UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

LA CIBERCULTURA CRÍTICA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS: CONTRIBUCIONES DE UNA PEDAGOGÍA PLANETARIA

MARIA SOFIA DEL SOL GONZALEZ PELAEZ

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Mg. VICTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS

Línea de investigación Formación de Maestros

Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MEDELLÍN

2017

BibLioteca Digital CEDED

AGRADECIMIENTOS

Destaco aquella razón sensible cultivada como una dimensión del alma, siempre cuidadosa y perseverante, que me permitió transitar de manera conjunta de todos los partícipes que me promovieron para la construcción del tejido de sentidos que propició esta experiencia.

Agradecimiento muy especial a mí querido maestro, Alexander Yarza de los Ríos, por sus enseñanzas y caminar conmigo este proceso educativo, investigativo y de formación, y por cultivar en mí una sensibilidad para sentirnos parte del planeta.

Gratitudes a la Profesora Berta Lucía Henao por sus contribuciones y lectura interesada en nuestro estudio, y por la palabra cordial siempre dispuesta, como también a todos los profesores que acompañaron la línea de Formación de Maestros, por sus orientaciones y aportes.

Agradecimiento muy emotivo a Francisco Javier Llano, mi maestro del alma y el corazón, por su incansable cuidado, palabras y apoyo que me animan siempre a continuar.

Reconocimiento a mis padres Jorge Alfredo y Nazaret, por su aliento espiritual que siempre me acompaña y me ayuda a creer en lo que hago.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS 5

LISTA DE GRAFICOS 6

LISTA DE ANEXOS 7

RESÚMEN EJECUTIVO 8

COORDENADAS DE INMERSIÓN 9

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN Y REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS 14

1.1 Planteamiento del problema 14

1.2 Antecedentes 21

1.3 Cibercultura 27

1.4 Competencias interculturales para la formación de maestros 31

1.5 Pedagogía planetaria: un horizonte práxico, ético y político 35

1.6 Relación cibercultura, interculturalidad, planetariedad 38

2. EQUIPARNOS PARA LA TRAVESÍA 40

2.1 Diseño y construcción del sendero 40

2.2 El lugar diverso y sus habitantes 41

2.3 Orientar la mirada hacia los actores 43

2.4 Herramientas para cosechar los relatos 45

2.5 Procedimientos para interpretar las experiencias y relaciones 48

2.6 Posición ética del investigador 51

2.7 Consentimiento informado 52

3. LA TRAVESÍA: LA SENDA DEL CAMINO 53

3.1 Multiplicidad de nociones y concepciones 55

3.1.1 Concepciones sobre interculturalidad. 56

3.1.2 Experiencias y prácticas. 60

3.1.3 Concepciones de ciberespacio. 62

3.1.4 Cibercultura crítica. 65

3.1.5 Cibercultura funcional. 70

3.1.6 Concepciones sobre cibercultura. 74

3.2 Vínculos y relaciones de las prácticas sociales en el ágora intercultural 77

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

3.2.1 Vínculos de complementariedad. 78
3.2.2 Vínculos de subordinación. 90
3.2.3 Vínculos de diferenciación. 98
3.2.4 Vínculos de semejanza. 102
3.3 Formación de maestros 103
3.3.1 Necesidades de formación en cibercultura. 104
3.3.2 Contenidos temáticos de los cursos. 112
3.3.3 Abordaje de los cursos en los formadores de maestros. 116
3.3.4 Importancia de la formación de maestros. 119
3.4 Competencias que vinculan la cibercultura desde el horizonte de una pedagogía planetaria. 120
3.4.1 Competencias asociadas a la cibercultura crítica. 122
3.4.2 Competencias asociadas a la cibercultura funcional. 131
3.5 Tematización y análisis documental 133
3.5.1 Competencias digitales CD 134
3.5.2 Competencias interculturales. 145
3.5.3 Orientadores de política TIC y formación de educadores en Colombia. 153
3.6 Triangulación: regularidades, pautas y relaciones 158
4 EL ARRIBO: UN SENDERO DE INTERRELACIONES ENTRE LA CIBERCULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD EN LAS COORDENADAS DE LA PEDAGOGÍA PLANETARIA 161
4.1 Los movimientos de la cibercultura, el ciberespacio y la interculturalidad 161
4.2 Un complejo relacional de vínculos 168
4.3 La formación de maestros 174
4.4 Reconceptualización de las competencias digitales interculturales: un horizonte posible para una cibercultura crítica desde una pedagogía planetaria 178
5 CONSIDERACIONES FINALES, PROYECCIONES Y TEMÁTICAS POR TRANSITAR 183
5.1 Consideraciones finales 183
5.2 Proyecciones y temáticas por transitar 186
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 189
ANEXOS 203

LISTA DE TABLAS

		Pag.
Tabla 1.	Competencias interculturales desde una pedagogía planetaria	32
Taba 2.	Pregrados en educación Universidad de Antioquia.	41
Tabla 3.	Muestra de estudiantes.	43
Tabla 4.	Muestra de profesores	44
Tabla 5.	Descripción de documentos para la tematización	48
Tabla 6.	Interpretación categoría relaciones cibercultura e interculturalidad	55
Tabla 7.	Interpretación categoría de vínculos	78
Tabla 8.	Interpretación categoría formación de maestros	104
Tabla 9.	Interpretación categoría competencias para la cibercultura.	122
Tabla 10.	Tematización competencias digitales	135
Tabla 11.	Tematización competencias interculturales	145
Tabla 12.	Tematización orientadores de política TIC y formación de educadores en Colombia.	154

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

LISTA DE GRAFICOS

		Pag.
Gráfico 1.	Ejemplo codificación Software Atlas ti.	50
Gráfico 2.	Concepciones sobre la competencia digital	137
Gráfico 3.	Funcionamiento de la competencia digital	139
Gráfico 4.	Funcionamiento competencia digital docente	141
Gráfico 5.	Competencia digital crítica docente (CDCD)	143
Gráfico 6.	Proceso de triangulación	159

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formulario de invitación a participar en la investigación

Anexo 2. Protocolo de entrevista a estudiantes

Anexo 3. Protocolo de entrevista a profesores

Anexo 4. Protocolo grupo de discusión

Anexo 5. Consentimiento informado

Anexo 6. Documentos para la tematización

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

RESÚMEN EJECUTIVO

En esta investigación nos permitimos transitar por el camino de la cibercultura como un acontecimiento social que irrumpe en la génesis de un nuevo entorno cultural y que implica cambios profundos en todos los ámbitos de la vida humana, específicamente, en la formación de maestros. El objetivo de este trabajo fue el estudio de los procesos de apropiación de la cibercultura que se producen al interior de la formación de maestros, para propiciar un vínculo con las competencias interculturales desde el paradigma de la planetariedad.

La construcción metodológica se orientó por la vertiente fenomenológica, con diseño de estudio de caso, y estuvo habitada por nuestros participantes del estudio, integrados por los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia. Los resultados se producen a partir de la articulación de los presupuestos teóricos del estudio, las fuentes de datos empleadas, y el proceso de análisis e interpretación, indicando de esta manera la multiplicidad de nociones y concepciones sobre la cibercultura, los vínculos posibles entre la cibercultura, la interculturalidad y la pedagogía planetaria y, el reconocimiento de competencias asociadas a la cibercultura y la formación de maestros.

Se comprendió que la formación de maestros transita por concepciones de la cibercultura asociadas a la implementación y uso de herramientas tecnológicas y competencias digitales, como también el reconocimiento de la necesidad de continuar interculturalizando la formación de maestros a partir de competencias interculturales. Por consiguiente, la pertinencia de una Competencia Intercultural Digital Docente (CIDD), que permita ampliar el horizonte analítico y práctico de los modelos de interacción educativa en las dimensiones de la cibercultura.

Palabras clave: Cibercultura crítica, formación de maestros, competencias digitales, competencias interculturales, pedagogía planetaria.

COORDENADAS DE INMERSIÓN

La postura crítica por la que transita esta investigación, examina una de las formas por las cuales se reconfiguran los sistemas de comprensión de lo humano en la sociedad actual. Se trata de una reflexión acerca de la cibercultura entendida como el escenario donde se producen diferentes prácticas sociales y formas de actuación humanas y no humanas que comprometen la transformación del mundo. De ahí nuestro interés por formular nuevas proposiciones entorno al acontecimiento cibercultural, asumiendo diferentes sistemas de significación ye comprensión de las prácticas sociales complejas que emergen de manera conjunta con la proliferación tecnológica global. Estas consideraciones fundamentan nuestro sentido crítico frente a la **cibercultura.**

Las innovaciones tecnológicas han generado nuevas realidades y una nueva constelación de significaciones que dan lugar a la noción de cibercultura. Cuando hablamos de cibercultura aludimos a unos modos de interacción, a unas maneras de actuar y de vivir, nuevas formas de ser y estar con los otros, nuevas maneras de sentir, nuevas maneras de habitar el planeta, nuestra casa común. No obstante, este nuevo espacio social donde se llevan a cabo dichas prácticas sociales, está soportado en el entramado tecnológico digital reconocido como **ciberespacio**[1]**.** En consecuencia, la cibercultura se desarrolla conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio

Esta manera de concebir la cibercultura, expresa la relación vinculante entre la tecnología, la cultura y el planeta. También admite el despliegue de prácticas sociales en torno a otras representaciones del mundo en el que la interacción social se convierte en el soporte de las relaciones humanas y no humanas. Esta perspectiva implica reconocer múltiples vínculos enlazados unos con otros en la diversidad de singularidades, pues no hay una única forma de comprender este escenario de interacciones. Nuestro análisis supone una posición crítica e intercultural que encadena puntos diversos de interpretación en este nuevo espacio social y pedagógico.

[1] "Consideramos el ciberespacio como un nuevo ámbito de socialización que ha extendido la esfera pública y la acción ciudadana, convirtiéndose en un soporte nada despreciable para la producción social de significado." Rueda Ortiz, 2013, p. 26. Pierre Lévy, lo concibe "como el espacio de comunicación abierto por la interconexión mundial de los ordenadores y de las memorias informáticas (Lévy, 2007, p. 70).

En consecuencia, esta producción social en la que se inscribe el escenario de la cibercultura, discurre con gran significancia en el ámbito educativo, especialmente en la formación de los maestros. Reconocer en esta realidad es admitir un referente fecundo para producir un conocimiento crítico y diverso. En estos términos, sobreviene la esperanza de que al interior de la cibercultura se logre fortalecer el tejido social y encontrar un lugar para las relaciones interculturales.

Desde esta perspectiva, centramos nuestro estudio en la formación de maestros para advertir un enfoque funcional de las TIC como dispositivo de reproducción social, y como uno de los ejes predominantes que circundan los espacios de apropiación de la cibercultura, problematizando las concepciones y conocimientos que circulan en los programas de formación de maestros de la Universidad de Antioquia, conducidos por la fuerza de una dimensión técnica que podría suscitar una especie de automatismo incauto.

Este nuevo entorno social brinda la posibilidad de llevar a cabo prácticas culturales con el mismo sentido y significación que se le confiere a la realidad material, "de modo que hoy podemos continuar desarrollando vínculos sociales más allá de la dimensión territorial" (Manna, 2010, p. 101). Allí se inscriben códigos culturales que producen multiplicidad de vínculos sociales que se despliegan hacia las relaciones con la cultura, la educación, las relaciones con la naturaleza y el planeta, con los otros, y nosotros. Es precisamente este entramado de relaciones que se suscitan en el ciberespacio, lo que genera una nueva cultura denominada cibercultura.

La cibercultura es entendida como una práctica social emergente, y abordada desde dos enfoques opuestos. La *cibercultura funcional* que considera el uso instrumental de las tecnologías y se establece como un tipo saber técnico que pretende ejercer un control total sobre la vida, y que se dimensiona desde los principios del proyecto de la modernidad occidental[2] que hace culto a la objetividad universal del conocimiento. Ello confluye en la respuesta a la demanda por superar las barreras espaciales como un precepto provocado por la sobreoferta de artefactos y redes digitales, "que pretenden afianzar la lógica moderna de comprensión del mundo por medio del dominio

[2] Su concreción material conlleva a un proceso de modernización que promueve el desarrollo de las tecnologías y produce una condición de vida caracterizada por el primado de la innovación. En la modernidad, el conocimiento responde a un modelo objetivo y científico validado por la idea de progreso y el dominio de la naturaleza y consolidado en el desarrollo de la técnica. Representa una mirada puesta en el futuro donde el individuo puede encontrar su realización personal y/o colectiva. (Rodríguez, 2011, p. 4)

operativo de instrumentos tecnológicos" (Barragán Giraldo, 2013, p. 88).

Los intereses y orientaciones que predominan al interior de la cibercultura funcional determinan un marco habitualizado de acciones y prácticas sociales que prescriben las premisas colectivas que se promueven en determinada comunidad. Se trata de tendencias influyentes que evidentemente precisan de un entorno globalizante, a veces gestionado por los sistemas educativos que tienden a reproducir estructuras ideológicas de poder hegemónico. La primacía de las ideologías tecnicistas representa alternativas de naturalización de las prácticas sociales y humanas desde una comprensión occidental del mundo.

Con un enfoque diferente, distinguimos la perspectiva crítica de la cibercultura que se sustenta en el reconocimiento de la interculturalidad y la diversidad de interacciones sociales que se producen en el ciberespacio, y como un modelo de forma integral en el que se podrán desencadenar procesos de interculturalidad, imaginando otras formas de sociedad para el futuro.

Este enfoque no se reduce al escenario tecnológico como el aspecto esencial de la cultura, sino que plantea las tecnologías digitales como un medio para llevar a cabo las prácticas de actuación de los sujetos en la sociedad desde una dimensión sociocultural, lo que nos permite reconocer que "la tecnología remite hoy no a unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras" (Martín Barbero, 2004, p. 28). Dicho de otra manera, la perspectiva que plantea la cibercultura crítica como una práctica social, admite "la posibilidad de construir colectivamente una noción del mundo compuesta por múltiples nociones individuales" (Castañeda, 2011, p. 10); en otras palabras, una pluralidad de relaciones culturales que reconocen, celebran y potencian la diversidad en el ciberespacio, y que teje la posibilidad de construir con los procesos educativos y de escolarización en nuestras sociedades y comunidades. Esto es, al decir de Arturo Escobar, una transición hacia el pluriverso[3].

Lo anterior nos lleva a reflexionar desde el punto de vista de la formación de maestros como lectores y constructores de una digitalidad cultural que se viene reafirmando en nuestros tiempos contemporáneos y que se concreta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, nos convoca a interpretar el tipo de discursos y concepciones que allí se gestan, hacia un encuentro que se corresponda con los vínculos que puede albergar la cibercultura, la interculturalidad y la

[3] "La construcción del pluriverso alberga las contribuciones y luchas hacia un mundo donde quepan muchos mundos" (Escobar, 2014, p. 19).

pedagogía planetaria.

Por consiguiente, desde el ámbito de la educación superior se plantea la necesidad de resignificar el rol del maestro y su formación, particularmente el despliegue de unas competencias interculturales que se vinculen con el escenario de la cibercultura crítica. La formación docente actual afronta una variedad de retos y necesidades que no pueden ser atendidas desde un consenso universal de orientaciones, pues un contexto social o educativo alberga multiplicidad de dimensiones, lo cual hace difícil la universalización de alternativas frente a coyunturas particulares que involucren la educación, la pedagogía, la construcción de subjetividades y los procesos comunicativos, entre otros rasgos culturales.

