilitar el desarrollo y crecimiento de las Naciones, también aumentó la marginación de amplios sectores sociales dentro de los países periféricos e incluso también en los países centrales. Por lo que, en esta búsqueda por evitar las fuertes exclusiones sociales, la educación debe adoptar un rol protagónico en tanto instrumento principal y esencial para los complejos procesos de transformación y modernización de esta sociedad, eje que estructura el desarrollo de la segunda sección del trabajo.

La incorporación de las TIC al escenario educativo permitió evolucionar hacia una modalidad educativa en la que espacio y tiempo no aparecen como condicionantes, sino como factores que se utilizan para cada propuesta educativa, poniendo en discusión el modelo pedagógico tradicional. Este escenario enfrenta a las Universidades a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su propia institucionalidad actual.

En tal sentido, la tercera sección del trabajo se centra en el análisis de la Universidad y sus desafíos frente a esta Sociedad de la Información emergente. En tanto institución social, la Universidad no puede pensarse ajena a estos procesos de transformación, estableciéndose al

respecto dos relatos contrapuestos. Por un lado están quienes reconocen en la Universidad un rol de liderazgo al verse potenciado su papel en la producción de conocimiento en una sociedad donde la actividad de producción y distribución del conocimiento adquieren una importancia históricamente inédita, y por otro, quienes identifican un posible futuro marginal de la Universidad contemporánea vislumbrándose una Universidad absorbida por las reglas del mercado.

En este proceso de redefinición de la Universidad, es la propia institución la que debe comenzar un proceso de reflexión en torno a su sentido y función en esta nueva sociedad, lo que varios autores denominaron la "*crisis de sentido*" de la Universidad contemporánea. Un estadio que establece una coyuntura de cambios en la Universidad exigiéndole su redefinición y orientación en un escenario altamente cambiante.

Frente a esta situación, las Universidades de la región deben recurrir a los ideales de la Reforma Universitaria de 1918, movimiento que representó el punto de partida de un proceso de análisis y reflexión del sentido mismo de las Universidades Públicas Argentinas en la búsqueda de un modelo crítico y acorde a las necesidades de la sociedad, instalando el compromiso social como marca de estas Universidades. Recurrir a estos ideales de transformación posibilita repensar la articulación de las Universidades con las demandas de una sociedad que encuentra en el conocimiento el motor de su evolución.

En la última sección de este trabajo se reconoce a los procesos de virtualización como uno de los retos y desafíos que deben enfrentar las Universidades contemporáneas. Así, cuando se hace referencia a virtualizar la Universidad, se está pensando en virtualizar los procesos básicos de la misma, tales como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de investigación, de extensión y de gestión general de la institución. En esta sección del trabajo se hace especial énfasis en la crisis de territorialidad como una característica propia y particular de los procesos de virtualización. Por lo que, esta nueva configuración emergente de Universidad, la «Universidad Virtual», pone en cuestionamiento su propia territorialidad desplazándola hacia espacios extraterritoriales donde se diluyen las fronteras de un espacio físico específico en donde desarrollar sus funciones. Pensar en virtualizar la Universidad implica un cambio de paradigma no sólo del trabajo académico sino también de la concepción, organización y funcionamiento de la propia Universidad frente a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Pero, sin ser una amenaza, la virtualidad de la Universidad nos implica reflexionar, en tanto universitarios, acerca del aporte de este nuevo paradigma a la enseñanza, la investigación y la extensión, funciones que han marcado la esencia de las Universidades Públicas Argentinas.

Por último, la conclusión recupera los núcleos centrales que fueron desarrollados durante todo el trabajo, inscribiendo a los procesos de virtualización de las Universidades como parte de los profundos procesos de transformación social que se vienen experimentando en el contexto de un proyecto de Sociedad de la Información que no es inocente en sus consecuencias. Por tanto, las Universidades deben iniciar profundos procesos críticos y

reflexivos entorno a su sentido mismo, recuperando y fortaleciendo la función social que, desde 1918, se ha constituido en una marca distintiva de las Universidades Públicas en Argentina y de toda Latinoamérica.

## **Sociedad de la Información: una nueva configuración social**

La información y el conocimiento siempre tuvieron un rol protagónico en la evolución, configuración y progreso de las sociedades humanas (Tünnermann Bernheim, 2003), sin embargo, las sociedades contemporáneas están experimentando cambios en sus bases estructurales como consecuencia de la centralidad del conocimiento en los procesos productivos. Así, la «gestión del conocimiento», que comprende los procesos de generación, conservación, intercambio y transferencia de conocimientos, así como la transformación permanente de datos en informaciones y en conocimientos, se convierte en fuente principal de producción y riqueza (Silvio, 2004). *“Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad”* (Tedesco, 1998, pág. 1). En este contexto, las tecnologías infocomunicacionales desempeñan un rol protagónico en el desarrollo de la fuerza productiva, por lo que Manuel Castells afirma que un nuevo modo de desarrollo<sup>1</sup>, como apuesta a una nueva lógica de crecimiento, producción y acumulación de capital centrado en la información (Becerra, 2003) se expresa en las bases de la Sociedad de la Información (SI), donde la información se desplaza hacia el centro mismo de la estructura productiva de las sociedades, convirtiéndose en insumo y en factor esencial en la reestructuración de todos los procesos productivos y de circulación de bienes y servicios. En palabras de Tünnermann y Chaui:

*“Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información”* (Tünnermann Bernheim & de Souza Chaui, 2003, pág. 1).

La fuente de productividad para este nuevo modo de desarrollo, que Manuel Castells denomina «modo de desarrollo informacional» (Castells, 1995), se centra en la utilización y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación<sup>2</sup> (TIC) cuyas características esenciales son las de generar, procesar, transferir y almacenar la información y el conocimiento. Al respecto, la Comisión Europea afirma que *“las TIC se están convirtiendo en las arterias principales de la creación de riqueza, y el acceso a redes eficientes de telecomunicaciones es un requisito previo indispensable para sacar provecho de la sociedad de la información”* (1996, pág. 25).

Si bien se reconoce que el componente central de los procesos productivos que se dan en el marco de este «modelo de desarrollo informacional» lo constituye el conocimiento, lo propio y particular es que el conocimiento actúa sobre el conocimiento mismo para lograr una mayor productividad. Esto es, la información y el conocimiento se constituyen tanto en materia prima como en producto, al decir de Manuel Castells:

*“En el modo de desarrollo informacional el conocimiento moviliza la generación de nuevo*

*conocimiento como fuente clave de la productividad a través de su impacto sobre los otros elementos del proceso de producción así como sobre sus relaciones” (Castells, 1995, pág. 34).*

El fuerte impacto de este modo de desarrollo informacional en la base organizacional de la sociedad responde a que el objetivo primordial de las innovaciones tecnológicas no son los «productos» sino los «procesos», y son estos los que se incorporan a todas las esferas de la actividad humana, generando una gran repercusión y propagación de las transformaciones. En palabras de Castells:

*“las nuevas tecnologías de la información, transforman el modo en que producimos, consumimos, administramos, vivimos y morimos. No por sí mismas [...] pero sí como poderosas mediadoras de un conjunto más amplio de factores que determinan el comportamiento humano y la organización social” (Castells, 1995, pág. 40).*

En el seno de esta nueva sociedad, cuyo eje central y transversal lo constituyen las nuevas TIC (Becerra, 2003), emerge la configuración de un nuevo paradigma que Manuel Castells denomina «paradigma tecnológico informacional»<sup>3</sup> (Castells, 1995). Este paradigma surge de la convergencia de una serie de innovaciones científicas y tecnológicas ocurridas a fines del Siglo XX cuyo fundamento científico y técnico lo constituyó la microelectrónica<sup>4</sup>.

Lo característico de este paradigma tecnológico no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la capacidad de las nuevas TIC en el procesamiento de la información y el conocimiento. Esto es, la aplicación del conocimiento y la información a diferentes tecnologías de generación y procesamiento de la información en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos. Asimismo, lo revolucionario de este proceso de transformación radica en que las nuevas TIC posibilitaron la ruptura radical de las coordenadas tradicionales de espacio y tiempo, posibilitando cambios en los modos de interactuar entre las personas, independientemente de la situación temporal o geográfica en que se encuentre cada individuo. En palabras de Lorenzo García Aretio:

*“La barrera de espacio y tiempo propia del ser humano se rompe, originando una nueva forma de enfrentarse y entender la propia existencia y la interacción con los otros y con lo otro” (García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 20).*

Como resultado de esta Revolución Tecnológica, Manuel Castells reconoce que las nuevas TIC promueven la construcción de relaciones cada vez más estrechas entre la cultura de la sociedad, el conocimiento científico y el desarrollo de las fuerzas productivas (Castells, 1995), posibilitando de esta manera, la emergencia de un nuevo orden social y económico *“que condiciona el modo de ser y estar en el mundo, y que difícilmente podrán las personas mantenerse ajenas a ello”* (García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 17). Así, la SI emerge como una instancia en el desarrollo de las sociedades humanas que se caracteriza por los procesos de obtención y transferencia de cualquier cantidad de información por parte de sus

miembros que, gracias a las nuevas TIC, se produce de manera prácticamente instantánea, desde cualquier lugar y a un costo muy bajo (Coll & Monereo, 2008)

En cuanto proyecto, la SI comienza a gestarse cuando en los países centrales<sup>5</sup> la fuerza laboral comienza a desplazarse del sector industrial manufacturero al sector de servicios, apostando así por la revolución de las fuerzas productivas donde la información, como se mencionó anteriormente, hace las veces de materia prima como de producto. En este sentido, Manuel Castells afirma que:

*“Las sociedades serán informacionales no porque encajen en un modelo particular de estructura social, sino porque organizan su sistema de producción en torno a los principios de maximización de la productividad basada en el conocimiento mediante el desarrollo y la difusión de las tecnologías de la información y mediante el cumplimiento de los prerequisites para su utilización (fundamentalmente, recursos humanos e infraestructura de comunicaciones)”* (Castells, 2000, pág. 232).

En 1973, el sociólogo Daniel Bell publica *«El advenimiento de la sociedad post- industrial»* en la cual enuncia el concepto de «sociedad post-industrial» para hacer referencia a un modelo de sociedad emergente y que entre cuyas transformaciones principales<sup>6</sup> identifica *“el desplazamiento del principal componente económico (paso de una economía de producción a una economía de servicio), (...) [así como] la nueva centralidad adquirida por el conocimiento teórico como fuente de innovación y de formulación de políticas públicas”* (Mattelart, 2002, pág. 85). Recién a finales de los años setenta, Bell adoptará la expresión «Sociedad de la Información»:

*“Cada sociedad es una sociedad de la información y cada organización (...) es una organización de información, lo mismo que cada organismo es un organismo de información. La información es necesaria para organizar y hacer funcionar cualquier otra cosa, desde la célula hasta la General Motors”* (Bell, 1979, citado en Mattelart, 2002, pág. 87)

El proyecto de la SI se inicia junto a las políticas de liberación, desregulación y competitividad internacional desarrolladas desde la década de los noventa<sup>7</sup>. En 1994 se publica el Informe Bangemann<sup>8</sup> titulado *«Europa y la sociedad de la información planetaria»* en el cual se establece la liberalización de las telecomunicaciones al prometer mejoras en la productividad y el desarrollo de las innovaciones tecnológicas, y en 1997 se publica un nuevo informe Bangemann pero que esta vez hace referencia a la convergencia de las telecomunicaciones y de las TIC (Mattelart, 2002). Se comienza a gestar un proyecto de SI donde el mercado y el sector privado se convierten en responsables y actores protagónicos del progreso de las naciones.

En 1994, el entonces vicepresidente de los Estados Unidos, Al Gore, anuncia el proyecto *«autopistas globales de la información»* en la Reunión de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) en Buenos Aires, el cual supone la interconexión de un territorio mediante tecnologías digitales para permitir el flujo de datos a través de redes convergentes. La Unión Europea, que ya en 1987 comenzó a reconocer el rol protagónico de las tecnologías de la información, no tarda en hacer lo propio y comienza a construir el marco dentro del cual se debería

pensar la respuesta al proyecto norteamericano (Mattelart, 2002). Así, en 1996 publica el Libro Verde9 «*Vivir y trabajar en la Sociedad de la Información: prioridades para las personas*» en el cual establece una serie de principios comunes para el desarrollo de la SI en Europa. En esta publicación, ya se hacía explícita la vinculación de las nuevas TIC con los procesos productivos y económicos en el contexto de la SI:

*“La sociedad europea de la información debe sacar el máximo partido de esta fuerza económica, social y cultural, vinculando los aspectos tecnológicos, económicos y sociales en la creación de nuevas oportunidades para todos sus ciudadanos”* (Comisión Europea, 1996, pág. 35).

Si bien los objetivos de ambos proyectos coinciden significativamente, la Comisión Europea, que antes de la década de los noventa había esbozado planes de liberación de las actividades informacionales, en su proyecto «*Sociedad de la Información*» hace explícita su intencionalidad de impregnar de un fuerte contenido social al proyecto de la administración gubernamental estadounidense (Becerra, 2003).

En América Latina los gobiernos han aplicado medidas tendientes a liberalizar sus actividades de información y comunicación con el supuesto de que ello permitiría modernizar sus infraestructuras promoviendo una mejor capacidad para el desarrollo social y económico. Si bien los Estados compartían la visión de considerar a las TIC como insumos para el desarrollo de las naciones, el enfoque que predominó en la región fue el de masificar las TIC en lugar de promover su incorporación en los diferentes escenarios sociales. Esto marca el predominio de un *“enfoque de desarrollo de las TIC por sobre el desarrollo sustentado en estas tecnologías”* (Guerra & Jordán, 2010, pág. 5). En este sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha impulsado a mediados de los noventa, el desarrollo de políticas públicas<sup>10</sup> en la región que posibiliten la evolución desde el enfoque de desarrollo de las TIC hacia el enfoque donde las TIC son consideradas como insumo para el desarrollo (Claro, 2011). Dado que el panorama regional se caracteriza por la distinción entre aquellos sectores que se insertan en las redes globales de poder y los sectores que lentamente se incorporan a las ventajas del progreso tecnológico y con amplios sectores de excluidos, las políticas públicas apuntan a reducir la «brecha digital» y así promover el desarrollo de las SI. Esto claramente marca la distinción entre las políticas de incorporación de las TIC en América Latina orientadas a la inclusión social y las de Europa donde enfatizan el aprovechamiento de las TIC en los ámbitos productivos y empresariales.

Si bien, este proceso de transformación ha permitido incrementar el desarrollo y crecimiento de las naciones, también aumentó la marginación de amplios sectores sociales dentro de los países periféricos e incluso también en los países centrales. Al respecto, Juan Carlos Tedesco analiza el impacto de esta nueva configuración social en los fenómenos de segregación y exclusión social afirmando que *“una sociedad basada en el uso intensivo de conocimientos produce simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación”* (Tedesco, 1998, pág. 2).

Si bien el concepto de brecha digital hace referencia a un fenómeno complejo y multifacético, suele estar asociado directamente a las diferencias de acceso a las TIC. La Comisión Europea, en el «*Foro de la Sociedad de la Información*», hace explícito que *“todo aquel que no disponga de acceso a las TIC se encontrará en una situación de desventaja, pues tendrá menos oportunidades comerciales, laborales, educativas y de expresión cultural”* (Comisión Europea, 2000, pág. 4). Esta concepción del problema de la brecha digital centrado en el acceso material a las TIC, deja por fuera del análisis otras dimensiones que son consideradas centrales en su abordaje, dado que, como bien plantea Jan Van Dijk, en la medida en que el acceso a las TIC va aumentando en una sociedad, la brecha digital se incrementa al aumentar las desigualdades en sus usos, el acceso desigual a los servicios y la construcción desigual de habilidades (Van Dijk, 2005; citado en Becerra, 2005). Esta creciente segmentación en el marco de la SI, además de ser funcional a la lógica socioeconómica dominante, plantea cuestionamientos, sobre los cuales Martín Becerra nos invita a reflexionar, acerca de si esta segmentación es una suerte de «enfermedad juvenil» de la SI o si constituye uno de sus rasgos cardinales característicos (Becerra, 2005).

Al respecto, en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información<sup>11</sup> (CMSI), se propuso como meta una «Sociedad de la Información integradora» construida sobre la ampliación en el acceso a las TIC, así como a la información y al conocimiento; el fomento de la construcción de habilidades para la utilización de las TIC; el desarrollo y ampliación de las aplicaciones de las TIC; el respeto de la diversidad cultural de las regiones y la cooperación internacional y regional (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2005). En esta búsqueda de evitar las fuertes exclusiones sociales y de *“garantizar que las oportunidades que ofrecen las TIC redunden en beneficio de todos”* (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2005, pág. 3), se hacen necesarias nuevas formas de alfabetización, esto es, repensar los procesos formativos formales e informales. Así, la educación debe replantearse tanto sus contenidos como sus metas y objetivos, asumiendo un rol protagónico en el desafío de *“afrentar el gran problema que la brecha digital está ocasionando en nuestras sociedades”* (García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 18).

## La educación como protagonista del cambio

Uno de los rasgos característicos de este nuevo escenario social y económico emergente radica en la posibilidad de interconexión entre individuos independientemente del tiempo y de su localización geográfica que proporcionan las nuevas TIC, además del acceso a todo tipo de información, datos y conocimiento. Estas nuevas TIC han facilitado la posibilidad de almacenar, transmitir y reelaborar datos e informaciones y construir realidades «virtuales» que generan nuevos interrogantes epistemológicos, a tal punto de transformar *"radicalmente la misma esencia de toda acción humana"* (García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 23).

Dado que el requerimiento fundamental en este escenario global esta dado por la capacidad de localizar, comprender, analizar, aplicar y relacionar la información y convertirla así en conocimiento, la educación adopta una importancia históricamente inédita (Tedesco, 1996), un rol protagónico como instrumento principal y esencial para los complejos procesos de transformación y modernización de esta sociedad (Casas Armengol & Stojanovic, 2005; Casas Armengol, 2007) considerando además el intenso uso y desarrollo de los recursos informacionales y comunicacionales. De esta manera, comienza a hablarse de escuelas inclusivas, de educación formal e informal en diferentes escenarios y de aprendizaje colaborativo y cooperativo (Coll & Monereo, 2008), haciéndose evidente la necesidad de nuevos modelos pedagógicos, nuevos procesos de alfabetización en y con las TIC, dado que las nuevas tecnologías por sí solas no conducen a nada:

*"(...) en muchas ocasiones se están atribuyendo propiedades educativas a los avances tecnológicos por el mero hecho de que hacen posible un determinado tipo de interacción comunicativa, como si para la acción educativa el disponer de estos canales fuera condición suficiente, con independencia de los modelos de enseñanza aprendizaje previstos o implícitos"* (Sigalés, C.; 2002:5, citado por García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 56)

Esta incorporación de las TIC al escenario educativo permitió evolucionar hacia una modalidad educativa en la que espacio y tiempo no aparecen como condicionantes, sino como factores que se utilizan para cada propuesta educativa, extendiendo los procesos educativos más allá de las paredes de la escuela (Coll & Monereo, 2008), generando así un nuevo modelo pedagógico<sup>12</sup>. De esta manera, el modelo pedagógico tradicional se pone en discusión frente a la incorporación de las nuevas TIC a los procesos educativos, al crear un *"nuevo modelo pedagógico virtual que implica pensar la nueva pedagogía a partir de las nuevas tecnologías"* (Rama, 2004, pág. 39). García Aretio, catedrático de la Universidad de Educación a Distancia (UNED), sostiene que *"es la capacidad de crear nuevos entornos educativos apoyados en las posibilidades que ofrecen esas mismas tecnologías, la que puede generar un nuevo paradigma educativo"*(García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 83).