El andamiaje teórico que sustenta este estudio, las preguntas y objetivos planteados, permitieron el abordaje metodológico inscrito en los fundamentos de la investigación cualitativa desde la vertiente fenomenológica hermenéutica, desde el estudio de caso y las correspondientes técnicas e instrumentos dispuestos para la obtención/construcción de los datos, y los correspondientes procedimientos analíticos e interpretativos.

Desde mi trayectoria como docente de cátedra orientando el curso Ciberculturas, Medios y Procesos Educativos en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y también desde los conocimientos adquiridos a través de mi proceso de formación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, he tenido la oportunidad de identificar el dualismo entre la cibercultura funcional, y la crítica, razón que me anima a indagar desde una postura investigativa, las concepciones frente a la cibercultura que transitan en los procesos de formación de maestros, y los vínculos que se pueden establecer con el ejercicio de enseñanza, y que se integran formalmente a las experiencias y prácticas educativas de formación de maestros en la Universidad de Antioquia.

Asimismo, animada por la razón sensible, plural y abierta de espíritu que constituye un nuevo camino a transitar. Y también en mi convicción de que existen otras posibilidades de construir sentidos propios y movilizar relaciones sociales concebidas desde el núcleo de la interculturalidad, son las razones que motivan mi encuentro con el paradigma de la planetariedad como referente de investigación, de aprendizaje y experiencia de vida.

Estas consideraciones también tienen fundamento en los abordajes teóricos de los

seminarios impartidos en la Maestría de Educación, cuyas temáticas diversas contribuyen a una visión transformadora y crítica del mundo. También desde el contexto investigativo en que se ubican los antecedentes. Pero especialmente, desde el horizonte conceptual que guía esta investigación, el ejercicio de tematización documental y el trabajo de campo.

El informe del presente estudio está constituido por cinco capítulos. El primero, "Planteamiento de problema, antecedentes de investigación y referentes conceptuales y teóricos", en el cual se aborda la contextualización, tensión y problematización, junto con la justificación y el estado de arte, que permiten entender la pertinencia, necesidad y relevancia de la investigación, así como los conceptos articuladores que la orientan. El segundo, "Equiparnos para la travesía", en el cual se abordan los presupuestos epistemológicos y el diseño metodológico. El tercero "la travesía", en el cual se abordan los resultados del proceso de análisis. El cuarto, "el arribo: un sendero de interrelaciones entre la cibercultura y la interculturalidad en las coordenadas de la pedagogía planetaria", en el cual corresponde a la discusión que se produce a partir de la realidad observada desde las perspectivas teóricas y conceptuales de la investigación. El quinto, "conclusiones, proyecciones y temáticas por transitar", en el cual se abordan las consideraciones finales y conclusiones de la investigación. Finalmente, los apartados correspondientes a tablas, anexos y referencias bibliográficas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN Y REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS

Para el encuentro con las vibraciones de la cibercultura, nos articulamos con los referentes conceptuales que en consenso marcan nuestro horizonte de investigación. Proferimos tres perspectivas teóricas que habitualmente no se ubican interrelacionadas entre sí, pero que su encuentro es posible, pertinente y potente desde el horizonte de este estudio. Asimismo, convergen para dar cuenta de un objeto relacional que no es monodisciplinar, sino profundamente transdisciplinar e intercultural. Así las cosas, entendemos este marco de acción como una construcción abierta compuesta por unos conceptos lente que permiten leer, interpretar y trabajar un problema pedagógico (Echeverri, 2009, p. 45). A continuación, se presentarán en primer lugar el planteamiento del problema, los antecedentes del estudio, y posteriormente los conceptos lente.

1.1 Planteamiento del problema

Para enunciar al problema de investigación que planteamos en este estudio, es conveniente situarnos en el contexto educativo de la formación de maestros, en el que se instaura un enfoque instrumental de cibercultura que se materializa en la implementación de competencias digitales y uso de las TIC. Partimos de una interpretación de las normativas relacionadas con la implementación de TIC en todos los procesos de enseñanza y que establece formas particulares que se distancian en efecto de las relaciones interculturales que son la esencia de la cibercultura crítica.

Desde esa dimensión contextual y normativa, se destacan algunos lineamientos legales (en la lógica de pensamiento funcional) para la enseñanza de la tecnología en Colombia. El Plan Decenal de Educación 2006-2016, plantea la renovación pedagógica desde y con el uso de las TIC en la educación, y define como uno de sus objetivos “incorporar el uso de las TIC como eje transversal para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos” (Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, p. 6).

De otro lado, se promulgó el Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015, que establece las condiciones y criterios de calidad de los procesos de evaluación para el otorgamiento y renovación

del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación. Uno de los requisitos en la justificación de los programas es la "Identificación de las necesidades sociales y de orden laboral, con la valoración de los requerimientos de productividad, competitividad, tecnología y talento humano, y con la definición de la manera en que el programa puede contribuir en su atención" (Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2450, 2015, p.4)

Asimismo, establece como requisito de interdisciplinariedad, en uno de sus criterios de coherencia entre las metodologías y mediaciones pedagógicas, con los perfiles y objetivos de los programas "la comprensión y apropiación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje como mediaciones (o medidas) pedagógicas" (Decreto 2450, 2015, p. 6). También dispone "los avances en materia de uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Decreto 2450, 2015, p.15), como requisito para los contenidos curriculares de los programas.

Para la organización de las actividades académicas, el Decreto establece como uno de sus requisitos las "evidencias de la utilización y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza – aprendizaje" (Decreto 2450, 2015, p. 16). Y como requisito para el personal docente, exige "evidencias de la incorporación de las tecnologías la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza - aprendizaje, y de las actividades o programas de capacitación para la utilización de las TIC en ambientes educativos" (Decreto 2450, 2015, p. 18).

De modo similar, el Ministerio de Educación Nacional a través de la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, en la cual plantea como características fundamentales, el desarrollo de competencias en el uso y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Ministerio de Educación Nacional, Resolución no. 02041 de 2016). Estas normativas se ubican en una perspectiva de cibercultura funcional para la formación de maestros.

En concordancia con lo anterior, las políticas nacionales de formación de educadores, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014, definen el perfil del educador en formación

inicial a partir del aprendizaje y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación, como herramientas para el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la gestión del conocimiento. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014). En consonancia, la Corporación Colombia Digital (CCD) encargada de promover el uso y apropiación de las TIC en beneficio del desarrollo social y económico del país, plantea que "el rol del docente y las instituciones educativas hoy no se centran en impartir conocimientos sino en formar criterio para que los estudiantes estén en capacidad de gestionar la información que circula en el entorno digital" (Corporación Colombia Digital, 2015). Con este argumento se hace evidente la preocupación y el interés por impulsar la industria tecnológica desde el sector educativo.

La Ley 1341 de 2009 que define los principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las TIC, señala que "el estado y en general todos los agentes del sector de las tecnologías de la información y las comunicaciones deberán colaborar, dentro del marco de sus obligaciones, para priorizar el acceso y uso a las tecnologías de la información y las comunicaciones" (Ley 1341, 2009, art. 2). Otros referentes, como los documentos CONPES emanados del Departamento Nacional de Planeación (DNP), el Ministerio de Educación Nacional y MinTIC, recogen propuestas en materia de integración de las TIC y se constituyen en elementos claves para la inserción de las tecnologías en los contextos educativos. Asimismo, en la mayoría de los planes de gobierno, que cada cuatro años orientan el desarrollo nacional y sectorial de la educación, se incluyen programas o proyectos sobre TIC.

Las facultades de educación adscritas a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE)[4], abordan en su mayoría la enseñanza tecnológica y de recursos digitales con una tendencia instrumental; sin embargo, se resaltan algunos esfuerzos en la formación de maestros para abordar el escenario tecnológico digital, desde una cibercultura crítica con un enfoque intercultural. Es el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en su programa de Licenciatura en Etnoeducación, que ofrece el curso *Medios y Mediaciones,* asumiendo la tecnología como un objeto social que transforma la interacción e interpela las áreas de la vida humana (valores, conocimientos y los sistemas productivos). También desarrolla competencias tecnológicas y comunicativas, y de construcción de capacidades en TIC

[4] Rastreo realizado en los sitios web de las Facultades de Educación, adscritas a ASCOFADE, noviembre de 2015.

para el uso creativo en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

La situación de enseñanza del componente tecnológico en las facultades de educación del país, se centra especialmente en la informática educativa[5]: enseñanza y aprendizaje de herramientas, uso de las TIC, y diseño de objetos de aprendizaje virtuales. También la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, a través de su grupo de Investigación "Educación y Cultura", asume cuestionamientos a partir de una visión cultural, social y política que permita el reconocimiento de nuevas relaciones sociales en lo virtual. La Universidad de los Andes de Bogotá desde el programa de Maestría en la línea Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación, analiza de manera crítica y reflexiva los desafíos y oportunidades que los avances de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) plantean a los procesos educativos. Igualmente, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia contempla en el componente común de formación de maestros, el espacio de formación Cibercultura, Medios y Procesos Educativos, que se constituye en un escenario de indagación y reflexión crítica sobre la informatización de las sociedades.

Esta situación está demostrando el vacío existente entre los discursos que se tejen alrededor de la cibercultura y las prácticas que se desarrollan en los escenarios educativos como respuesta a los lineamientos que se establecen desde la política pública. En este contexto, consideramos que el desafío fundamental para la formación de maestros y la práctica pedagógica, consiste en generar espacios de formación que permitan una comprensión amplia frente al fenómeno de la cibercultura, reflexionar sobre las posibilidades de potenciar la interacción humana mediada por las innovaciones tecnológicas y vincular las competencias interculturales que puedan movilizar la interacción social en un contexto en el cual se ponen en juego identidades culturales diferentes.

La tendencia permanente sobre la implementación y utilización obligatoria de las TIC en los campos de la educación y la formación inicial de maestros, resalta una vez más la intención de fortalecer un escenario tecnológico permanente de formación para la enseñanza y uso de tecnologías digitales desde una perspectiva instrumental, tal y como se señala en una investigación

[5] La informática educativa es una disciplina que estudia el uso, efectos y consecuencias de las tecnologías de la información y el proceso educativo. Esta disciplina intenta acercar al aprendiz al conocimiento y manejo de modernas herramientas tecnológicas como el computador y de cómo el estudio de estas tecnologías contribuye a potenciar y expandir la mente, de manera que los aprendizajes sean más significativos y creativos. En: Cuadernos de Educación y Desarrollo: http://www.eumed.net/rev/ced/28/cmmp.pdf

reciente sobre la apropiación de las tecnologías en la escuela colombiana: "se demuestra que la incorporación de las tecnologías informáticas al país, ha ocurrido más por un afán modernizador y por una presión de las políticas económicas internacionales que por una reflexión inherente a la propia realidad nacional. Lo cual, desde el escenario de la cibercultura crítica genera desafíos para la formación docente" (Rueda y Quintana, 2015, p. 171).

En el escenario de la cibercultura crítica, el auge de las tecnologías digitales en los contextos de la administración social, política y educativa, convoca a pensar el tipo de discursos que allí se promueven y en los retos que trae para el escenario educativo y la formación de maestros, es decir, el acontecimiento en las relaciones sociales del escenario efervescente de implementación de tecnologías que ahora proliferan en los programas de formación de maestros. Lo anterior llama la atención "sobre la necesidad de pensar las relaciones entre el desarrollo tecnológico y la comprensión de lo humano" (Barragán Giraldo, 2013, p. 125).

Vale la pena mencionar que el modelo o enfoque educativo intercultural en América Latina ha adquirido fuerza en las dos últimas décadas, consolidando el modelo de interculturalidad crítica como proyecto ético-político que toma distancia de la funcionalidad del concepto a través de los discursos oficiales de los gobiernos (Ferrao, 2010). Esta perspectiva plantea la posibilidad de construir nuevos caminos de transformación desde el horizonte de una pedagogía planetaria[6] y asumir la interculturalidad crítica como "una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante que domina en la mayoría de los países del continente" (Ferrao, 2010, p. 338).

Así las cosas, desde la propuesta de cibercultura crítica y los retos de la formación docente, se plantean la necesidad de reorientar la comprensión funcional de la cibercultura hacia un horizonte crítico en relación dialógica con la educación intercultural. La cibercultura apela a una pluralidad y multiplicidad de abordajes críticos donde se hagan visibles las nuevas formas de interacción social que permitan articular la cibercultura con las competencias interculturales. Así lo expresa Lopera:

Es necesario, pues, que desde la pedagogía se reflexione y se construyan los fundamentos

[6] La pedagogía planetaria es una perspectiva crítica que se ubica en un paradigma de planetariedad. Este concepto se desarrollará de manera amplia en el horizonte conceptual.

> teóricos que permitan reconocer los saberes emergentes que hacen parte de la cibercultura, las nuevas formas como se construye el tejido cibersocial y, por supuesto, cómo se integran a la educación superior estos cambios dramáticos de la cultura digital, en la que las redes y comunidades virtuales resignifican muchos, sino todos, los ámbitos de la vida social. (Lopera, 2010, p. 5).

Esto implica el despliegue e incorporación de unas competencias interculturales que se integren a los procesos de formación inicial de maestros. En ese sentido, se considera necesario construir escenarios académicos que aborden una transición cultural de la sociedad informatizada, hacia otros escenarios de producción de conocimiento y fortalecimiento de identidades en el "*pluriverso*, es decir en la forma de un mundo en que quepan muchos mundos" (Escobar, 2014, p. 138).

Se debe agregar que otro de los grandes desafíos de la educación en el mundo actual consiste en vincular la interculturalidad crítica a los procesos de formación inicial de maestros, puesto que "tal discusión aún está poco presente en las instituciones responsables de la formación de docentes, lo que constituye un gran obstáculo para su desarrollo" (Sacavino y Candau, 2015, p. 92).

Este planteamiento considera la posibilidad de construir una noción más amplia de la cibercultura desde el horizonte de una pedagogía planetaria que funcione como paradigma para redefinir los saberes imperantes sobre la cibercultura funcional. El abordaje de una cibercultura crítica en el escenario educativo, especialmente en la formación de maestros, advierte un reto en la enseñanza para propiciar espacios de aprendizaje a la luz de los nuevos requerimientos que demanda la sociedad de la información y el conocimiento impulsados por las tecnologías digitales (Vaillant y Marcelo, 2015).

Conforme a estas consideraciones, se justifica la necesidad y pertinencia de abordar este fenómeno social, político y económico desde una postura otra, al tomar como punto de encuentro la comprensión de los principios y prácticas sociales vinculados al escenario de cibercultura para desplegar unas relaciones interculturales, ahora en perspectiva del paradigma de una pedagogía planetaria, noción que se desarrolla en las dimensiones conceptuales y teóricas de este estudio.

El propósito general de este trabajo busca reconocer los saberes emergentes sobre la

cibercultura que se dimensionan desde la formación de maestros, hacia la comprensión de los principios y prácticas sociales asociadas a los procesos de apropiación de la cibercultura, a través de la identificación y construcción de unas competencias interculturales desde la perspectiva de una pedagogía planetaria para una interacción pluriversal, con justifica epistémica, dignidad y equidad.

A la luz de los anteriores planteamientos, surge la siguiente ruta de indagación o interrogación:

¿Cómo entienden las relaciones entre cibercultura e interculturalidad los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia, para continuar interculturalizando[7] la formación docente, desde las competencias interculturales? De otro lado, ¿Qué vínculos de semejanza, diferenciación, complementariedad, subordinación se pueden establecer entre la perspectiva crítica de la cibercultura y las competencias interculturales, y sus distinciones con las competencias digitales (como expresión de la cibercultura funcional) para la formación de maestros? Finalmente, y a partir de lo anterior, nos preguntamos: ¿Cuáles serían las competencias interculturales en la formación de maestros que permiten una cibercultura crítica desde el horizonte de una pedagogía planetaria?

Para responder a estas preguntas se definieron los siguientes propósitos específicos:

- Identificar los supuestos o abordajes sobre cibercultura e interculturalidad que tienen los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia para continuar interculturalizando la formación docente, desde las competencias interculturales.
- Establecer los vínculos de semejanza, diferenciación, complementariedad y subordinación existentes entre la cibercultura crítica y las competencias interculturales, y sus distinciones con las competencias digitales.
- Definir un referencial de competencias interculturales para la formación de maestros, que puedan desplegarse en el escenario de la cibercultura crítica desde el horizonte de una pedagogía planetaria.

[7] La interculturalización se reconoce como el proceso de formación en educación intercultural, articulado desde el componente curricular de formación de maestros que se despliega en los planes de estudio de los diferentes programas en educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

1.2 Antecedentes

A partir de la revisión sistemática de antecedentes de investigación que da cuenta del nivel de desarrollo de investigaciones acerca la cibercultura, las competencias interculturales y la pedagogía planetaria, también se confirmó la relevancia y pertinencia de este estudio. La revisión se hizo a partir de la consulta en bases de datos científicas, catálogos de bibliotecas universitarias y repositorios de información en internet. El análisis de la información recolectada se presenta a partir de investigaciones internacionales y, posteriormente, en Colombia, desde 2003 hasta la fecha, donde se identificaron trabajos que sugieren la necesidad de abordar las competencias interculturales en la formación de maestros. Estos se organizan en dos grupos: los referidos a las competencias interculturales para la formación de los profesores, y relacionados con la cibercultura.

El desarrollo de competencias interculturales ha sido abordado de forma amplia por diversos autores que definen las competencias básicas exigibles en la formación de maestros desde un enfoque intercultural, como el trabajo de Aguaded, et al. (2012) entre otros, quienes definen las competencias interculturales como "el conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás" (Aguaded, et al. 2012, p. 157).

Para tener una visión más amplia del concepto, abordamos las aportaciones realizadas por Santibáñez, Maiztegui y Fernández Gorosabel (2007) quienes señalan cuatro dimensiones de la competencia intercultural: conciencia intercultural, actitudes y valores para la interculturalidad, conocimiento intercultural, habilidades o destrezas interculturales. Así mismo, la profesora Beatriz Malik Liévano, justifica la importancia de adoptar un enfoque intercultural en la formación de maestros y señala las características básicas de las competencias interculturales, expresando que "en la formación de los orientadores [maestros] no se han incluido, hasta ahora, elementos o cuestiones que aborden esta temática, y por tanto muchas veces no están suficientemente preparados para intervenir adecuadamente en contextos culturales diversos" (Malik Liévano, 2003, p. 2).

La emergencia de estudios interculturales como fenómeno político y campo teórico-

práctico de las ciencias sociales que permitan comprender los procesos de adaptación, transformación y cambio cultural, son una posibilidad de la educación en los tiempos actuales de globalización y planetariedad. De hecho, Villalta advierte que "al abordar la diversidad de interacciones de los sujetos, enriquece y devela nuevos aspectos de experiencia humana que sucede en el acontecimiento mismo de la interacción educativa, aportando a la construcción, consolidación o cambio de la identidad cultural que sólo el encuentro intercultural hace posible" (Villata, 2016, p. 120). De esta manera se sustenta la educación intercultural como uno de los medios de actuación en la diversidad cultural global.[8]

Un estudio reciente realizado en México por Adriana Valverde López (2010), considera la formación docente para la interculturalidad como escenario que permite la interacción social en tanto propósito fundamental para el establecimiento de un marco de competencias frente a los valores sociales y las implicaciones culturales del uso de la tecnología.

Recientemente en España se publicaron algunos trabajos que abordan la formación en competencias interculturales para el profesorado, como los de Leiva Olivencia (2012), García Blanco (2012) y Figueredo Canosa (2014), donde se plantea la sociedad actual como un escenario en el cual los profesores deben adquirir competencias interculturales para el desarrollo de su profesión a través de procesos formativos, de forma tal que reconstruyan nuevas rutas de legitimidad para la diversidad cultural en consonancia con los ritmos sociales surgidos por efecto de la globalización, el sistema económico y la implantación tecnológica principalmente.

Como lo plantea Leiva (2012) "La formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y de las titulaciones de educación, no sólo por la incesante presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino, también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas" (p. 192). La formación integral de los profesores también implica reconocer y dar sentido a la diversidad de relaciones socioculturales que se producen desde la

[8] También se nombra como "Gobernanza de la educación" UNESCO (2015). Replantear la educación. Otros la denominan "Educación global". Esta definición fue formulada originalmente durante la Reunión Anual de la Red Semanal de Educación Global en Chipre, del 28 al 31 de marzo de 2002. Se comprende que la educación global abarca la "educación para el desarrollo", "la educación sobre los derechos humanos", "educación acerca de la sustentabilidad", "educación para la paz y prevención de conflictos" y la "educación intercultural". Declaración sobre la Educación Global de Maastricht (2002).

cibercultura crítica y se despliegan en el contexto de su práctica pedagógica.

En esa misma perspectiva, Isabel María Gómez Barreto (2011), reflexiona sobre la formación inicial del profesorado en el ámbito de la educación intercultural, como una posibilidad de atender desde la práctica, la demanda de la nueva era digital, al amparo de la globalización. En este sentido y como aspecto fundamental en el desarrollo de la formación de maestros en educación infantil, para el trabajo mencionado, se destaca la idea de que "la competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya" (Gómez, 2011, p. 121). En consonancia con lo anterior y especialmente en lo relacionado con el fortalecimiento de las identidades donde se reconfiguran las comprensiones culturales, ahora dadas en el ciberespacio, lo que demanda un lugar en el escenario de la cibercultura crítica.

De otro lado, tenemos una segunda agrupación referida al enfoque por competencias en la formación docente, y las referencias a la era digital, lo tecnológico e informacional. Desde la perspectiva de Phillipe Perrenoud (2007), quien define un referencial de competencias para enseñar, hace alusión al uso de las nuevas tecnologías y propone acciones relacionadas con la informática en la escuela, la utilización de programas de edición de documentos, los programas didácticos en relación con los objetivos de la enseñanza, la telemática y la utilización de instrumentos multimedia. Sin embargo, estas competencias se distancian de la concepción de cibercultura crítica que destacarían unas competencias interculturales como una condición posible para la interacción en las relaciones que se producen en el ciberespacio. Desde el análisis de las competencias interculturales que exige la sociedad de la información y el conocimiento ante la irrupción y proliferación de las nuevas tecnologías digitales, y especialmente en la singularidad del ciberespacio, es oportuno apreciar de manera estratégica otras competencias de la cultura contemporánea que importa comenzar a construir en la formación inicial de maestros.

En la misma perspectiva, se encuentran los trabajos de Miguel Ángel Zabalza, quien plantea las competencias docentes como una oportunidad de incorporar nuevos cambios y perspectivas a la forma habitual de afrontar la enseñanza. Entre estas se propone una competencia que tiene que ver con la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC y considera que "el manejo de las nuevas tecnologías resulta un trabajo fundamental, en este sentido en algunas universidades es lo que han priorizado, tanto para los estudiantes como para los profesores"

(Zabalza, 2005, p. 114). 8

El mismo autor aborda desde un enfoque formativo, los grandes discursos predominantes que han solapado la comprensión de las competencias para la formación de profesores de educación básica, como son el discurso conceptual, el técnico y cultural (Zabalza, 2012). Sin embargo, el debate de las competencias y de su posible contribución a una formación de calidad en las universidades se argumenta bajo el paradigma tecnológico que podría tener una comprensión alternativa en la perspectiva de la cibercultura crítica.

Por otra parte, un estudio sobre la formación del profesorado en educación intercultural en América Latina concluye que: "para la formación del profesorado, la interculturalidad debería tener como finalidad construir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, para contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad, superar el carácter colonial de la acción educativa, en base a prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica, así como la lucha contra el racismo y la discriminación" (Quintriqueo, et al., 2014, p. 201). La formación del profesorado plantea un desafío que exige formar para y desde la interculturalidad, de forma tal que permita abordar la diversidad en todas sus manifestaciones. Según Rosa Zapata, citando a Geeregat, et al. (2012, p. 349), el desafío es construir nuevos marcos epistemológicos que permitan de manera efectiva la visualización de una realidad diversa, incluyente y sorprendente, que posibilite la reflexión crítica sobre los marcos establecidos (Zapata, 2014, p. 226).

A su vez, Carmen Ricardo Barreto interroga la manera como las instituciones universitarias asumen el reto de desarrollar una educación en coherencia con la diversidad cultural (Ricardo, 2011). Sin embargo, para el caso de la Universidad del Norte, ubicada en la Costa Caribe Colombiana "no se reconoce la competencia intercultural dentro del grupo de competencias que se pretende formar en estudiantes, no existe una propuesta formativa dirigida a docentes para el desarrollo de dicha competencia intercultural en programas presenciales y virtuales, y tampoco se refleja en los currículos institucionales" (Ricardo, 2011, p. 198). Esto podría verse reflejado en los programas de formación inicial de maestros de la Universidad de Antioquia.

Por su parte, Hilda Mar Rodríguez y Alexander Yarza, muestran algunas experiencias, conceptos e imágenes sobre la formación de educadores desde perspectivas interculturales y planetarias. Además, esbozan una propuesta de competencias interculturales y expresan que: "con una pedagogía planetaria se pretende en la formación de los maestros, poner en juego otras

configuraciones de la Pedagogía, tales como la intercultural, la Waldorf, las alternativas, las críticas, las feministas, las populares, las ancestrales, las decoloniales, las libertarias, las insumisas, anti-opresoras, entre otras" (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 63). Desde esta consideración, podríamos situar las competencias interculturales en el escenario de la cibercultura crítica para ser desplegadas en la perspectiva de la pedagogía planetaria.

Con respecto a la formación intercultural de maestros, Camilo Estrada en su trabajo de investigación sobre competencias interculturales, desde la revisión de los cursos de Licenciatura en Educación básica con énfasis en ciencias sociales en los que aparece la interculturalidad como espacio de formación, plantea las competencias interculturales desde tres dimensiones: una dimensión emocional que implica la apropiación de una realidad fundada en la comunicación, la negociación y el acuerdo en igualdad de condiciones; una dimensión política que aboga por la transformación estructural del sistema educativo, y una dimensión ética que atraviesa nuestras formas de relación con el otro. (Estrada Chauta, 2015, p. 101).

La educación intercultural como una condición necesaria en el proceso de formación de maestros ante los panoramas globales relacionados con el auge tecnológico y el tránsito social ahora en el ciberespacio, exhortan a ser examinados detenidamente para posibilitar referentes de comprensión de lo humano en la cibercultura, es decir una emergencia del conocimiento sobre la manera de enfrentar diversas lógicas de comprensión de los sistemas simbólicos y sobre todo, una nueva ontología de lo humano, son vitales (Barragán Giraldo, 2013).

En esta indagación, pudimos constatar que los trabajos que hacen énfasis en la formación de maestros se centran en la enseñanza del uso de herramientas tecnológicas, y también se encontraron trabajos que hacen énfasis en la formación de maestros en competencias interculturales donde no se hace visible la cibercultura, así como tampoco se encontraron estudios sobre competencias interculturales en la cibercultura crítica, en tanto se focalizan en cibercultura funcional.

Complementario al desarrollo de escenarios donde se imparte la enseñanza de la cibercultura, se identificó el trabajo Regiones investigativa en educación y pedagogía en Colombia, 2000 - 2010 (Murcia y Ospina, 2012), que consistió en una cartografía de los estudios de maestría y doctorado en educación realizados en el país entre 2000 y 2010. En este trabajo se identificó en la región investigativa didáctica, en la subregión "Medios y mediaciones" con 15,65% y una

tendencia que deriva de la región enseñanza-ciencias que indica que en esta área el nivel de investigación es muy bajo. (Murcia y Ospina, 2012, p. 239).

Con una visión desde las fronteras de una pedagogía planetaria, se advierte la necesidad de identificar y esclarecer las competencias interculturales para la cibercultura, que se requieren en la formación de maestros. Las competencias interculturales se convierten en condición necesaria para potenciar las formas de relación con el otro en el ciberespacio, desde una perspectiva distinta a la comprensión tecnológica arraigada en el imaginario social.

Adicionalmente, se revisaron trabajos y experiencias realizados por el grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, relacionados con el estudio del uso de las TIC en la formación de maestros. Sin embargo, los enfoques teóricos de estas investigaciones privilegian en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas tecnológicas de apoyo a los procesos educativos.

Se resaltan entre otros los siguientes trabajos: "La curaduría de contenido digital: un espacio de encuentro entre el saber disciplinar y pedagógico" publicado en 2016, con la autoría de Juan Fernando Garzón Tejada; Octavio Henao Álvarez y Doris Adriana Ramírez Salazar. Y también, el trabajo titulado "Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de información y comunicación" publicado en el año 2008 por Octavio Henao y Doris Adriana Ramírez Salazar.

El puno de convergencia con nuestra perspectiva de investigación es la concepción que integra algunos aspectos del aprendizaje, el saber de las personas y especialmente de los maestros y la interacción social, apoyados en la utilización de herramientas tecnológicas. Se considera que "el uso de estos dispositivos debe estar mediado por propuestas didácticas y enfoques pedagógicos adecuados" (Ramírez Salazar, 2017). La perspectiva crítica de la cibercultura admite que las tecnologías representan valores sociales y el uso de estas transforma nuestros modos de vida. En efecto, "la definición de tecnología se expande para comprender su sentido social y su horizonte cultural" (Feenberg, 2016, p. 109)

Con lo anterior se plantea la necesidad de incorporar las competencias interculturales, como recurso para la interacción y el uso significativo de las tecnologías, desde un contexto

pedagógico que contribuya a la promoción de mecanismos para la formación integral de los docentes. Esta investigación se ubica en el prisma que posibilita una pedagogía planetaria en tanto se desplaza hacia un paradigma para la visibilización de los saberes sometidos y subalternizados en la formación de maestros, como el caso de la cibercultura crítica.

A propósito del proyecto internacional de cooperación, "Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales - Suiza y Colombia", adelantado entre la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza) y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), el profesor Alexander Yarza plantea que: "Nos va a dejar una problematización del conjunto de los pregrados no solo de la Facultad sino de la Universidad en clave de la pedagogía planetaria o de aproximaciones interculturales desde las distintas disciplinas o campos en que se mueven los pregrados en educación" (Valle, García, 2015). Es allí donde centraremos nuestro interés para este trabajo investigativo.

El enfoque teórico asumido en esta investigación admite un acercamiento a las dimensiones conceptuales y teóricas sobre la cibercultura crítica, las competencias interculturales y la pedagogía planetaria que se consideran en el siguiente apartado.