Las TIC además de generar cambios reales en los canales y los sistemas de comunicación, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las metodologías, los recursos y su organización,

la distribución de materiales de estudio, las posibilidades de universalización y democratización del acceso (García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007), posibilitaron la emergencia y consolidación de un nuevo paradigma educativo (Silvio, 2004) centrado en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías en y para la formación integral de los ciudadanos. En este nuevo paradigma, la educación es entendida como proceso a lo largo de la vida con la convicción de que todo espacio de interacción humana es un escenario educativo, promoviendo el desplazamiento del centro del proceso formativo hacia el aprendizaje, a la actividad formativa del estudiante, a su relación entre pares, favorecido por los procesos de mediación que ofrecen estas TIC. Por lo tanto, este aprovechamiento de las nuevas tecnologías como canales de comunicación y recursos didácticos (García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007), posibilitó la consolidación de este nuevo paradigma que Silvio convino en denominar “*paradigma educativo moderno de comunicación asincrónica*” (Silvio, 2004, pág. 7) en el cual se establecen los principales argumentos teóricos de la Educación Virtual (EV).

Con la EV, la Educación a Distancia<sup>13</sup> (EaD) toma un nuevo curso incorporando a las nuevas tecnologías como mediadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien las diversas tecnologías han ido ocupando un lugar relevante en la relación pedagógica mediatizada que propone la EaD, en el escenario de la SI las nuevas TIC habilitan canales de comunicación e interacción nunca antes imaginados dando inicio a la «enseñanza telemática» (García Aretio, 1999).

García Aretio identifica que en los inicios de la EaD, hacia fines del siglo XIX y principio del XX, la relación pedagógica mediatizada se establece a través de la correspondencia y de textos rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente. “*Metodológicamente no existía en aquellos primeros años ninguna especificidad didáctica en este tipo de textos. Se trataba de reproducir por escrito una clase presencial tradicional*” (García Aretio, 1999, pág. 13). Hacia finales de los años sesenta, estos textos escritos fueron luego apoyados por otros recursos audiovisuales como son el casete, el video, las diapositivas, hasta incluso el teléfono, estableciendo una nueva generación de la EaD que se convino en denominar «enseñanza multimedia». Con la revolución tecnológica ocurrida en los años 70, las nuevas TIC irrumpen en la historia de la EaD estableciendo la generación digital de los recursos didácticos y pedagógicos donde la computadora personal y los software flexibles adquieren un rol protagónico (García Aretio, 1999). El surgimiento de la EV se establece con la consolidación de una cuarta generación referida a las plataformas educativas virtuales a partir del cual se da inicio a un nuevo paradigma educativo centrado en la posibilidad de construcción de nuevos escenarios educativos.

En el contexto de esta cuarta generación y como resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito de la educación y de la formación, surge el «e-learning», término que literalmente significa «aprendizaje electrónico» y como tal, puede ser comprendido como cualquier actividad educativa o formativa que haga uso de medios electrónicos para llevar a cabo parte o la totalidad de la acción educativa o formativa (Schneider, López, & Campi, 2011). El concepto de e-

learning viene asociado a un nuevo paradigma en el que convergen las tendencias actuales de la educación, donde las teorías y estilos de aprendizaje centran sus procesos en el estudiante, posibilitando la construcción del conocimiento en base a sus propias expectativas y necesidades de acuerdo al contexto en que se desarrolla, aplicando métodos investigativos que le permitan tomar acciones para alcanzar resultados positivos. Este nuevo paradigma educativo, impulsado por el uso intensivo de las TIC y el «trabajo en red» deviene en un revolucionario modelo pedagógico-tecnológico.

Este nuevo modelo educativo se centra en la utilización y aprovechamiento de entornos virtuales<sup>14</sup> que, en tanto recurso informático, posibilita la creación y mantenimiento de comunidades virtuales, proporcionando los servicios con los que cada comunidad se identifica, garantizando la integración y el enriquecimiento de sus miembros. A mediados de la década del 90, a estos entornos virtuales se los comenzó a denominar Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA), uno de los conceptos más difundidos en la literatura especializada de habla hispana que hace referencia a un modo amplio de aplicación de las TIC a los procesos educativos (Schneider, López, & Campi, 2011).

Siguiendo a Sangrá y Guárdia, algunas de las características básicas de los EVA son: **asincronía** (en general permiten que los usuarios accedan a ellos en cualquier tiempo y desde cualquier lugar), **flexibilidad** (íntimamente ligada con el punto anterior, ya que da cuenta del acceso desde cualquier lugar y momento convirtiendo la asincronía en ausencia de espacio y tiempo preestablecido para el encuentro educativo, pero además se relaciona con el ritmo para emprender el estudio y con la planificación de la propia trayectoria para aprender permitiendo una mayor personalización en el proceso redundado en un aumento de la motivación), **interactividad** (como característica fundamental de estos entornos y referida al potencial diálogo y relación con otras personas a través de diferentes herramientas, con los materiales de estudio y con la institución), **comunidad** (vinculación como miembro de una verdadera comunidad virtual al posibilitar que el estudiante y los profesores sean una parte activa y fundamental de la comunidad educativa), **aprendizaje colaborativo** (las personas conectadas a una red aprenden en grupo, construyendo el saber en forma colectiva, mediante el debate y la argumentación colectiva, y esto es, también, una potencialidad importantísima de los entornos) y **multimedia** (los EVA permiten acceder a diferentes tipos de materiales, como también al enlace de materiales entre sí y a información o documentación ubicada en Internet) (Sangrá & Guárdia, 2004, citado en Schneider, López, & Campi, 2011).

Este nuevo modelo educativo se inscribe claramente en el enfoque establecido por la teoría constructivista del aprendizaje, al poner el énfasis en un aprendizaje significativo, comprensivo, activo y metacognitivo. De esta manera, en el marco de la interacción pedagógica virtual<sup>15</sup> que se establece a través de los EVA el aprendizaje es entendido como el resultado de una relación interactiva entre profesor, estudiante y contenidos. En este *“triángulo interactivo”* (Coll, C.; 2001, citado en Mauri & Onrubia, 2008) el docente asume el rol de «moderador» o «facilitador» del proceso de aprendizaje, al orientar, guiar y sostener la actividad constructiva del estudiante (Mauri

& Onrubia, 2008) apoyándose en las nuevas TIC. Siguiendo el modelo propuesto por Gilly Salmon, el docente asume el papel de:

*“(...) diseñador, promotor y mediador del aprendizaje, más que el de un experto en el contenido, aunque debe saber lo suficiente sobre el tema para permitir su desarrollo, marcar un ritmo ajustado al alumno y promover retos abordables. El [docente] ha de formarse para ser capaz de comunicarse mediante textos escritos en pantalla, lo que constituye todo un género comunicativo y discursivo en sí mismo.” (Salmon, 2002, citado en Mauri & Onrubia, 2008, pág. 142)*

Entender a los docentes de este modo, exige de ellos un mayor dominio de las herramientas informáticas que les permitan desenvolverse con soltura en estos nuevos escenarios, mejorar la capacidad de comunicación utilizando sistemas de códigos (representación simbólica) distintos al lenguaje oral, así como también, un enfoque innovador del aprendizaje que posibilite el acompañamiento de sus estudiantes en el complejo proceso de adquirir conocimientos. Al respecto, García Aretio afirma que *“disponer propuestas educativas en estos entornos exige una mayor preparación del profesor, a la vez que una mayor inversión de tiempo, pues demanda una planificación rigurosa de todo este proceso, asentada en una propuesta de enseñanza-aprendizaje interactiva y flexible”* (García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 85).

Este modelo formativo, que irrumpe de manera revolucionaria en el escenario educativo, permite superar las limitaciones de las coordenadas espacio y tiempo que tradicionalmente han marcado los procesos educativos formales, al eludir las barreras geográficas y temporales. De esta manera, suele afirmarse que este modelo pedagógico ofrece a la ciudadanía más oportunidades para la formación. En el marco de la Educación Superior, particularmente en el ámbito de la Universidad, esta afirmación será puesta en «cuestionamiento» en la última sección de este trabajo<sup>16</sup>.

## La universidad y sus desafíos frente a la sociedad de la información

Históricamente la Universidad se ha encontrado inmersa en escenarios donde confluyen fuerzas y poderes de diferentes índoles, tales como el poder del Estado y el de las instituciones hegemónicas (la Iglesia, la Corona, la República), las fuerzas instituyentes de sus propios actores (docentes, estudiantes, graduados), el poder de sus autoridades internas así como el poder configurado en torno a los procesos de construcción y transmisión del conocimiento, que, en palabras de José J. Brunner, configuran un “*campo de fuerzas*” (2009) que la condiciona y la define.

Comprender la manera en que se establecen las relaciones en este «campo de fuerzas», permitirá construir la «idea» de Universidad que se tiene en un momento y lugar determinado. Así, en la actualidad, en un contexto de fuertes cambios mundiales que indican fuertemente en las bases estructurales de las sociedades, se habla de una nueva «idea» de Universidad. Procesos tales como la globalización<sup>17</sup>, la mundialización de los flujos financieros, el capitalismo como modo de producción dominante y excluyente en todo el mundo, la velocidad de las comunicaciones, la revolución tecnológica y la irrupción de las TIC en los diferentes ámbitos de la sociedad confluyen en la emergencia de una nueva configuración de Universidad (Bojalil, 2008; Brunner, 2009; Rodríguez Gómez, 2003; Tünnermann Bernheim, 2003).