1.3 Cibercultura

Lo que acontece hoy en torno al desarrollo de las tecnologías digitales, configura un escenario especial para la comunicación y la interacción social, cuyas formas de apropiación vienen produciendo una transformación en la estructura y significado de la cultura. Lo anterior supone la configuración de un nuevo sistema cultural conformado por procedimientos intensivos de innovación y uso de las tecnologías digitales para la producción de conocimiento; nuevas formas de interacción y cambios radicales en los entornos material, simbólico y social, y nuevas relaciones con la naturaleza (Lopera, 2011). Vivimos en un escenario complejo de interacción entre sujetos y tecnologías concebido como ciberespacio, un lugar de interconectividad global, en donde se ponen en escena diversas formas de comunicación y de interacción social. La interacción en este escenario, posibilita las relaciones entre personas y colectividades, es decir produce los movimientos de la cultura.

Cuando hablamos de cultura nos remitimos a "un espacio o territorio, a unos modos de

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

interacción, a unas formas particulares de representarse el mundo, a unos objetos, a unas maneras de actuar y de vivir, esto es, a una política, a una forma de construcción y de puesta en común de sentidos. No obstante, cuando nos desplazamos a la cibercultura, todas estas dimensiones se complejizan en un espacio-tiempo que ya no obedece a los modelos de universalización del saber existentes hasta ahora; espacio tiempo que tampoco es el mismo que constituyó el sujeto de la modernidad y a su racionalidad, ni el de sus instituciones" (Rueda, 2013, p. 89).

Pierre Lévy, concibe el ciberespacio como "el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores (...) Designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan" (Lévy, 2007, p. 1). Lo que debe reiterarse en este análisis es la nueva expresión de la cultura, considerando la emergencia de otras formas de interacción social con atributos tecnológico-digitales.

Si bien la noción de ciberespacio nos aproxima conceptualmente a una dimensión de extensión y movimiento de la cultura, resulta posible advertir la nueva dimensión de las relaciones sociales e interculturales que se tejen en el ámbito de los emplazamientos de la cibercultura. En esta lógica se armoniza la experiencia del ciberespacio y se expresa de manera creativa la concepción de cibercultura. Este concepto ha sido abordado por el profesor Diego Femando Barragán Giraldo, quien considera la cibercultura como "el conjunto de transformaciones tanto tecnológicas como sociales y culturales surgidas con la emergencia del ciberespacio y que están afectando buena parte de los espacios e instancias tradicionales, haciendo de la vida cotidiana un nuevo escenario lleno de desafíos y retos" (Barragán Giraldo, 2013, p. 13).

Estos aspectos influidos por una nueva realidad digital e ineludible, reconfiguran las diversas manifestaciones de la cultura y encuentran un espacio de interacción múltiple y plural en condiciones dinámicas y necesarias para generar procesos interculturales, poniendo énfasis en los entramados puramente sociales. Esto configura también el punto de encuentro en esta investigación.

El contexto social de la cibercultura también reproduce otros intereses ideológicos y políticos. Sin embargo, lo que se debe distinguir bajo una perspectiva crítica, es el establecimiento de relaciones de interculturalidad que salvaguarden la heterogeneidad propia de las culturas. "Con la cibercultura se expresa la aspiración de construir un lazo social, que no se basaría ni en las

pertenencias territoriales, ni en las relaciones institucionales, ni en las relaciones de poder, sino en la reunión alrededor de centros de interés comunes" (Lévy, 2007, p. 102). De esta manera la cibercultura admite otra dimensión de las relaciones sociales sin influencia de componentes modernos racionalistas o condiciones dominantes.

Desde estas consideraciones, se plantea la cibercultura como una expresión de la realidad social que interpela las relaciones interculturales que se producen, reproducen o despliegan en el ciberespacio. Busca entender los usos sociales y posibilidades de producción y acceso al conocimiento para migrar hacia la pluralidad de saberes y a la transformación del pensamiento moderno desde el pensamiento decolonial. Es necesario entender, entonces, la cibercultura como un entorno de interacciones sociales, y partir de "una nueva concepción de relaciones humanas en lo concerniente a lo comunicativo, y de ahí que la cibercultura crítica sea una manera de configurar el ser en lo social" (Barragán Giraldo, 2013, p. 92).

En términos generales, la cibercultura es entendida como una práctica social emergente, y es abordada desde dos enfoques opuestos: la cibercultura funcional y la cibercultura crítica. La funcional considera el uso instrumental de las tecnologías y se establece como un tipo de saber técnico que pretende ejercer un control total sobre la vida, y que se dimensiona desde los principios del proyecto de la modernidad colonial occidental[9] que hace culto a la objetividad universal del conocimiento. Ello confluye en la respuesta a la demanda por superar las barreras espaciales como un precepto provocado por la sobreoferta de artefactos y redes digitales, "que pretenden afianzar la lógica moderna de comprensión del mundo por medio del dominio operativo de instrumentos tecnológicos" (Barragán Giraldo, 2013, p. 88).

Según Hernando Lopera "La cibercultura funcional es la que orienta las políticas discursivas estatales en conjunción con operaciones multinacionales de las tecnologías informáticas e informacionales, así como las políticas educativas y culturales centradas en el consumo de tecnologías digitales y de información producidas por las industrias informáticas y culturales" (Lopera, 2011, p.161).

[9] Su concreción material conlleva a un proceso de modernización que promueve el desarrollo de las tecnologías y produce una condición de vida caracterizada por el primado de la innovación. En la modernidad, el conocimiento responde a un modelo objetivo y científico validado por la idea de progreso y el dominio de la naturaleza y consolidado en el desarrollo de la técnica. Representa una mirada puesta en el futuro donde el individuo puede encontrar su realización personal y/o colectiva. (Rodríguez, 2011, p. 4)

Esta perspectiva instrumental de la cibercultura que deriva en una especie de determinismo tecnológico, prescribe el pensamiento social en una lógica racional, modifica la comprensión de lo humano y pretende ejercer un control total sobre la vida. Po ello, proliferan las prácticas de consumo tecnológico y se reafirma una tendencia tecnicista de la enseñanza y los aprendizajes a través de la implementación de tecnologías con fines productivos, bajo el sofisma de un mejor vivir para las personas. En palabras de Arturo Escobar "el punto de partida de este cuestionamiento es la creencia de que cualquier tecnología representa una invención cultural en el sentido de que ésta contribuye a formar un mundo nuevo" (Escobar, 2005, p. 15).

En contraste con esa concepción instrumental y tecnicista propia de la cibercultura funcional, aparece la cibercultura crítica, perspectiva fundamentada en las teorías críticas del pensamiento latinoamericano y los estudios decoloniales, los cuales han producido un cuerpo de conceptualizaciones, categorías y formas de argumentación alrededor de un conjunto de problematizaciones de la modernidad-colonialidad, y de alternativas fuertes ante sus múltiples herencias, cadenas y límites. De igual modo, nos permite caminar hacia una decolonización epistémica en las prácticas educativas y pedagógicas, actualmente ajustadas por la cultura digital, en nuestro caso.

En este sentido, la cibercultura crítica y su presencia en los distintos ámbitos de la vida social, proyecta un escenario de posibilidad desde los campos de estudio e indagación permanente para afrontar los saberes y prácticas emergentes que se visibilizan en el escenario de la cibercultura crítica. Así lo considera Rueda Ortíz, al referirse a "la cibercultura como un campo de estudio a partir del cual es posible comprender las transformaciones culturales ligadas a la introducción de tecnologías digitales en las sociedades contemporáneas y, en particular, en las del denominado Tercer Mundo, a través de relaciones complejas de entramados tecnosociales, en tres ámbitos, a saber: el ejercicio del poder, la acción social colectiva y la experiencia estética" (Rueda Ortíz, 2008, p. 8).

Lo anterior remite a un ejercicio analítico y crítico de la cibercultura desde el escenario académico y, en específico, en la formación de maestros, que responda a otros niveles de comprensión de la cibercultura crítica desde los estudios decoloniales, poscoloniales e interculturales, entendiéndose como aspecto fundamental de un escenario que permita el reconocimiento y fortalecimiento de identidades y la búsqueda de alternativas que promuevan la

co-creación de saberes y la relación entre el ser y la vida, encaminadas a un bienestar común y un buen vivir.

En el ámbito de la formación de maestros se plantea entonces la necesidad de repensar el rol del maestro y la formación en general, específicamente en la incorporación de competencias interculturales para una cibercultura crítica. La formación actual de docentes, atraviesa por una diversidad de retos y necesidades que no pueden ser atendidas desde un consenso universal de orientaciones, debido a la gran diversidad de situaciones dentro de una misma región y país, haciendo difícil la generalización de respuestas a tales particularidades, pero sí la identificación de un factor común en cuanto al problema docente desde su formación inicial (Torres, 1999).

1.4 Competencias interculturales para la formación de maestros

Para abordar las competencias interculturales es preciso acudir a la génesis de la interculturalidad como una noción de relevancia ideológica para confrontar las hegemonías del poder, la exclusión y la subalternidad. Fenómenos como el debilitamiento de los Estados nacionales, el auge de las comunidades étnicas, la emergencia de una noción de cultura alejada del universalismo y más cercana a la singularidad y la diversidad social; la ola migratoria mundial, y la apabullante globalización económica y mediática son, entre muchos otros, situaciones que acentuaron el asunto del reconocimiento, la diferencia cultural y sus derechos, en un marcado ambiente de desigualdades, inequidades, discriminaciones y exclusiones acumuladas durante los últimos cien años. (Castillo y Guido, 2015, p. 18).

Las competencias interculturales para la formación de maestros se pueden entender desde diferentes perspectivas conceptuales: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica, como elaboración teórica que permiten avanzar hacia la producción de un referencial de competencias interculturales en el marco de la pedagogía planetaria.

La interculturalidad funcional se apoya en la postura del modelo socio-político vigente, marcado por la lógica neoliberal. Es decir, “la interculturalidad es asumida como una estrategia que favorece la cohesión social, en tanto y en cuanto asimila a los grupos socio-culturales subalternizados a la cultura hegemónica” (Sacavino y Candau, 2015, p. 80). Desde esta perspectiva se promueve la cohesión cultural como un mecanismo para funcionar en el modelo económico y político como sujetos colectivos autónomos en un proyecto supuestamente común.

Por otra parte, se plantea la interculturalidad crítica como "una necesidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural" (Walsh, 2009, p. 2). Desde esta perspectiva que busca el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, como parte de un proyecto ético político de construcción de una sociedad post-capitalista, post-desarrollista y alter-mundista.

En lo referido al ámbito educativo, las investigadoras brasileñas Sacavino y Candau, plantean que actualmente en América Latina y el Caribe, "la educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin que esto afecte al currículo como un todo, ni afecte la predominancia de la considerada "cultura común" y de los conocimientos y valores considerados "universales" (Sacavino y Candau 2015, p. 86). Por el contrario, la interculturalidad crítica se ubica en el horizonte de construcción de sentidos alternativos al pensamiento hegemónico. En la educación se plantea la necesidad de promover una transformación que cuestione la construcción de la llamada "cultura común" en la lógica del capitalismo global.

Las competencias interculturales abordadas para la formación de maestros habilitan otras comprensiones y dominios epistémicos en los procesos de formación de maestros. Por tanto, se requiere una transformación de las estructuras de pensamiento y de las relaciones sociales, y la construcción de condiciones distintas de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir. (Walsh, 2009, p. 4). Por eso, la incorporación de competencias interculturales desde lo educativo es una estrategia de acción permanente y de relación en condiciones de respeto, legitimidad y equidad.

Las competencias interculturales admiten las habilidades, capacidades, conocimientos, valores de naturaleza afectiva, cognitiva, ética, política y práctica, necesarias para desenvolverse en un medio fuertemente mono/multicultural, y el conocimiento de aspectos culturales heterogéneos. "La realidad multicultural abre paso a nuevas realidades necesarias para la juventud: Ser consciente de la diversidad cultural se revela como una de las posibles respuestas a plantear de la educación" (Vilá, 2012, p. 77). Asimismo, las competencias interculturales "están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo" (Aguado, 2003, p. 141), por lo que el desarrollo de estas competencias

constituye un objetivo educativo en permanente fortalecimiento de los valores sociales en la diversidad.

Acorde con los planteamientos de Beatriz Malik Liévano, se precisa la necesidad de una formación en los profesores de manera que puedan atender estudiantes u otros destinatarios pertenecientes a culturas diversas, "por ello, es preciso formar a los orientadores en competencias interculturales" (Malik Liévano, 2003, p. 2). Desde esta perspectiva se asume que la formación de maestros en competencias interculturales aporta en la superación del desconocimiento o barreras que pueden existir hacia manifestaciones culturales distintas, como son las expresiones que se disponen en el ciberespacio como escenario de interacción permanente.

Al tomar como referentes conceptuales la interculturalidad crítica y las perspectivas decoloniales, se hace posible divisar el horizonte de una pedagogía planetaria, cuyo potencial admite "redistribuir los saberes imperantes en la formación docente, pues permite una relación distinta con los conocimientos y saberes ancestrales" (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 62). Desde esta coordenada de pluriversidad, cuidado del planeta e interconectividad, se reconoce la urgencia de abordar el escenario de la formación docente tan profundamente enajenada en la reproducción de saberes imperantes modernos, de la mano de la globalización/tecnificación, para dar paso a una conexión que permite desplegar una formación intercultural en los maestros en dirección hacia la construcción de una ciudadanía planetaria.

En este escenario que también admite los movimientos sociales, sus prácticas y saberes, cobra especial significancia la cibercultura crítica para desplegar el referencial de competencias interculturales que plantea el horizonte de una pedagogía planetaria, que no se reduce a lo instrumental y técnico de la enseñanza, ni a una acción comunicativa, sino desde otras dimensiones que van más allá de las disciplinas. (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 62).

Para esta investigación se retoman las siguientes competencias interculturales para la formación de maestros, que plantean los profesores Rodríguez y Yarza: "autonarrarse; desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar; pensar desde la interseccionalidad; interpretar de manera alternativa; reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana; y promover nuevas formas de relación con la tierra" (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 64). A continuación, presento una tabla con una síntesis de estas competencias:

Tabla 1. Competencias interculturales desde una pedagogía planetaria.

Adaptado de Estrada Chautá, 2015, p. 64

Competencias	Características
Autonarrarse	Es pasarnos por las letras, escribir sobre sí mismo/a desde la propia experiencia de vida
Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar	Se encamina a resignificar las formas que hemos adoptado para enseñar, aprender e investigar, desligar estos procesos de la matriz moderna del conocimiento cimentado en la racionalidad occidental que niega y desvaloriza otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios
Pensar desde la interseccionalidad	Permitiría a maestros y maestras luchar para transformar las relaciones de opresión basadas en prácticas racistas, discriminatorias y de exclusión al interior de las instituciones educativas que involucran a todos los actores que en ellas se integran; en aras a lograr una transformación estructural de las relaciones para la consecución de un ambiente educativo más respetuoso, solidario, donde los acuerdos sean posibles desde el reconocimiento del otro como igual a mí en todas sus dimensiones
Interpretar de manera alternativa	Básicamente, es ver el mundo con otros ojos, mirar de manera alterna a lo que la educación formal, los medios de comunicación y otros espacios de socialización nos han mostrado con respecto al otro diferente, una idea que generalmente tiene una connotación negativa y que se ha instalado en nuestro imaginario condicionando así nuestros modos de relación a partir de un fuerte sesgo cultural basado en prejuicios y estereotipos, producto del etnocentrismo inflexible y que conlleva por ende, a procesos de discriminación.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana	La formación de maestros y maestras debe integrar la interculturalidad como una pregunta que atraviese los currículos e impacte las prácticas pedagógicas en los diferentes escenarios educativos, desplegando allí los elementos constitutivos de las competencias interculturales anteriores, que apunten a integrar la enseñanza de la diversidad cultural como eje transversal de la labor educativa, especialmente en la escuela
Promover nuevas formas de relación con la tierra	Una educación pensada desde la interculturalidad debe, entre sus propósitos esenciales pensarse las formas de relación con la tierra, con el planeta que es nuestra gran casa. Esta reflexión es aún más importante en el contexto regional latinoamericano que se ha constituido históricamente –al igual que el continente africano- en territorio de intrusión con fines extractivos por parte de las compañías multinacionales, llegando incluso a penetrar en territorios habitados por los pueblos ancestrales que se supone, desde el plano constitucional, están protegidos; este panorama evidencia la existencia de una colonialidad de la naturaleza.

Desde esta perspectiva se promueven valores, basados en la solidaridad, en la afectividad, en la trascendencia y en la espiritualidad, para superar la racionalidad capitalista. La incorporación de competencias interculturales desde la formación posibilita la interacción en entornos materiales tecnológicos con las diferentes culturas. Estas "definen de manera relevante las distintas formas en que las personas interactúan y participan social, política y económicamente" (Lopera, 2011, p. 15), lo que conlleva a reflexionar sobre las nuevas dinámicas de interacción social en el escenario de la cibercultura.

1.5 Pedagogía planetaria: un horizonte práxico, ético y político

Las dinámicas de la globalización del siglo XX no sólo abarcan el vasto escenario de la economía y la política, sino que también están afectando todas las dimensiones de la realidad social, la cultura cotidiana, las condiciones ambientales y todas las manifestaciones de la vida humana. La globalización representa un proceso de movimiento sin precedentes en la historia de la humanidad, no obstante, "lo que la hace problemática es su influencia en los procesos de competitividad, donde los intereses de los mercados condicionan los intereses humanos" (Gadotti, 2000, p. 7).

Este escenario de comprensión de las dimensiones socioculturales de la globalización económica, que amenaza las singularidades culturales bajo criterios monoculturales y multiculturales, ha ido acrecentando un posicionamiento crítico sobre las tensiones y retos que plantea su poder totalizante emanado de las políticas neoliberales. Este contexto de la globalización se caracteriza por la revolución tecnológica y la internacionalización de la producción, lo cual reafirma la era de la información, la realidad virtual, la expansión de internet, la robótica, los sistemas de producción automatizados y la vida cotidiana en el ciberespacio entre otros. Por consiguiente y como respuesta a la búsqueda de equilibrio humano emergen perspectivas educativas o lo que el pedagogo brasileño Moacir Gadotti denomina "educación del futuro" (Gadotti, 2000) o con Mark Hathaway y Leonardo Boff (2010) un nuevo paradigma civilizatorio, donde la educación pase de la información a la sabiduría.

Desde esta visión del mundo, la planetariedad emerge como un nuevo paradigma que implica repensar las conexiones de tal propuesta para la educación y cambiar las formas de pensamiento con el propósito de asumir una comprensión amplia del pluriverso. Ello conlleva a otras posibilidades de interpretar el mundo y el planeta para performar las relaciones desiguales que usualmente se tejen sobre la modernidad y el capitalismo, la idea de progreso y desarrollo, el consumo individual y la competitividad del mercado como pauta que media el actuar humano (Escobar, 2014, p. 42).

Una concepción epistemológica sobre el concepto de pedagogía planetaria se expone en la siguiente definición:

> La pedagogía planetaria es una metáfora que nos sirve para aludir a la formación de maestros y maestras como prácticas dispersas, difusas y contextuales; que leen el presente y reconocen el pasado; que identifican, en el mapa de las interacciones, aquellos saberes que han sido excluidos de los ámbitos de formación, para hacerlos notar, subrayarlos, ponerlos de presente y develar la manera cómo actúan, los espacios que copan, los lenguajes que inauguran y las acciones que promueven. Con ello se dibuja un nuevo mapa de la formación, que da cuenta de otras dimensiones y espacios" Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016, p. 27).

La pedagogía planetaria se ubica en el pensamiento crítico social, decolonial y post-disciplinar que propicia una relación de planetariedad, esto es, sentir, pensar y hacer (ser y estar) a

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

partir del paradigma del cuidado esencial y necesario de la casa común, en tanto otras maneras de habitar el mundo en una conexión distinta con el planeta, ya no desde la relación instrumental y técnica, sino como un nuevo paradigma de relación con la tierra y con el planeta.

Abordamos la pedagogía planetaria desde los planteamientos de los profesores Rodríguez y Yarza quienes expresan que:

> La pedagogía planetaria no sería necesariamente un sinónimo de aprendizaje/educación global. Optamos por Pedagogía en lugar de educación por una consideración estratégica, política, conceptual y vivencial. Defendemos la pedagogía más allá de lo pedagógico que la reduce a lo instrumental y técnico del aula o a una acción comunicativa. (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 62).

La pedagogía planetaria plantea tres dimensiones complementarias que van más allá de las disciplinas: como una herramienta que hace parte de un proceso activo de apropiación de la educación/aprendizaje global; como una metáfora que posibilita visibilizar las epistemologías del Sur, desde la sombra de la Modernidad y desde los centros disidentes de Occidente; y como un tamiz de las opciones teóricas y prácticas sobre, con, y para la formación de educadores en la extensión de nuestro planeta desde perspectivas de planetarización. (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 62).

Estas concepciones epistemológicas y ontológicas sobre el mundo y el conocimiento, se sitúan en el plano de las relaciones humanas como expresiones de la planetariedad o educación del futuro que nos plantea Gadotti, es decir, parten de las múltiples posibilidades de configuración del conocimiento, mucho más allá del postulado por los paradigmas de la modernidad y la globalización financiera. Desde esta perspectiva, la comprensión de los fenómenos globales a partir de la planetariedad, no pretenden erradicar las dinámicas en las que hemos vivido, sino de abordarlas desde otras comprensiones, desde una perspectiva del ser.

Estas dimensiones de la pedagogía planetaria abren un camino de posibilidad para reflexionar creativamente el fenómeno de la cibercultura crítica en perspectiva de las epistemologías del Sur, que promueven una serie de alternativas para producir cambios progresistas frente a las grandes contradicciones que existen en la actualidad. Y también desde las opciones teóricas y prácticas para la formación de maestros desde perspectivas de planetarización.

1.6 Relación cibercultura, interculturalidad, planetariedad

El escenario social que moviliza la cibercultura integra sistemas simbólicos, prácticas culturales e interacciones sociales. Estas formas de expresión social comportan ciertos "códigos técnicos que forjan nuestras vidas y reflejan intereses sociales particulares" (Feenmberg, 2016, p. 159). Frente a este compendio de manifestaciones sociales encontramos una importante revolución de la estructura social donde los conceptos tradicionales se han ido solapando por nuevas formas de vivir en sociedad. Estas trasformaciones culturales concurren en un amplio espacio de interacción social congruente que implica unas condiciones de equilibrio social.

Es plausible entonces, vincular procesos de relación intercultural en un escenario social en el cual el ser humano se reconfigura en sus dimensiones éticas, educativas, políticas y culturales, con miras a transformarse en la sociedad actual. Esta realidad pone en la escena social la legitima pluralidad cultural que toma forma en la interacción con otros. Esta es el atributo por el cual se vincula la interculturalidad en el ámbito de la cibercultura. La interculturalidad también encuentra otras zonas sensibles ligadas a las condiciones mutantes de la cibercultura crítica. Implica involucrarse en un espacio concreto para encontrarse con la alteridad y provocar procesos interculturales.

Las anteriores consideraciones permiten concebir la potencia de la cibercultura y el ciberespacio en la reconfiguración del ser humano en su diversidad y poner en cuestión las relaciones hegemónicas tan profundamente marcadas en el acontecer (político y económico) de producción tecnológica a través de su acontecer diario. Esta manera de restituir la interculturalidad desde el fenómeno de la cibercultura crítica, se corresponde con la visión esplendorosa y magnificente de una pedagogía planetaria

Se trata de recorrer los caminos de la cibercultura en plena alianza y consideración con los principios de la interculturalidad crítica, con un sentido amplio y vigoroso orientado a la transformación de las sociedades con juicios críticos, éticos y sensibles, que articulen el fortalecimiento de la diversidad cultural como valor humano, donde la vida social mediada por las TIC considere rumbos dinámicos de ciudadanía. Instigamos a reivindicar nuestros espacios educativos, reflexionando sobre los diferentes enfoques, teorías y prácticas que posibiliten "la

emergencia de la re-existencia de los mundos relacionales, de la comunalidad como forma de vivir en el mundo y de hacer mundo" (Mignolo y Vázquez, p. 506).

Estas formas de vivir y de actuar en el mundo, sustenta la interculturalidad que ahora se puede desplegar en la cibercultura, y permiten la interacción humana desde el ser y el sentir. Lo que ubica al ser humano en comunión indefectible de responsabilidad con el planeta. Esto exige involucrar los sentidos y la razón sensible, implica sentí-pensar con el otro. De ahí el vínculo indisoluble con el paradigma de la planetariedad que conlleva a la necesidad de construir relaciones solidarias, sensibles y cuidadosas de nuestra casa común. Nuestra casa común que ha sido socavada de múltiples maneras y donde la educación y la formación de maestros tienen mucho por hacer y movilizar desde el vínculo profundo entre cibercultura, interculturalidad y planetariedad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

2. EQUIPARNOS PARA LA TRAVESÍA

La travesía estuvo discurrida por un alto grado de coraje y voluntad a fin de alcanzar mis aspiraciones personales. Las ideas que me motivan a realizar esta investigación se derivan de mi trayectoria profesional en el campo de las ciencias sociales, específicamente en los temas de la cibercultura, la interculturalidad y la pedagogía planetaria desde la práctica docente como parte de las necesidades educativas en la formación de maestros. No fue de ninguna manera una apelación retributiva, sino más bien un ejercicio de aprendizaje constante, cada vez distinto, en donde las sospechas se convierten en posibilidades de transformación.

Al mismo tiempo por el deseo de propiciar nuevas formas de comprender el mundo y de aprender las ciencias sociales en la formación de maestros con el anhelo que convoca el aprendizaje que modifica la existencia. La construcción y reconstrucción de lo que sucede, a través de la interpretación, es un acto que enriquece la experiencia de vida. Para de esta manera, comprender los principios y prácticas sociales asociadas a los procesos de apropiación de la cibercultura para dar vuelta a su sentido propio con las implicaciones culturales, epistémicas y pedagógicas en la formación de maestros y el contexto educativo en general.

2.1 Diseño y construcción del sendero

El proceso de la cultura en el ciberespacio soportado en el entramado tecnológico de las TIC, configura un nuevo lugar de encuentro que involucra múltiples procesos de la vida humana y se convierte en objeto de discusión en el ámbito de la educación, la pedagogía, la interculturalidad y las relaciones donde se producen saberes y valores. En este sentido, procuramos una comprensión significativa sobre las diferentes formas en que los actores de esta investigación construyen su propia comprensión del escenario digital en la formación de maestros.

Es precisamente a partir de estas consideraciones y desde la vertiente fenomenológica hermenéutica que se construye el diseño metodológico, lo que nos remite a un contexto científico para observar con mayor amplitud la realidad educativa de la cibercultura en la formación de maestros. “Este enfoque científico concibe la objetividad de la ciencia como resultante de la intersubjetividad o del consenso entre los agentes comprometidos o relacionados con la producción de conocimiento” (Sánchez Gamboa 1998, p. 123).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Asimismo, se orienta desde la perspectiva del método de estudio de caso intrínseco, como el diseño metodológico que permitió comprender e interpretar las prácticas ciberculturales en su conjunto dentro del contexto de la formación de maestros en la Universidad de Antioquia. El estudio de caso intrínseco tiene especificidades propias con un valor en sí mismas, lo cual permitió alcanzar una comprensión amplia y diversa del objeto de estudio que nos anima. "Este supuesto no se elige porque el caso sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés intrínseco y necesitamos aprender sobre ese caso particular" (Stake, 1998, p. 16). El conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico e intercultural está presente en la intencionalidad de esta investigación.

Según Piedad Cristina Martínez Carazo, el estudio de caso "es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado" (Martínez Carazo, 2006, p. 167). Su propósito es interpretar y teorizar un fenómeno específico o condición general y desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos sospechados antes de obtener la información.

2.2 El lugar diverso y sus habitantes

Este estudio se realizó en la Universidad de Antioquia, en razón de su carácter plural y específicamente en la docencia como una de sus funciones misionales, que propicia espacios de formación en los campos disciplinarios y profesionales. Por su parte, la Facultad de Educación es una unidad académica dedicada a la docencia, investigación, producción y aplicación de conocimiento pedagógico para el desarrollo de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación, con programas de pregrado y posgrado en el campo de la educación y la pedagogía[10].

Para el levantamiento de la información se tuvo en cuenta la población académica de estudiantes y profesores que hacen parte de 18 programas de pregrado en educación, provenientes de cinco unidades académicas. De estos programas se identificaron sólo ocho cursos relacionados con la enseñanza de las TIC, cibercultura, competencias digitales y ciberespacio. Estos

[10] Para ampliar la información sobre la Universidad y la Facultad de Educación, consultar: www.udea.edu.co, educacion.udea.edu.co

corresponden solamente a dos unidades académicas: Facultad de Educación e Instituto Universitario de Educación Física y Deportes. Los cursos relacionados con tecnologías digitales y competencias digitales se tuvieron en cuenta por considerar su abordaje como un elemento de la cibercultura. En la siguiente tabla se indica la ubicación y estructura de los programas:

Tabla 2. Pregrados en educación Universidad de Antioquia

Unidad académica	Programas de pregrado en educación	Cursos relacionados con cibercultura, TIC y competencias digitales
Facultad de Educación	Educación especial	Cibercultura, Medios y Procesos Educativos
	Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	Mediaciones y Subjetividades. Enseñanza Ciencias Sociales y TIC
	Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicada a la enseñanza Ciencias Naturales
	Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	Taller: Tecnologías, Mediaciones y Subjetividades
	Pedagogía Infantil	Tecnologías de la Información y la Comunicación I y II
	Pregrado en Pedagogía	Cibercultura, Medios y Procesos Educativos
	Educación Básica con énfasis en Matemáticas	Tecnología en Educación Matemáticas
	Pedagogía de la Madre Tierra	No se identifican
Facultad de Artes	-Educación Básica énfasis artístico -Artes Representativas -Educación Básica énfasis artístico -Música -Educación Artes Plásticas -Educación Básica en Danza	No se identifican

	-Teatro	
Instituto de Educación Física	-Licenciatura en Educación Física	Educación y Medios Educativos
Instituto de Filosofía	-Licenciatura en Filosofía.	No se identifican
Instituto de Idiomas	-Licenciatura en Lenguas Extranjeras	No se identifican

2.3 Orientar la mirada hacia los actores

La muestra de maestros en formación[11] que permitió cosechar las semillas de comprensión de esta investigación, se constituye de los estudiantes que matricularon los cursos anteriormente mencionados, entre los años 2015 y 2016. Y los profesores que orientan o acompañan estos cursos en el mismo período. "El punto de referencia para elegir los participantes en una investigación, es que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación" (Patton, citado por Sandoval Casilimas, 1996, p. 123). Desde esta perspectiva, la característica común que convocó a los participantes es el hecho de haber sido parte de los espacios de formación relacionados anteriormente, cuyas prácticas y trayectorias concretas están relacionadas con el enfoque de los cursos. Por lo cual, para los intereses de esta investigación no se tuvo en cuenta ninguna otra característica común o de diferenciación de los participantes.