Estos “*metacambios*” (Brunner, 2009), permiten comprender el escenario en el que hoy se inscribe la Universidad y sobre la cual influye fuertemente dado que, entre otras cuestiones, al ser entendida como una institución que “*utiliza conocimiento para procesar conocimiento, producirlo y transferirlo a otras personas*” (Silvio, 2000, pág. 81) ocupa un rol central en el procesamiento, producción y transmisión de conocimientos. En palabras de Tünnerman y Chauí:

*"La educación universitaria, desde sus orígenes, tiene entre sus cometidos la creación, transmisión y difusión del conocimiento. Si el conocimiento (...) ocupa hoy día un lugar central en los procesos que configuran la sociedad contemporánea, las instituciones que trabajan con y sobre el conocimiento participan también en esa centralidad. Esta consideración ha llevado a un nuevo análisis de las relaciones entre las instituciones de educación superior y la sociedad y a fortalecer la relevancia del papel estratégico de la educación superior"* (Tünnermann Bernheim & de Souza Chauí, 2003, pág. 8).

Así también lo afirma la UNESCO en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998:

*"Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a **fundarse en el conocimiento**, razón de que la educación superior y las investigaciones formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la **transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante**, de forma que la sociedad contemporánea (...) pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas"* (UNESCO, 1998, pág. 20).

La incidencia de esta dinámica de cambios en los procesos de producción de conocimiento, uno de los campos hegemónicos y monopólicos de las universidades, trajo como consecuencia la *"irrupción de una nueva revolución en el proceso de creación de saberes"* (Rama, 2006, pág. 203). Al respecto, Michael Gibbons (1998) identifica la emergencia de un nuevo modo de producción de conocimiento<sup>18</sup> el cual se caracteriza por generar conocimiento en un contexto de aplicación, transdisciplinar, heterogéneo, más reflexivo y con una mayor responsabilidad social. Así, de un modo de producción académico tradicional del conocimiento, se pasa a formas transdisciplinarias de producción del conocimiento (García Guadilla, 2005) *"cuyos dispositivos de creación, financiamiento, validación, comunicación y uso escapan al control corporativo de las Universidades"* (Brunner, 2009, pág. 96). En esta transición entre dos modos de producción de conocimiento, lo que de Sousa Santos identifica como *"el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario"* (2005, pág. 45), se pone en cuestionamiento la propia institucionalidad de la Universidad al ser esta establecida sobre la base de un modelo unilateral de relación con la sociedad. En palabras de Boaventura de Sousa Santos:

*"La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y comunicación"* (de Sousa Santo, 2005, pág. 46).

La Universidad debe enfrentarse así a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual y sobre lo cual existen dos tipos de relatos circulantes. Por un lado, los relatos triunfalistas que reconocen en la Universidad un rol de liderazgo al verse potenciado su papel en la producción de conocimiento (Ruiz, 2002; Scott, 1999) en una sociedad donde la actividad de producción y distribución del conocimiento adquieren una importancia históricamente inédita (Tedesco, 1996). Por otro, relatos que identifican un posible futuro marginal producto de los desafíos a los cuales las Universidades se ven interpeladas y entre los cuales se encuentran, además de los que ya han sido enunciados, la emergencia de los «nuevos proveedores»<sup>19</sup> locales e internacionales de Educación Superior, con la consecuente disputa de su lugar histórico y hegemónico por el aumento de la variedad de la competencia (Rama, 2012), y la rápida expansión de los Recursos Educativos Abiertos<sup>20</sup> en la cual las Universidades han sido partícipes activas sin prever la tendencia autonomizante de dichos recursos. En este tipo de relatos se vislumbra una Universidad absorbida por las reglas del mercado (Ruiz, 2002) y sobre los cuales Atilio Borón reflexiona y afirma que:

*"Bajo la égida del neoliberalismo, las mayores instituciones de la sociedad moderna, la familia, la escuela, la universidad, los sindicatos, los partidos políticos, entre muchas otras, fueron rediseñadas para ser convertidas en obedientes sirvientes de la lógica del mercado, a un precio exorbitante. Hay que decir, sin embargo, que esta tendencia no deja de tropezar con fuertes resistencias; pero (...) el futuro mismo de la universidad está en juego, y las*

*perspectivas no son precisamente alentadoras*" (Boron, 2006, pág. 12).

La Universidad, en tanto institución social<sup>21</sup> y por su *"condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas"* (UNESCO, 2009, pág. 2), no puede pensarse ajena a estos procesos de transformación que ocurren en la sociedad, viéndose obligada a redefinir su papel en la sociedad y, más específicamente, en la formación del ciudadano (Tedesco, 1996) cumpliendo un rol protagónico en el avance hacia la conformación y consolidación de la Sociedad de la Información (Casas Armengol & Stojanovic, 2005; Casas Armengol, 2007). Este escenario exige la reflexión sobre el viejo modelo de Universidad, su organización y su relación con la sociedad:

*"(...) todas las instituciones sufren hoy fuertes presiones hacia el cambio, que se entretajan por los desarrollos de la ciencia y de la técnica, los cambios en las relaciones sociales y en la moral cotidiana que los sustenta, en la estructura morfológica de las sociedades, en la redefinición de los saberes y, por lo tanto, en la modificación de las orientaciones disciplinarias. El tiempo actual es un tiempo de crisis (...) que tiene en sí mismo una productividad propia que obligatoriamente impacta sobre las instituciones"* (Portantiero, 2001, pág. 83).

En este proceso de lucha por una redefinición de la Universidad (de Sousa Santo, 2005), es la propia institución la que debe comenzar un proceso de reflexión en torno a su sentido y función en esta nueva sociedad, lo que autores como Mazzola (2008), Naishtat, García Raggio, Villavicencio (2001), Portantiero (2001), Camilloni (2001), Altbach (2009), entre otros, denominaron la *"crisis de sentido"* de la Universidad contemporánea. Un estadio que establece una coyuntura de cambios en la Universidad exigiéndole su redefinición y orientación en un escenario altamente cambiante. La incertidumbre, el cambio, la crisis, *"no debe [conducir] a la perplejidad, sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento"* (Casas Armengol, 2007, pág. 285). *"La crisis de la [Universidad] es, entonces, una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo"* (Tünnermann Bernheim, 2003, pág. 62). Por lo tanto, la Universidad debe asumir el cambio como parte de su quehacer cotidiano dado que, de otra manera y en palabras de Boaventura de Sousa Santos, *"(...) sería desastroso si las inercias atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades"* (de Sousa Santo, 2005, pág. 51).

Las Universidades Latinoamericanas se han caracterizado por ser instituciones con capacidad para adaptarse a las exigencias, demandas y cambios de su entorno, por lo que estas transformaciones socio-históricas que atraviesa nuestra sociedad se deben articular dialécticamente con la Universidad (Camilloni, 2001) en la tarea de redefinir su estructura y funcionamiento internos, así como su dinámica de proyección hacia la sociedad (Silvio, 2000). La Universidad es una institución que *"se define sobre la base de su multifuncionalidad y su vitalidad para crecer y cambiar"* (Camilloni, 2001, pág. 93) y es esta capacidad de adaptación, lo que Peter

Scott (1999) denomina "*adaptabilidad institucional*", lo que le ha permitido ser una institución medieval que ha perdurado a lo largo de la historia. Sin embargo, y en palabras de Scott, "*la capacidad de adaptación de la universidad en el pasado no nos autoriza a concluir que seguirá siendo exitosa. Los desafíos que enfrenta hoy la educación superior son particularmente agudos*" (1999, pág. 83).

Al respecto, Carlos Tünnermann y Marilena Chaui (2003) identifican los «retos» a los que debe enfrentar la Universidad contemporánea, tales como el "*reto cuantitativo de atender una matrícula en constante crecimiento*", el reto a la pertinencia y la calidad, al equilibrio entre sus funciones de docencia, investigación y extensión, y, particularmente de interés para este trabajo, el reto de, lo que los autores denominan, "*la cultura informática*" asociada a la incorporación de las nuevas TIC y a la atención de estos aspectos que "*se transforman en práctica cotidiana de las [Universidades], con consecuencia en su quehacer*" (Tünnermann Bernheim & de Souza Chaui, 2003, pág. 18).

Todos estos retos y desafíos indudablemente impulsan en las Universidades transformaciones que afectan toda su estructura de organización y funcionamiento, por ello, la clave "*no es encerrarse en sí mismas, sino generar, desarrollar y preservar ya no sus fronteras sino la permeabilidad de éstas*" (Camilloni, 2001, pág. 92). Las Universidades Latinoamericanas, y particularmente las Universidades Públicas en Argentina, deben recurrir a su autonomía, esa capacidad de reflexión y razón (Naishtat, García Raggio, & Villavicencio, 2001) que les permite introducir los cambios como procesos continuos de diálogo y debate entre todos sus actores. Tanto la autonomía como el cogobierno fueron una de las más grandes conquistas de la Reforma Universitaria de 1918, un movimiento estudiantil iniciado en la Universidad Nacional de Córdoba con un fuerte impacto social y que, traspasando las fronteras nacionales, se proyectó a Latinoamérica y el mundo.

La Reforma Universitaria de 1918 representó el punto de partida de un proceso de análisis y reflexión del sentido mismo de las Universidades Públicas Argentinas en la búsqueda de un modelo crítico y acorde a las necesidades de la sociedad, instalando el compromiso social como marca de estas Universidades. En palabras de Carlos Tünnermann, la Reforma de Córdoba representa:

*"(...) la «principal fuerza renovadora» de nuestras universidades, y con ella entroncan todos los esfuerzos de reforma universitaria que buscan su transformación, por la vía de la originalidad latinoamericana que inauguró"* (Tünnermann Bernheim, 2003, pág. 25).

A pesar de que este movimiento reformista no logró concretar una transformación radical de las Universidades en el grado en que las circunstancias exigían, la Reforma del '18 "*fue una expresión de la Universidad en una sociedad que cambiaba, dándole una dirección a ese cambio*" (Pugliese, 2001, pág. 74) por lo que es propicio pensar en estos ideales de transformación como una manera de articular la Universidad con las demandas de una sociedad que encuentra en el

conocimiento el motor de su evolución. Las Universidades Latinoamericanas encuentran en estos ideales reformistas las bases de un modelo particular de universidad, un modelo que les ha permitido ser más *"permeables y porosas a la introducción de cambios en su funcionamiento, en una forma lenta, gradual y consensual"* (Rama, 2012, pág. 57) en estos escenarios marcados por la complejidad y la incertidumbre donde el desafío principal reside en la búsqueda de *"una Universidad que nos sitúe en la sociedad del conocimiento, con capacidad reflexiva, que lleve a construir explicaciones para dar sentido a las realidades regionales y nacionales"* (Bojalil, 2008, pág. 15). En palabras de Carlos Tünnermann:

*"los actuales esfuerzos de [cambio] remiten, de una u otra forma, a Córdoba, pues la tarea de edificar la Universidad crítica, de perfil reconstructor, autónoma y pluralista que América Latina necesita para emprender sobre bases científicas sólidas su profunda transformación revolucionaria y nacionalista, encuentra allí su punto de partida y primordial antecedente"* (Tünnermann Bernheim, 2008, pág. 37).

## **Virtualización de las universidades públicas argentinas**

Entre los «retos» a los que deben enfrentar las Universidades contemporáneas, se encuentra el desafío de introducir las nuevas TIC a sus estructuras y procesos de funcionamiento tal como lo han expresado la UNESCO, en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, la CEPAL, a través de sus «políticas de sociedad de la información» que impulsan el acceso masivo a las TIC (Baumann, 2014), el Banco Mundial (BM), como uno de los actores principales en la definición de las agendas públicas de cambio de la educación superior en América Latina a través sus políticas focalizadas de financiamiento (Suasnabar, 1999; Neciosup La Rosa, 2007), entre otros organismos internacionales. Por tal motivo y considerando que las Universidades Latinoamericanas y particularmente las Universidades Públicas Argentinas se han establecido sobre la base de una estrecha relación con la sociedad, es fundamental que, desde una perspectiva crítica y reflexiva de su propio proceso de transformación, adopten un rol central y de liderazgo *"para la transformación y modernización de sus respectivas sociedades"* (Casas Armengol, 2007, pág. 286) encontrado en los procesos de virtualización una de las maneras de responder a estos retos y desafíos.

Partiendo de entender por «virtualización» al proceso mediante el cual, *"como extensión natural de la digitalización"*<sup>22</sup>, los objetos, procesos y fenómenos pueden adquirir una existencia virtual, que se hace real al recuperar la información mediante la cual están representados en una computadora" (Silvio, 2000, pág. 40), la virtualización de la Universidad puede ser entendida como el procesos mediante el cual todos los fenómenos universitarios adquieren una existencia virtual gracias a las tecnologías infocomunicacionales, viéndose alteradas, de esta manera, las funciones tradicionales de las Universidades (docencia, investigación y extensión).

De esta manera, cuando se hace referencia a virtualizar la Universidad, se está pensando en virtualizar los procesos básicos de la misma, tales como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de investigación, de extensión y de gestión general de la institución, ya que, como reconoce Claudio Rama, la virtualización no sólo actúa en la docencia, sino que *"abre una dinámica en la que todas las misiones se digitalizan, como contraparte de una sociedad que accede virtualmente a la creación de conocimiento"* (Rama, 2012, pág. 130). Inicialmente, las Universidades han introducido las nuevas TIC a sus estructuras de funcionamiento a partir de la digitalización de sus procesos administrativos, atendiendo así a las necesidades administrativas de procesamiento de datos como, por ejemplo, la gestión de la matrícula de los estudiantes (Guido & Versino, 2010). Posteriormente, se ha comenzado a virtualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje donde la tendencia se ve marcada por la incorporación de las TIC en la educación presencial a partir de *"la introducción de pedagogías informáticas, con dinámicas de enseñanza basadas en aplicaciones en laboratorios informáticos, acceso a recursos didácticos en la red, evaluaciones informatizadas, o directamente asignaturas de enseñanza virtual"* (Rama, 2012, pág. 117).

Siguiendo a Silvio (2000), virtualizar la Universidad implica tomar sus *"espacios funcionales"*,

entendidos como los escenarios donde ocurren sus procesos básicos y en el marco de los cuales se interrelacionan los componentes del sistema en conjunto, tales como el aula, el laboratorio y la oficina, y digitalizarlos para obtener así el «aula virtual», el «laboratorio virtual» y la «oficina virtual». Estos *"espacios funcionales"* y sus elementos constitutivos, organizados de una manera integral e interrelacionados entre espacios similares y diferentes, constituyen un *"campus virtual"* en tanto *"metáfora para un ambiente electrónico de enseñanza, aprendizaje e investigación creado por la convergencia de poderosas y nuevas tecnologías de información e instrucción"* (Silvio, 2000, pág. 148). De esta manera, un «campus virtual», además de ser un reservorio de información, establece un espacio de interacción entre los múltiples actores que integran la Universidad, posibilitando la consolidación de «comunidades virtuales» definidas como:

*"agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio"* (Rheingold, 1993, citado en Juarros, Schneider, & Schwartz, 2005, pág. 79).

Un «campus virtual» posibilita el agrupamiento de personas reales en un territorio virtual que, relacionadas con una temática específica, establecen su comunicación por medio de los recursos telemáticos. En función del grado de solapamiento que se establece entre la comunidad física y la virtual, que responde al modo de virtualización que adopte la Universidad, se pueden observar tres tipos de «comunidades virtuales»: 1) aquellas que se solapan totalmente con comunidades físicas, 2) aquellas que se solapan solo en parte y 3) las que están separadas totalmente de las comunidades físicas (Salinas, 2003). Esta separación o cercanía que pueden establecer las comunidades virtuales respecto a las comunidades físicas, pone en evidencia lo revolucionario del proceso de transformación que experimentan las sociedades contemporáneas, al ser las nuevas tecnologías infocomunicacionales las que promovieron, tal como se presentó en la página 13, la ruptura radical de las coordenadas tradicionales de espacio y tiempo, posibilitando cambios en los modos de interactuar entre las personas independientemente de la situación temporal o geográfica en que se encuentre cada individuo.

La virtualización de la Universidad puede ser entendida entonces como un proceso continuo e integral que *"se inserta (...) en los procesos, objetos, espacios y estructuras básicas "* (Silvio, 2000, pág. 154) de las Universidades, adoptando diferentes modalidades en función de la cantidad de procesos virtualizados y del grado de virtualización de cada uno de ellos. Así, y siguiendo al autor antes citado, pueden encontrarse Universidades que adoptan un «modo total» de virtualización donde todas sus actividades se realizan virtualmente en un campus virtual en el cual se reúnen todos sus actores. Este tipo de instituciones no cuentan con un campus físico sino que sólo existe en el ciberespacio. Una variante a este modo consiste en virtualizar por completo la Universidad pero manteniendo su propia identidad física, esto es, se duplica la Universidad en el ciberespacio pero también existe en el espacio físico, adoptando de esta manera el «modo dual» de virtualización. Por último, se encuentran aquellas Universidades que adoptan un «modo mixto» donde las actividades se virtualizan parcialmente combinando las modalidades presencial y virtual. Este modo de virtualización es el más utilizado por las Universidades que existen físicamente dada

su flexibilidad y su capacidad de enriquecer sus actividades físicas con aquellas desarrolladas de manera virtual aprovechando sus estructuras físicas ya instaladas. En palabras de Marta Mena:

*"Teniendo en cuenta por un lado las actuales circunstancias económico- sociales de nuestra región con su dificultad para enfrentar con exiguos presupuestos la configuración de nuevas instituciones y por otro, la conveniencia de contar con instrumentos flexibles a la hora de diseñar integralmente nuevos modelos no sólo de gestión sino también de enseñanza y de aprendizaje, este último modo se muestra atractivo para ser tenido en cuenta como forma organizativa de la modalidad para enfrentar los desafíos que los nuevos escenarios nos presentan."* (Mena, 2004, pág. 13).

En este contexto y en consecuencia con estos procesos, se puede decir que una Universidad es virtual cuando todas sus acciones se producen en la red, *"pues en algún sentido emulan a otros parecidos del mundo real: comunicación virtual, enseñanza virtual, aprendizaje virtual, trabajo virtual, comunidad virtual, etc."* (Coll & Monereo, 2008, pág. 26). Así, las Universidades Virtuales<sup>23</sup> integran estas nuevas sociedades virtuales que comienzan a establecerse como consecuencia de las Políticas Nacionales que promueven el acceso a internet, la alfabetización digital y la utilización de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, la mejora en las infraestructuras tecnológicas y el desarrollo de las economías globales (Coll & Monereo, 2008).