Se estableció un total de 444 potenciales participantes, correspondientes a maestros en formación de los programas relacionados con TIC, competencias digitales y cibercultura, en dos unidades académicas de la Universidad de Antioquia, como se explica en la siguiente tabla:

[11] Participantes que se encuentran cursando su pregrado en alguno de los programas en Educación de la Universidad de Antioquia

Tabla 3. Muestra de estudiantes

Unidades Académicas	
Facultad de Educación	**Instituto de Educación Física**
Estudiantes 327	Estudiantes 117
Total: 444 estudiantes	

La muestra de formadores de maestros[12] que fueron convocados a participar en esta investigación fue de 22, pertenecientes a las mismas dos unidades académicas de la universidad de Antioquia: Facultad de Educación e Instituto Universitario de Educación Física y Deportes. A continuación, se presenta la muestra de los profesores en la siguiente tabla:

Tabla 4. Muestra de profesores

Unidades Académicas	
Facultad de Educación	**Instituto de Educación Física**
20 Maestros en formación	2 Formadores de maestros
Total: 22	

Finalmente se hizo la convocatoria a los participantes elegidos a través de un formulario digital, utilizando la herramienta Google Form (Ver anexo 1). De esta convocatoria aceptaron participar 13 maestros en formación y 6 formadores de maestros, a quienes se les presentó el proyecto y firmaron el consentimiento informado. (Ver anexo 6). Cada uno de los participantes concedió una entrevista. Con el fin de profundizar en la información obtenida a través de la entrevista, se realizaron tres grupos de discusión con estudiantes. De otro lado, con los profesores no se logró su participación en grupo focal.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

[12] Participantes que orientan cursos de educación en los programas de educación.

2.4 Herramientas para cosechar los relatos

Para continuar esta travesía entre los movimientos de la cibercultura, la interculturalidad y la pedagogía planetaria, fue conveniente acoger tres utensilios metodológicos que nos dieron lugar a la recolección y la construcción de los datos: la entrevista, el grupo de discusión y el análisis documental o tematización. Para realizar el registro de la información se utilizó la grabación de voz con aprobación de los entrevistados, y las notas de campo.

La entrevista semiestructurada, como una de las formas más comunes y potentes para tratar de comprender a los demás seres humanos. De hecho, Gubrium y Holstein (2002) consideran la entrevista como un relato basado en un contexto logrado de forma mutua en virtud de la colaboración entre el entrevistador y el entrevistado (Fontana y Frey, 2012, p. 175). Con este instrumento se logró establecer una comunicación interpersonal con los participantes y obtener contestaciones verbales a los interrogantes planteados sobre el tema a investigar, por lo cual se le consideró como el cauce principal para llegar a realidades múltiples (Stake, 1998, p. 61). Se consideró el uso de esta técnica en razón de las características del escenario diverso de estudio y los atributos comunes de los participantes, como una circunstancia práctica que matiza este diseño metodológico, "su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz Bravo, et. al., 2013, p. 163).

Para el encuentro comunicativo en la aplicación de la entrevista con los participantes (estudiantes y profesores), se dispuso de un protocolo previamente diseñado a través de preguntas orientadoras enmarcadas en tres tópicos generales: nociones y concepciones sobre la cibercultura en la formación de maestros, sentido de las relaciones interculturales que se producen en el escenario de la cibercultura, y reconocimiento de competencias interculturales vinculadas al escenario de la cibercultura en perspectiva planetaria. (Ver anexo 2 y 3).

Para alcanzar el propósito de comprender mejor la realidad, fue preciso disponer una movilidad argumentativa acorde con el ritmo de conversación de cada participante. Podemos hablar de una interrogación guiada que permitió comprender las diversas concepciones de los participantes sin imponer ninguna categorización previa que limitara el objetivo de la investigación (Fontana y Frey, 2012, p. 159). En virtud de ello, se orientó la entrevista en los términos convenientes y en el orden oportuno. Asimismo, se explicó el significado de las preguntas y se

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

solicitó al participante aclaraciones o profundizaciones en situaciones especiales, de tal forma que se estableció un estilo propio y personal de conversación.

El grupo de discusión como técnica cualitativa de recolección de información "que pretende reproducir una determinada situación microsocial a través de la interacción de sus participantes" (Pedraz, Zarco, Ramasco, & Palmar, 2014, p. 85), posibilitó el abordaje de una temática a través de diversas perspectivas al tener en consideración la relación dialéctica entre los participantes y su realidad social sin pretender llegar a un consenso. El aporte principal del grupo de discusión es "que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación grupal discursiva" (Pedraz et al, 2014, p. 87). Para nuestro caso y en concordancia con las preguntas de investigación, el objetivo consistió en recolectar información acerca de los abordajes sobre la cibercultura e interculturalidad que tienen los maestros en formación de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia, a través del empleo de un protocolo previamente diseñado. (Ver anexo 4).

Tematización o análisis documental: Para comprender el corpus documental que fundamenta este trabajo, fue necesario hacer una lectura atenta y rigurosa de los documentos seleccionados, labor de tematización. "Esto crea la permanente necesidad de discutir, comparar, relacionar, diferenciar los posibles conjuntos de temáticas y las particularidades que vayan marcando cortes para periodizar" (Zuluaga, 1999, 181). La tematización como una técnica de análisis relacional, permitió el tratamiento y transformación de los documentos para identificar y describir las temáticas relacionadas con el objeto de estudio.

Para el caso de esta investigación, la búsqueda, identificación, localización y sistematización de los documentos, se desarrolló mediante las siguientes unidades documentales: textos sobre competencias interculturales, cibercultura, competencias digitales y formación docente; publicados entre 2005 – 2016, en revistas, libros, trabajos de maestría y tesis doctorales, nacionales e internacionales de Iberoamérica. La consulta se realizó en bases de datos científicas, repositorios de información de organismos internacionales y catálogos de bibliotecas universitarias.

La tematización se organizó empíricamente en fichas temáticas en donde se conformaron categorías susceptibles de análisis. La ficha es una reescritura de la recomposición de la cartografía documental.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la construcción de este corpus documental, son los siguientes:

Iberoamérica, como variable territorial de producción de conocimiento. Para la tematización, nos focalizaremos en los países de América Latina: Centro a Suramérica.

Temporalmente, se consultó una ventana de tiempo entre 2010 y 2017. Sin embargo, se tienen en cuenta dos documentos fundamentales, de 2004 y 2008, que cumplen con el criterio geopolítico y hacen parte de una tradición pedagógica latinoamericana que plantea alternativas teórico-prácticas interesantes para este estudio.

En términos lingüísticos, son textos publicados en castellano. Se dejarán para próximas investigaciones la producción en otras lenguas, como inglés, alemán, portugués, francés, etc.

Se seleccionaron artículos de revista, trabajos de grado y tesis doctorales. También se tienen en cuenta documentos orientadores de política de TIC y de formación de educadores en Colombia. Son producciones académicas interdisciplinarias que se mueven entre fronteras disciplinares disímiles y aportan al estudio de la interculturalidad en la formación de maestros. Estos documentos se encuentran disponibles en repositorios de acceso abierto y en bases de datos bibliográficas de carácter académico y científico.

Sobre competencias interculturales, no existe una productividad profusa y abundante en nuestra región de América Latina, situación que no acontece en otras lenguas y países (Estrada Chauta, 2015). Sin embargo, sobre competencias digitales acontece lo opuesto, en tanto, en los últimos años, se viene incrementando su visibilidad en las políticas públicas de educación, como en la comunidad académica de Colombia y de otros países de la región.

A partir de estos criterios, se seleccionaron 46 documentos, distribuidos de la siguiente manera: (Ver anexo 5)

Tabla 5. Descripción de documentos para la tematización

TEMATICA	DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS
Competencias interculturales	22 documentos, 7 de España, 14 de América Latina, 1 de Estados Unidos en castellano (publicado en Revista Iberoamericana).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Competencias digitales	19 documentos, 9 de España, 10 de América Latina
Orientadores de política TIC y formación de educadores en Colombia	5 documentos entre el 2013 y 2017. Lineamientos de Tic y sistema educativo de 2013 - Decreto 2450 diciembre 17 de 2015 - Resolución 1759 de 2016 - Resolución 02041 de 2016 - Plan Decenal de Educación 2006-2016

Finalmente, es necesario precisar que, conforme a la convocatoria de los potenciales participantes a través del correo electrónico y la presentación de la propuesta por grupos, quienes recibieron la invitación a participar de manera voluntaria y desinteresada, expresaron su voluntad para participar en los tiempos acordados de manera conjunta entre el entrevistado y el entrevistador.

Las entrevistas fueron agendadas y llevadas a cabo en los lugares de trabajo y de estudio de cada uno de los 17 participantes, acorde con su disponibilidad. Los grupos de discusión se desarrollaron con la participación de los estudiantes entrevistados en tres momentos y en distintas aulas de la Facultad de Educación. Asimismo, el ejercicio permanente de tematización permitió la triangulación entre las diferentes técnicas de recolección de la información y la tematización, lo cual posibilitó proceder bajo criterios de credibilidad en todas las dimensiones de los hallazgos.

2.5 Procedimientos para interpretar las experiencias y relaciones

El proceso de análisis de los datos cualitativos condujo a examinar sistemáticamente el conjunto de elementos más significativos y recurrentes que constituyeron el proceso de manipulación, transformación e interpretación de los datos, para descubrir relaciones, extraer significados relevantes en relación con el problema de investigación y caminar hacia una comprensión más profunda y compleja de la realidad estudiada. El análisis de los datos estuvo sometido a un proceso de categorización[13] y codificación para encontrar sentido en relación con el objeto de estudio, los referentes conceptuales y la tematización. “El análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático, pero no rígido, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el

[13] La categorización supone asignar un concepto a un nivel abstracto y elaborado como un elemento fundamental del proceso de análisis e interpretación de los datos, es decir “un nivel más analítico y teórico” (Gibbs, 2012, p. 68).

total; los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos" (Coffey & Atkinson, 2003, p. 12). Lo anterior permitió establecer un sistema de categorías o unidades conceptuales de análisis, flexibles y relativas a la asignación de códigos.

Para el análisis e interpretación de los datos se utilizó la codificación[14] abierta, axial y selectiva. La codificación abierta, en la que se hizo lectura del texto de manera reflexiva para identificar categorías pertinentes "estableciendo comparaciones y haciendo preguntas" (Gibbs, 2012, p. 77). La codificación axial, en la que se precisaron, desarrollaron, relacionaron e interconectaron las categorías en modelos conceptuales; y la codificación selectiva, la cual posibilitó identificar las situaciones centrales y relacionarlas sistemáticamente con otros códigos y conceptos, esto es integrar y refinar las categorías con el fin de crear teoría. (Gibbs, 2012, p. 76).

A partir de esta estructura de análisis, se definió un sistema de códigos descriptivos vinculados con los tópicos establecidos en los instrumentos de recolección de la información a partir de los relatos de los participantes, expuestos en las entrevistas y grupos de discusión como una práctica fundamental del trabajo de campo. El proceso de análisis cualitativo se realizó con la creación de una unidad hermenéutica (UH) con la utilización de la herramienta Atlas Ti 7, lo cual facilitó el proceso de codificación, la asociación de códigos, citas y memorandos para la transformación de la información recabada.

El proceso de análisis descriptivo comenzó con la organización de la información y la asignación de códigos vinculados a categorías que inicialmente fueron definidas y establecidas en los tópicos de indagación. Posteriormente fueron emergiendo otras categorías relacionadas con el proceso de interpretación mismo. Este proceso de codificación se llevó hasta la saturación subsiguiente a la relectura de las transcripciones y asignación de códigos al punto que no generara otros nuevos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

[14] "La codificación en un nivel tan general es un primer paso hacia la organización de los datos y hacia convertirlos en categorías significativas" (Coffey y Atkinson, 2003, p. 48). En el proceso investigativo, la codificación permitió reconocer e identificar los datos cualitativos y obtener una visión amplia de su esencia, trascenderlos.

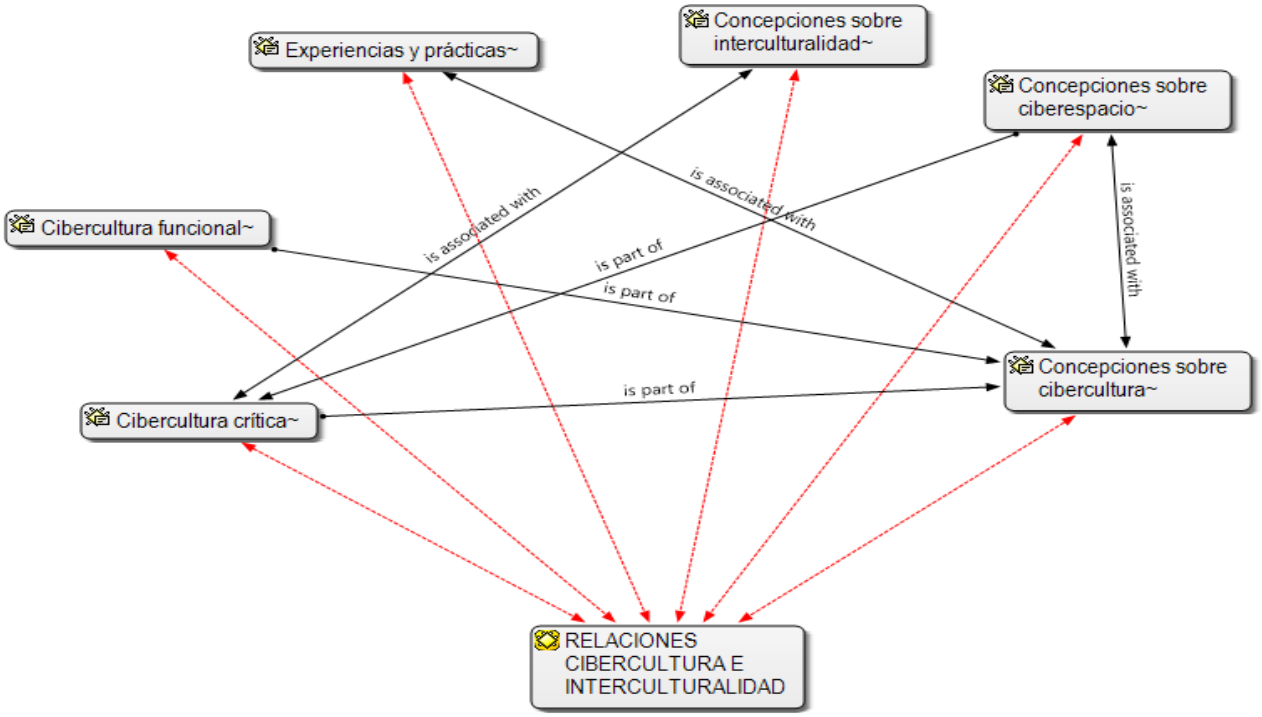

Gráfico 1. Ejemplo codificación Software Atlas ti. (Elaboración propia, 2016)

Como parte del proceso de análisis e interpretación, se incluyeron representaciones gráficas que explican de manera heurística las relaciones, diferencias, similitudes y complementariedades que se lograron establecer al examinar de manera interpretativa los testimonios de los actores, para de esta manera establecer posibles vínculos. "El énfasis en el análisis de la narración se pone en identificar la singularidad del caso y relacionar los elementos de la historia de forma holística para entender cómo el narrador experimenta el mundo" (Gibbs, 2012, p. 112). Asimismo, se describe de manera teórica el conjunto de vínculos y relaciones encontrados en el estudio.