En términos generales, la emergencia de esta nueva configuración de Universidad comienza a desarrollarse *"cuando las exigencias de un apoyo tecnológico se convierte en un elemento fundamental en la planificación académica"* (Guido & Versino, 2010, pág. 120). Particularmente en Argentina, las primeras experiencias de virtualización se registran a partir del año 1999 con las iniciativas de la Universidad Nacional de Quilmes en el desarrollo de su programa "Universidad Virtual de Quilmes"<sup>24</sup>, pero, y al igual que en otros países de la región, se observa un desarrollo desigual de estas propuestas (Becerra, 2005) ya que estos procesos comienzan a desarrollarse principalmente en instituciones que tradicionalmente desarrollan sus actividades bajo la modalidad presencial, adoptando la modalidad mixta de virtualización. Así, siguiendo a Martín Becerra (2005), se advierten al menos 4 estadios que atraviesan las Universidades Argentinas en este proceso de virtualización. El primer estadio se caracteriza por el traslado de toda la información institucional (reseña de la institución, información sobre las carreras de grado presencial, autoridades, plantel docente, estadísticas, proyectos de investigación y de extensión, etc.) a sus propios espacios virtuales (páginas web) soportados en la red. Posteriormente se comienzan a ofrecer algunos servicios por medio de la red tanto a docentes (solicitudes vía formularios on-line, carga de notas y resultados de exámenes, consulta de la agenda de cursado personalizada, etc.) como a estudiantes (matrícula e inscripciones, solicitud de certificados, consulta de historia académica, etc.). Si bien, estos estadios no representan una propuesta acabada de virtualización de la Universidad, ya que *"la mera traducción del universo «analógico» a soportes de difusión digital no hace sino replicar las misiones y funciones previas de las instituciones"* (Becerra, 2005, pág. 12), constituyen los primeros pasos e iniciativas de las mismas en los proyectos de incorporación de las nuevas TIC en sus estructuras de funcionamiento. El tercer estadio consiste en el desarrollo de

servicios específicos que promuevan principalmente el rediseño de los procesos de gestión académica y administrativos a partir del aprovechamiento de las potencialidades que las tecnologías infocomunicacionales ofrecen en la creación de nuevos esquemas funcionales. Por último, se plantea la generación de programas de formación totalmente virtuales con la consecuente reformulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como así también la generación de espacios virtuales donde desarrollar otras actividades y funciones propias de las Universidades. En la actualidad y a diferencia de lo que ocurría hacia 1999, la mayoría de las Universidades Públicas, como así también las Privadas, cuentan con plataformas y programas de educación mediada por tecnologías.

*"En los últimos años se registra una verdadera explosión de propuestas educativas virtuales, a tal punto en que hay universidades de gran tamaño en donde coexisten diferentes modelos pedagógicos, distintas plataformas y campus virtuales e incluso propuestas cuya orientación y calidad es antagónica" (Becerra, 2005, pág. 13).*

Tal como se planteó anteriormente, lo propio y particular de los procesos de virtualización es la reconfiguración de todos los procesos que ocurren en las sociedades en el marco de las transformaciones de las coordenadas tradicionales tiempo-espacio. Al decir de Pierre Lévy, *"la virtualización somete el relato clásico a una dura prueba: unidad de tiempo sin unidad de lugar"* (Pierre Lévy, 1999:20 citado en Becerra, 2005). Por lo que, esta nueva configuración emergente de Universidad pone en cuestionamiento su propia territorialidad desplazándola hacia espacios extraterritoriales donde se diluyen las fronteras de un espacio físico específico en donde desarrollar sus funciones (Juarros, Schneider, & Schwartz, 2005; de Sousa Santo, 2005). Esta «crisis de la territorialidad de la universidad», como consecuencia de los procesos de virtualización, puede ser analizada desde dos perspectivas diferentes pero complementarias, dada la complejidad del fenómeno analizado. Por un lado se encuentran quienes, desde una perspectiva más «optimista», sostienen que esta ruptura en el componente de territorialidad de la Universidad posibilita el establecimiento de comunidades universitarias virtuales que trascienden las limitaciones temporales y espaciales, permitiendo un mayor acceso a la Educación Superior a través de la superación de las distintas barreras que dispone el sistema presencial de formación. Autores como Claudio Rama, José Silvio, entre otros, sostienen que la virtualización de las Universidades, en tanto cambio tecnológico, puede ser considerada una de las fuerzas más relevantes y dinámicas en la Universidad al posibilitar la transformación de las formas de «producción educativa» preexistentes introduciendo cambios en la calidad de los aprendizajes digitales y cambios en la cobertura virtual (Rama, 2012). Al respecto, la UNESCO afirma que:

*"Las nuevas tecnologías son consideradas instrumentos para lograr una mayor universalidad de la educación superior mediante el uso de variadas formas de intervención para atender las necesidades educativas del individuo en todas las etapas de su vida. Ella debe concebirse como un sistema de educación y entrenamiento continuo y hacer uso pleno del potencial de las nuevas tecnologías" (UNESCO, 1998b, párrafos 56-57, citado por Silvio, 2000 pág. 127).*

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Claudio Rama, estos procesos de virtualización promueven *"la creación de nuevos proveedores de educación virtual a través de las llamadas «megauniversidades» globales"* (Rama, C. 2007: 186) promoviendo el desarrollo del mercado educativo mundial.

Por otro lado, están quienes reconocen a esta «crisis de territorialidad» como un elemento más de la profunda crisis de sentido que atraviesan las Universidades contemporáneas. Una crisis que pone en cuestionamiento el sentido mismo de la Universidad, sus objetivos, misión, funciones, como consecuencia de fenómenos que ocurren en esa misma extraterritorialidad. Autores como Claudio Suasnábar (1999), Guillermina Tiramonti (1999), Pablo Baumann (2014), Jorge Cardelli (2007), entre otros, inscriben estos procesos de virtualización en el marco del proyecto de "modernización" de las Universidades que se fue desarrollando a escala global como consecuencia de los diagnósticos y propuestas de los diversos organismos internacionales y regionales, así como de otros actores académicos, definiendo y conformando las *"agendas públicas de cambio universitario"* (Tiramonti, Suasnábar, & Seoane, 1999, pág. 8). Desde esta perspectiva, la emergencia de esta nueva configuración de Universidad puede ser entendida como producto de las políticas neoliberales de mercantilización de la Educación Superior a partir del cual se intenta transformar las instituciones sociales en proveedoras de servicios bajo las lógicas del mercado (Baumann, 2014). Al decir de Jorge Cardelli,

*"El surgimiento de los nuevos proveedores de educación superior (...) se convierte en un elemento dinámico en la reconfiguración de los sistemas de educación superior nacionales, a través de la promoción de su integración mediante mecanismos de mercado y la profundización del desarrollo del mercado educativo mundial"* (Cardelli, 2007, pág. 286).

Por ello, y en el marco de entender que *"una Universidad Pública se define sobre la base de su multifuncionalidad y su vitalidad para crecer y cambiar"* (Camilloni, 2001, pág. 93), es preciso que estos procesos de virtualización sean incorporados de manera crítica y reflexiva en las Universidades, posibilitando el planteamiento de nuevos interrogantes tales como: *¿"en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitaria?"* (de Sousa Santo, 2005, pág. 51) ¿Lo que se hace llamar Universidad Virtual hace referencia verdaderamente a una Universidad?

¿De qué manera la Universidad Virtual opera para atender las demandas de la comunidad regional cuando formula proyectos pensados para superar las fronteras? Interrogantes que ponen en tela de juicio nuevamente el sentido de la Universidad y su definición, que para autores como el citado anteriormente, constituyen el tema central a ser resuelto en la lucha por su legitimidad.

Pensar en virtualizar la Universidad implica un cambio de paradigma no sólo del trabajo académico sino también de la concepción, organización y funcionamiento de la propia Universidad frente a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Silvio, 2000). Pero, sin ser una amenaza, la virtualidad de la Universidad nos implica reflexionar, en tanto universitarios, acerca del aporte de este nuevo paradigma a la enseñanza, la investigación y la extensión, funciones que

han marcado la esencia de las Universidades Públicas Argentinas.

## Conclusión

Tal como se ha planteado en la introducción a este trabajo, la emergencia de una nueva configuración de Universidad como producto de las tendencias transformadoras establecidas sobre la base de los procesos de incorporación de las nuevas TIC a las complejas estructuras de funcionamiento de las instituciones universitarias, nos implica, en tanto universitarios, en el camino de la crítica y la reflexión activa.

Los procesos de virtualización que inciden en las bases estructurales de las Universidades, deben ser entendidos como parte de los profundos procesos de transformación social que desde hace varios años nuestras sociedades vienen experimentando en el contexto de un proyecto de Sociedad de la Información que, a pesar de que emerge como una instancia en el desarrollo de las sociedades, caracterizada por modos de producción centrados en los procesos de obtención y transferencia de cualquier cantidad de información por parte de sus miembros, no es inocente en sus consecuencias (Baumann, 2014).