La escritura como una de las formas de reconstruir el mundo social y pedagógico investigado, configura el trabajo analítico que da sentido a los datos. "Debido a que no existe un medio neutral para la representación visual o escrita, nuestra escritura está inexorablemente implicada en la forma cómo reconstruimos los mundos sociales que hemos investigado" (Coffey & Atkinson, 2002, p. 231).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

2.6 Posición ética del investigador

Se tuvo en cuenta los principios éticos que fundamentan la investigación, acorde con los compromisos que tiene el investigador de restringir el acceso a la información personal o identificable de los participantes en la investigación. Este es un proceso social donde se ponen en juego actores, recursos e interacciones de las personas, para lo cual se asumió la responsabilidad en el manejo de conflictos y diferencias que se pudieran generar, el manejo confidencial de la información, la transcripción de los datos y el proceso de análisis sometido al rigor metodológico que considera la generación y transformación de la información (Figueroa, 2005, p. 71).

La socialización de las consideraciones éticas a los participantes fue fundamental para conceder la información de manera informada en cada uno de los momentos de aplicación de las técnicas, suscitando relaciones de apertura, confianza, imparcialidad y respeto mutuo, como un valor necesario en el proceso investigativo. En concordancia con lo expuesto, se procedió a explicar la naturaleza de las técnicas y la manera como se utilizarían; una vez realizado este proceso, se procedió a diligenciar el consentimiento informado que formalizó el compromiso de confidencialidad sobre el tratamiento a la información concedida, garantizando el uso exclusivo de la misma para efectos de esta investigación. Durante el desarrollo de las entrevistas y los grupos de discusión, los participantes se acogieron a los acuerdos establecidos en el consentimiento informado como sustento legítimo de su participación voluntaria en el trabajo de campo de esta investigación. Asimismo, se reiteró la realimentación o devolución social de los resultados logrados en esta investigación, a través de estrategias de socialización con los participantes, y su divulgación en los escenarios de discusión previstos para tal fin.

También es relevante considerar el tratamiento de los documentos (almacenamiento, organización y transcripción) buscando salvaguardar con precisión y fidelidad el contenido de los testimonios y dando valor a los enunciados que son apropiados para los propósitos de este estudio. Ello representa también el comienzo del análisis de datos que consiste en una actividad creativa no sólo de reproducción mecánica. “El acto de transcripción, es un cambio de medio y por lo tanto, implica necesariamente una transformación de los datos” (Gibbs, 2012, p. 35)

Finalmente, se asumió la consideración de que la investigadora hace parte del curso Ciberculturas, Medios y Procesos Educativos que imparte la Facultad de Educación, por lo cual se excluyó de la muestra y de las técnicas, la participación de sus estudiantes y de sí misma. Frente a

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

esta situación, se asumió una postura de ecuanimidad e intersubjetividad, reconociendo su relación como docente y, por tanto, procurando una constante autoreflexividad y distanciamiento.

2.7 Consentimiento informado

A través del consentimiento informado los participantes expresaron su participación y contribución voluntaria en la investigación. Su finalidad fue dar a conocer la información pertinente para su decisión de contribuir (Pedraz et al, 2014, p. 136). Su manifestación voluntaria de participar fue compatible con sus preferencias, intereses en el campo estudio y valores relacionados directamente con el respeto a las personas y a sus decisiones personales. Finalmente, hemos considerado importante aclarar la concepción de la ética intercultural que orientó el presente estudio, "esto implica una ética en donde "el otro", desde su diferencia sea considerado un interlocutor válido. (González, et. al. 2005, p. 95). (Ver anexo 5).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

3. LA TRAVESÍA: LA SENDA DEL CAMINO

"*La esencia humana es el conjunto de las relaciones sociales (…).*
El ser humano se constituye en la medida en que activa ese complejo relacional, no solamente las relaciones sociales.
En otros términos: el ser humano se caracteriza por surgir como una abertura ilimitada: hacia sí mismo, hacia el mundo, hacia el otro y hacia la totalidad".

Leonardo Boff[15]

Conforme nos fuimos adentrando en esta travesía, dimos sentido a la experiencia en el diálogo con cada uno de los actores para construir múltiples relaciones de pensamiento sobre el acontecimiento de la cibercultura, desde los testimonios que suscita la diversidad de concepciones en el encuentro con el otro. No se trató de buscar indicios para juzgar a las personas y sus actos, fue el interés de propiciar otras maneras de actuación frente a las relaciones interculturales en conjunción con el cuidado del planeta. A decir de Hilda Mar Rodríguez y Alexander Yarza, "sentipensar el tejido divino y místico de la vida en cada uno de nosotros, recordándonos la infinita capacidad de todo ser viviente para educar y formar" (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 63).

En este capítulo se presentan los resultados del proceso de análisis de los testimonios[16] inmersos en este objeto de estudio, a través de la interpretación de los principios y prácticas sociales sobre la cibercultura surgidos en la formación de maestros, expresados en la construcción de cuatro senderos de análisis.

En primer lugar, se parte de las nociones y concepciones[17] de los actores sobre la

[15] Boff, L. (2015). Derechos del corazón. Una inteligencia cordial. Madrid: Trotta. Pag. 19.
[16] Los testimonios remiten a los enunciados (unidades de análisis), los cuales son entendidos desde la función que cumplen en las entrevistas y grupos de discusión.

[17] Se parte del hecho de que el maestro en formación es un actor que construye su historia social a través del contacto con la educación, los aprendizajes, la enseñanza y la información recibida en interrelación con los medios de comunicación y la cultura, lo cual constituye la experiencia de la cotidianidad. Las concepciones conforman una estructura conceptual y forma de aprendizaje en la que se insertan los conocimientos apropiados, las operaciones mentales que domina y las acciones que se despliegan. Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

cibercultura, la interculturalidad y las competencias digitales que habitan en los trayectos educativos, y situados desde las dimensiones teóricas que orientan esta investigación.

En segunda instancia, se continúa exponiendo a través de los vínculos que establecen maneras de apropiar la cibercultura y la interculturalidad, y que permitieron dar cuenta de las múltiples miradas y relacionamientos que se suscitan en la formación de maestros y las experiencias de aprendizaje. Es allí, donde encontramos la principal fuente de argumentos heterogéneos que definen y valoran la cultura digital desde el ámbito funcional e instrumental (consumismo tecnológico y uso de TIC), para transitar hacia las relaciones que se disponen entre la cibercultura crítica y la interculturalidad, y las diferenciaciones con las competencias digitales como expresiones de la cibercultura funcional. Esto nos permitió establecer un conjunto de relaciones entre los diferentes conceptos teóricos y categorías de análisis entreviendo así las similitudes, diferenciaciones, complementariedades y yuxtaposiciones en las concepciones sobre cibercultura e interculturalidad de los maestros en formación y los formadores de maestros, dando lugar a la multiplicidad de sentido que las constituyen.

En tercer lugar, se abordó una ruta de análisis emergente que explora las necesidades de formación situadas en los procesos educativos llevados a cabo en los cursos relacionados con nuestro objeto de estudio, para continuar nutriendo la comprensión de la cibercultura.

Contiguo a nuestra tercera ruta de análisis, se presenta el proceso de tematización a partir de los textos especializados sobre competencias digitales y competencias interculturales, para identificar (nombrar, proponer) un referencial de competencias interculturales para la formación de maestros, que pueda desplegarse en el escenario de la cibercultura crítica desde el horizonte de una pedagogía planetaria.

El referencial de competencias interculturales que se propone, surge de los referentes conceptuales sobre competencias interculturales abordados desde diferentes autores. Pero también a partir de los planteamientos y consideraciones de los participantes que aluden a las de necesidades de formación en cibercultura vinculadas con la educación intercultural en la formación de maestros. Suscitan además diversas posibilidades para desplegar dichas competencias desde la perspectiva de una pedagogía plantearía, que no sólo promueva la aceptación de la diferencia, sino que también

Revista Folios 16, p.105 – 129. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://bit.ly/2pnirQf .

promueva procesos de diálogo entre diversos saberes y las perspectivas críticas de la interculturalidad en educación y pedagogía.

Finalmente, todo lo anterior se valida mediante la constante contrastación teórica al observar, escudriñar, entretejer el objeto de estudio de esta investigación desde puntos de vista diferentes.

3.1 Multiplicidad de nociones y concepciones

Conforme con la diversidad de nociones y concepciones de los participantes, se precisan los resultados desde la construcción de seis subcategorías de análisis: concepciones sobre interculturalidad, experiencias y prácticas, concepciones sobre ciberespacio, cibercultura crítica, cibercultura funcional y concepciones sobre cibercultura.

Tabla 6. Interpretación categoría relaciones cibercultura e interculturalidad

CATEGORÍA	CÓDIGOS SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
RELACIONES CIBERCULTURA E INTERCULTURALIDAD	**Concepción sobre interculturalidad**	Concepciones frente a la diversidad cultural que asumen los maestros en formación y los formadores de maestros
	Experiencias y prácticas	Conocimientos sobre la cibercultura producto de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.
	Concepciones sobre ciberespacio	Consideraciones, ideas, supuestos y nociones sobre el ciberespacio.
	Cibercultura crítica	Reconocimiento de las Interacciones sociales, formas de encuentro y comunicación mediadas por las tecnologías digitales, y que afectan la sociedad y la educación
	Cibercultura funcional	Concepción instrumental y funcional de la cibercultura que asume el uso instrumental de las tecnologías digitales, distanciándose de las relaciones socioculturales
	Concepciones sobre cibercultura	Comprensiones sobre la cibercultura situadas en el ámbito de la cultura y la interpretación del mundo

A partir de la anterior organización entre categorías y subcategorías, se presenta la relación de los testimonios sobre la cibercultura y la interculturalidad, comenzando por las de menor recurrencia.

3.1.1 Concepciones sobre interculturalidad.

Los maestros en formación se remiten a la interculturalidad como el conjunto de conocimientos tecnológicos necesarios para producir conocimiento y potenciar la comunicación en su práctica educativa. Esta situación conduce a una inquietud permanente por la incorporación de tecnologías en sus prácticas educativas como parte de las demandas de la era digital para el apoyo a su quehacer profesional. Conforme a lo anterior, se manifiesta que "un rasgo cultural bastante importante acerca de estas tecnologías, es la expansión del capital cognitivo, o sea, tú vales por lo que produces, o sea, si tú no tienes un acervo cognitivo en una investigación, no tienes varios artículos a tu nombre, tú no eres nadie prácticamente. Entonces, este escudo se ha infiltrado en la academia y ha sido mediado por esta era digital" (Maestro en formación 6, 2016: 46, 57 Atlas.ti)[18]. Estos casos nos posibilitan dimensionar formas de dependencia cultural surgidas por la presencia de tecnologías en la cotidianidad del maestro.

En otras comprensiones se asume la interculturalidad como un escenario que requiere visibilizar las diferencias conceptuales que guarda con relación a la multiculturalidad, esta última equiparada con la cibercultura funcional en tanto categoría que asigna una mirada exótica sobre la diversidad cultural. En este sentido, la interculturalidad es asociada con la cibercultura crítica, en razón del diálogo que establece con otras culturas y que potencia el reconocimiento de sus valores intrínsecos:

> La interculturalidad está asociada con la cibercultura crítica o semántica, en el sentido que ya el diálogo entre las culturas es consciente, es crítico. Entonces, no es decir, por ejemplo: desde Medellín las culturas indígenas son muy bonitas, entonces rescatémoslas. No, es que las culturas indígenas no necesitan que usted le diga que son muy bonitas, eso no es lo que necesitan, necesitan es que usted dialogue con ellas (Maestro en formación 6, 2016: 62, 78 Atlas.ti).

Desde otra línea de sentido de la interculturalidad, se sitúa la necesidad de un escenario para el diálogo crítico, que despliegue otras relaciones con los otros y nosotros. En ese sentido, algunos participantes admiten la interculturalidad como una manera de establecer diversos tipos de

[18] Con esta convención se expresa la cita extraída del software informático y que da lugar a los testimonios de los participantes: Maestro en formación o Formador de maestros, 6: número de documento primario, 2016: año, 46: número del párrafo citado, 057: línea del párrafo citado, Atlas ti: nombre del software

relaciones sociales virtuales a través del uso y consumo de aplicaciones tecnológicas para la comunicación entre pares y grupos de interés, lo cual nos permite dimensionar las relaciones interculturales como declaraciones de libertad que potencian el cultivo de la autonomía y el trabajo colectivo. También nos lleva a considerar el ciberespacio como un ambiente o escenario red, que permite tejer una relación entre cibercultura e interculturalidad.

Otros planteamientos de menor recurrencia vinculan los conocimientos sobre interculturalidad como el resultado de la experiencia vivida a través del intercambio académico, como una posibilidad para acercarse a los otros, tal y como se expresa en este testimonio: "yo tuve la posibilidad de vivir un intercambio y eso me permitió compartir con estudiantes de diversas culturas, y saber los gustos que hay, las formas de comportarse, de actuar, la forma de estudiar" (Maestra en formación 2, 2016: 9, 16 Atlas.ti).

En suma, se encuentra que la concepción sobre interculturalidad de los maestros en formación, es difusa y está determinada por numerables prácticas y usos sociales vinculados a la libertad de expresión y el consumo de tecnologías. Por consiguiente, surge la necesidad de una conceptualización que otorgue cuerpo teórico a la cibercultura desde una perspectiva intercultural en los procesos de formación de maestros y para la vida misma, que posibilite un encuentro consciente con el otro en la realidad material habitual y la que actualmente posibilita el ciberespacio.

Por su parte, los formadores de maestros, conciben la interculturalidad desde dos posturas diferenciables. En primer lugar, la entienden como un escenario de saber que es necesario problematizar al considerando las múltiples interpretaciones que le son inherentes y que exhortan a ser precisadas, así como coadyuvar a la construcción de una razón sensible frente a las maneras en que se instalan las relaciones de poder hegemónicas en la sociedad. Así lo expresa uno de los formadores: "El tema de la interculturalidad, me parece que es un tema en el que hay mucha confusión y ambigüedades, y no es un concepto que remite a una definición generalizada o a que todo el mundo acepte una definición de interculturalidad" (Formador de maestros 9, 2016: 15, 21 Atlas.ti). Esta experiencia de maestro se constituye en un argumento favorable para propiciar dinámicas educativas que continúen interculturalizando la formación docente de manera que la comprensión de interculturalidad crítica pueda ser potenciada desde una perspectiva que le vincule con la cibercultura.

En otras argumentaciones semejantes se problematiza la concepción de interculturalidad funcional equiparada con la multiculturalidad, al concebir que se privilegia unas culturas sobre otras. Respecto a esta visión se afirma que:

> La interculturalidad es un concepto muy potente que permite hacer construcciones en el sentido educativo, social o cultural. Sin embargo, lo predominante es la idea de interculturalidad, llamémosla funcional, en la que se asume que hay unas poblaciones con características diversas que están ocupando un mismo espacio. Desde el punto de vista ecológico podríamos decir que es un mismo nicho y que en ese espacio es necesario entonces, hacer que funcione esa comunidad dentro de un sistema social, y ese funcionalismo termina imponiéndose y hace que esas culturas terminen perdiendo su identidad o impregnando a otras culturas, dependiendo las relaciones de poder que se den (Formador de maestros 9, 2016: 16, 21 Atlas.ti).