Así, y en torno a estos procesos de virtualización que se inscriben dentro de las "macro-tendencias" (Rama, 2012) impulsadas por los procesos de globalización que ocurren a escala mundial, se consolida un escenario conflictivo y contradictorio de transformaciones de la propia Universidad promoviendo la crisis del modelo Latinoamericano. Un modelo que reconoce sobre la base de la territorialidad de la Universidad, su sentido y responsabilidad social en la vinculación de esta, a través de sus tres funciones elementales, con las necesidades y las múltiples realidades de sus sociedades. Aquí es importante resaltar que la «*crisis del modelo Latinoamericano*» no se la comprende como pérdida, ruptura o muerte, sino como un estadio en el cual las Universidades deben comenzar un proceso de reflexión y crítica de su propio sentido y misión, del *ser* de la propia Universidad y el sentido mismo que la impulsa y la reconstruye. Al decir de Boaventura de Sousa Santos,

*"Lo que hace falta saber (...) es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitaria (...). Al enumerar estas cuestiones de manera abierta, no quiero sugerir una visión pesimista o negativa del uso potencial de las nuevas TIC por parte de las Universidades. Pretendo solamente acentuar que sería desastroso si las inercias atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades" (de Sousa Santos, 2005, pág. 51).*

Al respecto, y en sintonía con las tendencias contradictorias y conflictivas de este escenario social emergente, se establecen posicionamientos duales sobre los procesos de transformación de las Universidades mediados por las TIC. Por un lado, están quienes ven en la virtualización de la Universidad una posibilidad de crecimiento y de reposicionamiento como consecuencia de las tendencias mundiales de modernización de las Instituciones de Educación Superior. Pero por otro lado, están quienes reconocen en lo «global», la pérdida de la dimensión territorial de la Universidad cuestionando, por tanto, la internacionalización y mundialización de la Educación Superior en sus múltiples expresiones e inscribiendo estos

procesos de virtualización en el marco del proyecto de «modernización» de las Universidades que se fue desarrollando a escala global como consecuencia de los diagnósticos y propuestas de los diversos organismos internacionales y regionales.

Por tanto, las Universidades sin perder de vista que en las nuevas TIC existe un gran potencial para promover mayores posibilidades de acceso a la información y al intercambio académico (Tünnermann Bernheim & de Souza Chaui, 2003), mayores oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también, la posibilidad de construir escenarios altamente versátiles para desarrollar sus funciones, deben iniciar profundos procesos reflexivos entorno a *"la necesidad de reestructurar no sólo las formas organizativas y las modalidades de enseñanza, sino principalmente la definición de su función social en relación a los requerimientos de conocimientos científicos y tecnológicos que demandan los países para insertarse en una economía mundial"* (Suasnabar, 1999, pág. 35). Una función social que, entendida como *"el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones"* (Tünnermann Bernheim, 2003, pág. 80), se ha constituido como marca distintiva de las Universidades Públicas en Argentina y de toda Latinoamérica.

En este contexto, y entendiendo que la *"Universidad (...) se define sobre la base de su multifuncionalidad y su vitalidad para crecer y cambiar"* (Camilloni, 2001, pág. 93), es preciso que estos procesos de virtualización sean incorporados de manera crítica y reflexiva en las Universidades, posibilitando el interrogante entorno de si lo que hoy se llama «Universidad Virtual» es realmente una Universidad. Si bien se podrían aproximar múltiples respuestas, el objetivo de este trabajo no es encontrar la más acertada, sino generar y establecer un debate en torno a la situación actual que atraviesan las Universidades Públicas en Argentina y a nivel mundial para así poder, desde una perspectiva crítica y reflexiva, construir un nuevo horizonte para nuestras Universidades.

## Notas

<sup>1</sup> El autor define como modo de desarrollo a las *"fórmulas tecnológicas mediante las cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar el producto (...). Cada modo de desarrollo queda definido por el elemento que es fundamental para determinar la productividad del proceso de producción"* (Castells, 1995, pág. 33).

<sup>2</sup> A estas nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) se las define como el *"(...) conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información"* (Adell, 1997, pág. 34, citado en García Aretio, Ruiz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 23)

<sup>3</sup> Manuel Castells adopta esta denominación a pesar de considerar que algunas de las tecnologías fundamentales con él relacionadas no sean en sí tecnologías de la información, tal es el caso de la superconductividad.

<sup>4</sup> En la década de 1970, el advenimiento de la microelectrónica constituyó el inicio de la Revolución Tecnológica en información y comunicación, la cual, afirma Castells, daría inicio a la era de la información estableciendo las bases teóricas y conceptuales del paradigma tecnológico informacional.

<sup>5</sup> En la *"teoría estructural del imperialismo"*, Johan Galtung reconoce que el sistema internacional

de interacción se estructura a partir de un esquema dual de relación donde se distingue un centro y una periferia. En el contexto de esta teoría, la realidad social descansa en un antagonismo fundamental entre un centro dominante y una periferia dominada y marginada que lucha por su liberación (Galtung, 1971)

<sup>6</sup> Para profundizar acerca del fundamento y características centrales de la «*sociedad post-industrial*» de Daniel Bell, consultar Mattelart, A. (2002) *Historia de la sociedad de la información*. Buenos Aires, Paidós.

<sup>7</sup> Desde la caída del muro de Berlín en 1989, los Estados de los países centrales han intentado la consolidación de un mercado basado en la libre circulación de bienes, servicios, capital y mano de obra, para lo cual se han establecido una serie de medidas tendientes a la eliminación de las fronteras físicas, técnicas y hasta fiscales. En el seno de las instituciones supranacionales, como ser la OEA, UE y GATT, se ha buscado la armonización de legislaciones nacionales de liberación y desregulación como estrategia central en la búsqueda de este mercado mundial.

<sup>8</sup> Martin Bangemann fue el coordinador de un grupo de expertos al que el Consejo Europeo asignó la elaboración de un informe sobre las medidas necesarias y específicas que la Unión Europea debía plantearse para el establecimiento de unas infraestructuras de telecomunicaciones a lo largo de todo el continente.

<sup>9</sup> Un «*Libro Verde*» es una comunicación publicada por la Comisión Europea en relación con una política concreta y que suele convocar a participar en un proceso de consulta y debate a las partes, organizaciones y particulares interesados. En algunos casos sirven para impulsar la posterior adopción de legislaciones. Para ampliar respecto a los Libros Verde de la Comisión Europea, consultar su sitio web: [www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu)

<sup>10</sup> Estas políticas públicas, denominadas «*políticas de sociedad de la información*», se vienen implementando en la región desde hace ya más de un quinquenio y comprenden todas «*aquellas iniciativas que aborden (la SI) de manera integral, es decir que se orienten al acceso masivo a las TIC, a la capacitación de recursos humanos y a la generación de contenidos y aplicaciones electrónicas en los diversos sectores de la sociedad*» (Guerra & Jordán, 2010, pág. 13)

<sup>11</sup> La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información fue desarrollada en dos fases: en Ginebra en el año 2003 y en Túnez en el año 2005. Esta Cumbre, organizada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones, busca abordar las cuestiones planteadas por las TIC en las Sociedades de la Información a través de un enfoque integrador estableciendo retos y desafíos para una mayor equidad e integración global.

<sup>12</sup> En el contexto del presente trabajo, los modelos pedagógicos son entendidos como «*prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los implicados en los procesos educativos. En los diferentes modelos generalmente subyacen teorías, ideologías, fines, valores, normas, etc., que pretenden interpretar la realidad y conducirla en función de unos fines y objetivos*» (García Aretio, 2004, pág. 410; García Aretio, Ruíz Corbella, & Domínguez Figaredo, 2007, pág. 68)

<sup>13</sup> Siguiendo a García Aretio (2007), la Educación a Distancia es aquella que se basa en un diálogo didáctico mediado entre el equipo docente y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma flexible, independiente y colaborativa.

<sup>14</sup> Carles Sigalés en su ponencia realizada en el X Encuentro Internacional de Educación a Distancia, define a los entornos virtuales como «*espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitara la cooperación de profesor y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar*» (Sigalés, 2001)

<sup>15</sup> La interactividad pedagógica refiere a «*las formas de organización de la actividad conjunta entre profesores y alumnos, y más en concreto a las ayudas educativas que se diseñan para, y se despliegan en, la interacción entre profesor y alumnos en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje*» (Mauri & Onrubia, 2008, pág. 142). Su adjetivación como virtual supone que la interacción pedagógica que ocurre en línea sigue modelos y patrones diferentes a los que ocurren en las aulas presenciales tradicionales.

<sup>16</sup> Ver *Virtualización de las Universidades Públicas Argentinas*, página 33 de este trabajo.

<sup>17</sup> Manuel Castells reconoce a la globalización como un «*fenómeno contemporáneo, que se caracteriza por el crecimiento del comercio internacional y de las transacciones financieras transnacionales, la apertura e interdependencia de los mercados y, sobre todo, por el extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. [La globalización es por tanto un] proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc.*» (Tünnermann

Bernheim & de Souza Chaui, 2003, pág. 13). Sin embargo, y siguiendo a Claudio Suasnabar, "el término «globalización» ha empezado a designar y/o caracterizar (...) procesos de progresiva interconexión entre los países como producto de los flujos o movimientos de personas, capitales, información, imágenes e ideas que atraviesan y desdibujan los límites de los estados nacionales, y que empiezan a autonomizarse de éstos" (Suasnabar, 1999, pág. 33), característica que luego será puesta en juego en lo que en el contexto de este trabajo se denomina la «crisis de la territorialidad de la Universidad» (ver página 38 de este trabajo)

<sup>18</sup> El autor reconoce la emergencia de un nuevo modo de producción de conocimiento (denominado "modo 2") en contraposición al modo 1, el cual "se refiere a una forma de producción de conocimiento - un complejo de ideas, métodos, valores, normas- que ha ido constituyéndose para controlar la difusión de la estructura de especialización a un número siempre creciente de campos de estudio y asegurar que cumplen con lo que se consideran adecuadas prácticas científicas" (Gibbons, 1998, pág. 5). El conocimiento que se produce en el contexto del modo 1 es "homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas" (de Sousa Santo, 2005, pág. 44)

<sup>19</sup> La expresión «nuevos proveedores» hace referencia "por un lado a un sector de empresas y corporaciones distinto del sector privado tradicional que se han hecho presente en la oferta educativa superior y (...) por otro lado, se menciona a las organizaciones, públicas o particulares, que ofrecen educación superior (presencial o a distancia) a través de medios electrónicos, así como a las organizaciones que brindan medios de soporte y servicios complementarios a esta categoría de proveedores" (Rodríguez Gómez, 2003, pág. 90)

<sup>20</sup> Los Recursos Educativos Abiertos (REA) surgen frente a la necesidad de romper con las barreras restrictivas en el acceso a la inmensa cantidad de recursos formativos que se disponían en formato digital los cuales se encontraban cerrados bajo contraseñas y dentro de sistemas propietarios. La primera vez que se utilizó y definió el término REA fue en una conferencia de la UNESCO en el año 2002, actualmente pueden ser definidos como "materiales digitalizados ofrecidos libremente y abiertamente para profesores, alumnos y autodidactas a fin de que sean usados y reutilizados para enseñar, mientras se aprende y se investiga" (OCDE, 2008)

<sup>21</sup> Entender a la Universidad como una institución social implica reconocer su estrecha relación con la sociedad expresando "de manera determinada la estructura y el modo de funcionamiento de la sociedad como un todo" (Tünnermann Bernheim & de Souza Chaui, 2003, pág. 9)

<sup>22</sup> Siguiendo a José Silvio, se entiende por «digitalización» al proceso de representar electrónicamente mediante numeración digital (ceros y unos) toda la información que describe las características de fenómenos, procesos y objetos de cualquier esfera de la sociedad (Silvio, 2000)

<sup>23</sup> El concepto de «Universidad Virtual» "supone la utilización de las TIC's y el manejo de las diferentes herramientas tecnológicas y conlleva un cambio substancial de paradigma que favorece un aprendizaje asincrónico y una nueva relación entre los actores universitarios" (Juarros, Schneider, & Schwartz, 2005, pág. 76).

<sup>24</sup> Para ampliar sobre las características y el desarrollo de este programa, consultar: Flores, J. y Becerra, M. (2005) *La Educación Superior en entornos virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. 2º ed., Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

## Referencias bibliográficas

- Altbach, P. (2009). *Educación Superior Comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo* (1º ed.). Buenos Aires: Universidad de Palermo (UP).
- Baumann, P. (2014). Virtualización de la educación superior, convergencia tecnológica e Industrias culturales. Entre la mercantilización y el servicio público. Una mirada desde la Argentina. *Pre-proyecto de Tesis de Maestría*. Buenos Aires, Argentina.
- Becerra, M. (2003). Genealogía y concepto: La definición como problema. En *Sociedad de la Información. Proyecto, convergencia y divergencia* (págs. 23-51). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Becerra, M. (2005). Educación y Sociedad de la Información. *Material Didáctico Multimedia, carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, año 2011*. Bernal: Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes.
- Bojalil, L. F. (2008). La relación Universidad-Sociedad y sus desafíos actuales. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 52, 11-18.
- Boron, A. (2006). Prólogo. En F. López Segrega, *Escenarios Mundiales de la Educación Superior* (1º edición ed., págs. 9-12). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Brunner, J. J. (2009). La universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 77-102.
- Camilloni, A. (2001). La Universidad Pública, hoy. En F. Naishtat, A. M. García Raggio, & S. Villaviencio, *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades* (págs. 87-94). Buenos Aires: Colihue.
- Cardelli, J. (2007). Educación superior, transnacionalización y virtualización. Un estudio de caso en Argentina. En F. López Segrega, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (págs. 183-304). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Casas Armengol, M. (2007). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. En M. Mena, *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia* (págs. 283-308). Buenos Aires: La Crujía.
- Casas Armengol, M., & Stojanovic, L. (2005). Innovación y virtualización progresivas de las Universidades Latinoamericanas hacia la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 8 (1 y 2), 127-146.
- Castells, M. (1995). El modo de desarrollo informacional y la reestructuración del capitalismo. En *La ciudad informacional. Tecnología de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional* (págs. 29-66). Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volúmen 1: La Sociedad Red* (2º ed.). Madrid: Alianza editorial.

- Claro, M. (2011). *El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación inclusiva*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll, & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación* (págs. 19-53). Madrid: Ediciones Morata.
- Comisión Europea. (1996). *Libro Verde: Vivir y Trabajar en la Sociedad de la Información. Prioridad para las personas*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2000). Una vía europea hacia la sociedad de la información. *Foro de la Sociedad de la Información* (pág. 73). Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- de Sousa Santo, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialismo. *Journal of Peace Research*, 8 (2), 81-117.
- García Aretio, L. (1999). *Historia de la Educación a Distancia*. Madrid: UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Aretio, L. (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Bordón Madrid, Monográfico sobre Tecnología y Educación*, 56 (3-4), 409-429.
- García Aretio, L., Ruíz Corbella, M., & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la Educación a Distancia a la Educación Virtual* (1º ed.). Barcelona: Ariel.
- García Guadilla, C. (2005). Nuevas fuerzas de cambio en los albores del tercer milenio. En *Tensiones y Transiciones. Educación Superior Latinoamericana en los albores del tercer milenio*. (2º ed., págs. 93-123). Caracas: Editorial Nueva Sociedad y Cendes.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI*. Whasintong: Banco Mundial.
- Guerra, M., & Jordán, V. (2010). *Políticas Públicas de Sociedad de la Información en América Latina: ¿una misma visión?* Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Guido, L., & Versino, M. (2010). La oferta académica "virtual" en universidades nacionales argentinas y su expansión territorial: un estudio de casos de "campos virtuales". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4), 119-134. La Plata: Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- IESALC, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2004). *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*. UNESCO/IESALC.

- Juarros, F., Schneider, D., & Schwartz, G. (2005). La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías. En J. Flores, & M. Becerra, *La Educación Superior en entornos virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes* (2º ed., págs. 75-96). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Buenos Aires: Paidós.
- Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll, & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación* (págs. 132-152). Madrid: Ediciones Morata.
- Mazzola, I. (2008). Crisis, universidad y Bildung. En F. Naishtat, & P. Aronson (Edits.), *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos* (1º ed., págs. 65-105). Buenos Aires: Biblos.
- Mena, M. (2004). América Latina en la búsqueda de nuevos modelos de educación a distancia. En *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, Tecnologías y Realidades*. Buenos Aires: UNESCO/ICDE, La Crujía.
- Naishtat, F., García Raggio, A. M., & Villavicencio, S. (2001). La Universidad hoy: crisis de "esa buena idea". En *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades* (págs. 19-32). Buenos Aires: Colihue.
- Neciosup La Rosa, F. L. (2007). La educación superior virtual. Un reto para la universidad latinoamericana. En F. López Segrega (Ed.), *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (págs. 305-318). CLACSO.
- OCDE. (2008). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. España: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Junta de Extremadura, Dirección General de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información.
- Portantiero, J. C. (2001). El sentido de la Universidad Pública. En F. Naishtat, A. M. García Raggio, & S. Villavicencio, *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades* (págs. 83-86). Buenos Aires: Colihue.
- Pugliese, J. C. (2001). Cambiar la Universidad para mejorar la Sociedad. *Pensamiento Universitario*, 9, 72-76.
- Rama, C. (2004). Un nuevo escenario en la Educación Superior en América Latina: la Educación Virtual. En AA.VV., *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe* (págs. 29-42). México: Unión de Universidades de América Latina, Comités Internacionales para la Evaluación de la Educación Superior, UNESCO/IESALC.
- Rama, C. (2006). *La Tercer Reforma de la educación superior en América Latina* (1º ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. México: UDGVIRTUAL, Sistema de Universidad Virtual de la universidad de Guadalajara.
- Rodríguez Gómez, R. (2003). La educación superior en el mercado: configuraciones

- emergentes y nuevos proveedores. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (págs. 87-107). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ruiz, G. (2002). La Sociedad del Conocimiento y la Educación Superior Universitaria. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLV (185), 109-124.
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. *Congreso Internacional Edutec 2003: "Gestión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los diferentes ámbitos educativos"*. Caracas, Venezuela: Edutec (Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación).
- Schneider, D., López, S., & Campi, W. (2011). La formación en entornos virtuales. *Material Didáctico Multimedia, carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, año 2011*. Bernal: Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes.
- Scott, P. (1999). El rol cambiante de la Universidad en la producción de nuevo conocimiento. *Pensamiento Universitario*, 6, 69-84.
- Sigalés, C. (2001). El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. *X Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Guadalajara, México: Universidad Oberta de Catalunya.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: UNESCO/IESALC.
- Silvio, J. (2004). Tendencia de la Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe. En AA.VV., *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe* (págs. 5-28). México: Unión de Universidades de América Latina, Comités Internacionales para la Evaluación de la Educación Superior, UNESCO/IESALC.
- Suasnabar, C. (1999). Las "agendas" de la globalización para la Educación Superior en América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos. En G. Tiramonti, C. Suasnabar, & V. Seoane, *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. Serie Estudios e Investigaciones* (págs. 31-46). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Tedesco, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad* (146), 74-89.
- Tedesco, J. C. (1998). Los fenómenos de segregación y exclusión en la sociedad del conocimiento y de la información. *II Congreso Estatal de Educadores Sociales*. Madrid.
- Tiramonti, G. (1999). Los cambios en la universidad: una modernización diferenciadora. En G. Tiramonti, C. Suasnabar, & V. Seoane, *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional - Serie: Estudios/Investigaciones* (págs. 9-30). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- Tiramonti, G., Suasnábar, C., & Seoane, V. (1999). *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional - Serie: Estudios/Investigaciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Tünnermann Bernheim, C., & de Souza Chaui, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1998). La educación superior en el Siglo XXI. Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Tomo I, Informe Final*, 137. París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009* (pág. 9). París: UNESCO.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2005). Documentos finales: Ginebra 2003 - Túnez 2005. *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI)*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones, Organización de las Naciones Unidas.