Sin desconocer las anteriores tensiones conceptuales que se presentan entorno a la noción de interculturalidad y que hacen parte de la experiencia de los profesores, ello nos remite a un marco de comprensión sobre la interculturalidad que propicia distintas prácticas sociales en los maestros y la confrontación de las brechas culturales y epistemológicas existentes en los escenarios diversos que presupone el ciberespacio. Al respecto se argumenta que: "la interculturalidad es muy importante para poder trabajar este tema del ciberespacio con personas que quizá no tienen mucho acceso a la tecnología y en esa misma medida, por ejemplo, a la información porque algunos simplemente no tienen internet, y poder traer otras experiencias de otros lugares del mundo" (Formador de maestros 12, 2016: 18, 28 Atlas.ti).

De esta manera, se aprecia una perspectiva teórica y conceptual que admite un horizonte de sentidos que posibilita entretejer las nociones de cibercultura, interculturalidad y planetariedad como un referente comprensivo de las relaciones humanas. Dicho de otra manera, se admite que "la interculturalidad lo que nos permite es justamente construir una perspectiva del mundo múltiple" (Formador de maestros 12, 2016: 31, 58 Atlas.ti). Se admite una actitud que celebra multiplicidad de prácticas sociales en el escenario digital y que insta una humanización crítica del entramado tecnológico de nuestra realidad. Esta significación se reconoce en este otro testimonio: "nosotros podemos tener toda la tecnología que queramos, pero si la parte humana no la entendemos ¿para qué esto?" (Formador de maestros 8, 2016: 31, 77 Atlas.ti).

En contraste con estas consideraciones, emerge otra línea de comprensión frente a la interculturalidad que la sitúa en un nivel de conocimiento práctico que se despliega en acciones didácticas diversas, y que posibilita renovar los recursos de enseñanza tradicionales y compartir conocimientos a partir de la implementación de tecnologías para el aprendizaje colaborativo. Por ejemplo:

> En mi clase, en una hora de clase, puedo prender el computador, puedo mostrar un concepto en el tablero, puedo mostrar un video que haga alusión a ese concepto, puedo ponerlos a discutir. Podemos hacer un modelo, puedo hacerlo a mano, luego lo graficamos, es decir, puedo usar un software. Entonces, en una clase, uno puede generar muchas didácticas, para que no sea solamente las que se está acostumbrado a hacer (Formador de maestros 11, 2016: 12, 60 Atlas.ti).

Esta concepción reduce la interculturalidad al conocimiento instrumental sobre la didáctica, la cual se expresa a través de la práctica pedagógica del maestro. También se aprecia en esta postura una consideración frente a la interculturalidad que la sitúa como alternativa utilitarista para diversificar el acceso a la información con la posibilidad de producir conocimientos diversos y ampliar la comprensión frente a un tema de estudio: "siempre les hice a los estudiantes la invitación para hacer interlocuciones a partir de la lectura de diversos autores y creo que ha funcionado muy bien, porque es entender el mundo desde diferentes perspectivas" (Formador de maestros 12, 2016: 16, 26 Atlas.ti).

De manera análoga, la interculturalidad aparece situada en la producción de material educativo digital diverso para propiciar la reflexión frente al conocimiento de los objetos de saber pedagógico, la didáctica o la epistemología, y como posibilidades de acceso para diferentes contextos: "este material educativo que están construyendo, busca también que se atiendan ciertos aspectos de la diversidad cultural, o sea, que sea un sitio web que posibilite acceso desde diferentes contextos, que sea aplicada a diferentes realidades de las escuelas, que tengan la posibilidad de ser aprovechadas por personas en diferentes situaciones, en situación de discapacidad y necesidades educativas. Desde esa perspectiva se apunta al manejo de la diversidad" (Formador de maestros 13, 2016: 14, 34 Atlas.ti). Esta consideración permite apreciar un vínculo entre la interculturalidad y las diversas concepciones que se tienen sobre los aprendizajes a través del ciberespacio, cuyo interés se sitúa en la multiplicidad de situaciones de enseñanza que se presentan en la cotidianidad

del maestro, y que destaca tensiones existentes entre la formación y la práctica pedagógica de los maestros.

Esta relación entre interculturalidad y aprendizaje nos permite evidenciar que las concepciones sobre la interculturalidad transitan por diversos escenarios de acción. Los maestros en formación asumen la interculturalidad a partir de tres realidades: en primer lugar, como los conocimientos tecnológicos necesarios para la comunicación y que presentan tensiones recurrentes debido a las formas de subordinación y dependencia que les genera y que por tanto se convierte en necesidades de aprendizaje; en segundo lugar, como un campo teórico que requiere precisar las variaciones conceptuales que hay en su interior; y, en tercer lugar, como un escenario virtual para comunicarse con otras culturas.

Para los formadores de maestros la interculturalidad es concebida desde dos campos de acción: el primero es asumido como escenario donde se movilizan conocimientos sobre las relaciones sociales de la virtualidad y la comprensión del mundo contemporáneo, y en segunda instancia como un conocimiento práctico sobre la didáctica dinamizado por la implementación de tecnologías digitales.

3.1.2 Experiencias y prácticas.

Con esta subcategoría se visibilizó la formación de maestros y la práctica educativa como una experiencia que moviliza diversos saberes, y que permite en ambos grupos de actores vivenciar la relación entre cibercultura e interculturalidad desde su ser y sentir, al vincular una construcción de sentidos frente a nuestro objeto de estudio, lo que a su vez se traduce en una expresión del proceso formativo y de las prácticas de enseñanza. Es importante destacar que los testimonios que dan cuenta de ello, aparecen con poca frecuencia, sin embargo, nos resultan pertinentes para el análisis que nos convoca.

Para los maestros en formación, la experiencia con la cibercultura se sitúa desde el lugar de la sujeción, al concebirla desde la incapacidad para manejar e implementar las TIC en el proceso educativo, lo cual remite a una necesidad de formación permanente que está en consonancia con la cibercultura funcional. Al respecto se manifiesta que “en cuanto a la cibercultura y a todo esto de las TIC siempre he tenido un pensamiento: acá en la universidad he estado como con ese miedo,

ese susto, con esa presión porque no soy de la era digital" (Maestro en formación 5, 2016: 4, 9 Atlas.ti). Este enunciado permite apreciar que no se tiene claridad teórica frente a la cibercultura y el lugar que representa el uso de las TIC en ella, como también se vislumbra una forma de exclusión que afecta el quehacer del maestro. En otro testimonio, también se valida este aspecto: "trabajar esa parte de la cibercultura para llevarla no ha sido fácil, pero hay que tener esa visión de que no es para ya, es más adelante, porque esto va evolucionando mucho, la tecnología va a una velocidad brutal" (Maestro en formación 16, 2016: 1, 8 Atlas.ti).

Esta manera de exclusión digital del maestro, respecto de su conocimiento y lugar en el quehacer educativo, remite a una preocupación o dependencia a permanecer en las redes de internet y el ciberespacio, es decir, manifiesta una concepción de la cibercultura vinculada al consumo tecnológico, propio del capitalismo informacional moderno, y por otro, contribuye a la configuración de identidades situadas en la sobreexposición de la imagen. Por ejemplo: "no sé si será expresión de mi identidad o de esta cibercultura, pero digamos que algo ha cambiado con el asunto cibercultural, y es el autoconocimiento de sí mismo, incluso con lo de las selfies, la imagen, cómo nos representa y cómo nos mostramos ante el mundo social" (Maestro en formación 5:24, 19 Atlas.ti).

Estas situaciones mencionadas determinan tensiones referidas al saber del maestro, y a considerar que el conocimiento reside por sí mismo en el ciberespacio y no en las relaciones que construyen entre los sujetos, en este caso los actores del quehacer educativo: "Usted cómo hace para entender que las TIC pueden reemplazar su trabajo como docente. Ya el conocimiento está depositado no en los docentes, está depositado en los libros y ahora directamente en internet, muchas veces nos ponen un trabajo y ya no vamos a los libros, sino que directamente a internet" (Maestro en formación 5, 2016: 30, 20 Atlas.ti). Esta actitud permite apreciar una incomprensión frente a la cibercultura y al rol que le es inherente al maestro como actor de las relaciones sociales, educativas y pedagógicas en el ciberespacio y la cultura.

Otro aspecto de la experiencia, menos recurrente en estos testimonios, tiene que ver con las vivencias que acontecen directamente en el escenario de las redes sociales, las cuales son equiparadas con mecanismos externos de la vida misma, y que generan grados de sometimiento inconsciente por fuera de las elecciones que pueden hacer los maestros. Al decir de este participante: "las redes sociales se convierten en mecanismos psicológicos que terminan alienando

la vida social real de las personas, si no las sabemos utilizar" (Maestro en formación 5, 2016: 14, 13 Atlas.ti). O este otro testimonio: "uno ve la gente siempre conectada, pero ni a veces relaciones sociales sólidas hay, son simplemente compartir cosas, no veo el aporte a la formación" (Maestro en formación 5, 2016: 9, 9 Atlas.ti).

Estos testimonios encarnan una construcción de la experiencia educativa que subordina el ser humano y el maestro a la utilización funcional de las redes sociales digitales, y que las desconocen como un nuevo lugar para construir procesos críticos e interculturales de socialización en la era digital, el ciberespacio y la cultura.

En otras situaciones menos recurrentes, los testimonios de los maestros enfatizan en su experiencia asociada con la cibercultura a partir del contacto con videojuegos, la utilización de dispositivos móviles y aplicaciones para la comunicación, y la producción de programas informáticos para resolver situaciones de su cotidianidad. Ello permite estimar la multiplicidad de experiencias asociadas al uso de tecnologías, como expresión de la era digital y que vienen configurando diversidad de prácticas sociales que hacen parte de la cibercultura, pero no la constituyen por sí mismas.

Por lo que refiere a los formadores de maestros, las experiencias relacionadas con la cibercultura e interculturalidad, destacan un foco de interés principal sobre los procesos de aprendizajes de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, se manifiestan prácticas de aula que centran sus objetivos en la producción de recursos digitales, páginas web y utilización de software. Esta posición vincula la enseñanza como el punto de partida hacia el logro de los aprendizajes centrados en el apoyo de tecnologías y que pueda ser transversales a otras áreas de conocimiento, tal y como se aprecia en este testimonio: "El primer reto que identifico es la enseñanza, sobre todo la enseñanza que se apoya en tecnologías, y que debe tener una base pedagógica, didáctica y epistemológica que sustenta esas prácticas en el aula, cada vez es más frecuentes" (Formador de maestros 13, 2016: 25, 67 Atlas.ti).

3.1.3 Concepciones de ciberespacio.

Las concepciones sobre el ciberespacio en las cuales se encuentran inmersos los participantes de nuestro estudio también conforman un entramado conceptual diverso y un contexto cultural, social y educativo donde convergen diversas nociones. Las concepciones que tienen los

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

maestros en formación sobre el ciberespacio lo significan de manera recurrente como un medio de conexión o espacio virtual al que se tiene acceso. “El ciberespacio es un medio que está acercándonos en todo momento a lo que necesitamos, cubriendo necesidades y al que todos tenemos” (Maestro en formación 5, 2016: 57, 41 Atlas.ti). De otro lado, “El ciberespacio sí creo que es el punto que conecta a los dos, a la cibercultura y a las nuevas tecnologías, porque todo en sí es como otro mundo” (Maestro en formación 3, 2016: 6,14 Atlas.ti). En estos planteamientos se hace alusión al ciberespacio como un medio que conecta las culturas y que permite identificar la necesidad que de vincularle como parte de la cotidianidad del maestro y de los estudiantes.

También aparecen comprensiones que hacen alusión al ciberespacio como una nueva forma de espacialidad virtual que configura la cotidianidad. Lo podemos apreciar con claridad en el siguiente testimonio: “en la virtualidad el límite espacial humano está en las representaciones, emociones y cantidad de situaciones que igualmente se configuran como se haría en el espacio real. En el ciberespacio hay otras reglas que no son las reglas del espacio convencional, otras maneras de habitarlo, de utilizarlo incluso, se podría decir que hay otras temporalidades” (Maestro en formación 5, 2016: 59, 43 Atlas.ti). En este argumento se puede apreciar el reconocimiento de elementos propios de la cultura como las representaciones sociales, la emocionalidad y la preocupación por la manera de habitarla espacial y temporalmente, característica que se pueden vincular con los saberes propios del maestro: “Yo pienso que la pedagogía logra movilizarse, cierto, porque hace una lectura de esta nueva cultura que se está desarrollando en el ciberespacio en donde hay procesos de aprendizaje, y donde hay que orientarlos” (Maestro en formación 5, 2016: 36, 23 Atlas.ti).

También aparecen testimonios que se refieren al límite espacial como condición para desplegar las actuaciones humanas, al respecto se argumenta que:

> La espacialidad implica un límite, pero en el ciberespacio el límite es muy frágil. El límite entre lo que es el ciberespacio y el espacio real es un poco desdibujado, entonces digamos que el ciberespacio es una extensión espacial que se da de manera virtual, pero eso no quiere decir que se aleje de la realidad, porque digamos que lo real y lo irreal para el ser humano no están distantes. (Maestro en formación 5, 2016: 58, 43 Atlas.ti).

Estas implicaciones adoptan el ciberespacio como una realidad que vienen configurando las interacciones humanas “Es innegable que uno sí extiende las relaciones que vive en la realidad

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

con lo virtual" (Maestro en formación 15, 2016: 1, 8 Atlas.ti). Por tanto, se pueden también dimensionar problemáticas sociales como el desconocimiento de la interculturalidad y la presencia de múltiples prácticas sociales excluyentes. Otro participante afirma que "no se le da la voz a los agentes culturales de los que se está hablando, y se los integra, digamos, a través del ciberespacio, o a través de prácticas culturales en el ciberespacio" (Maestro en formación 22, 2016: 18, 21 Atlas.ti).

También se evidencia una concepción del ciberespacio alusiva a la cibercultura, en la medida en que se vincula con ella a manera de entorno que posibilita relaciones sociales de la mano con las tecnologías digitales: "la cibercultura acopla o se desarrolla en ese ciberespacio, esa otra realidad que permite la cibercultura y las nuevas tecnologías que son como ese medio" (Maestro en formación 18, 2016: 17, 21 Atlas.ti). O también que: "el ciberespacio o la cibercultura tiene algo muy potente dentro de sí, y es el asunto de que te permite la imagen de otras situaciones, ver videos o digamos que experimentar de otra manera lo que vivencian los otros" (Maestro en formación 18, 2016: 21, 26 Atlas.ti).

También se hace referencia a la virtud del ciberespacio cuando "estamos hablando de la cultura desarrollada en un espacio, en un ciberespacio donde hay una conexión constante, fácil también instantánea con los demás, de ahí que se hable de cultura en asuntos de interacción con el otro" (Maestro en formación 5, 2016: 1, 7 Atlas.ti). Estas posiciones remiten al ciberespacio como entorno que produce experiencias diversas desde una comprensión de la cibercultura asociada con las herramientas tecnológicas como medios para llevar a cabo acciones comunicativas y educativas.

Otro grupo de maestros en formación aducen su concepción del ciberespacio vinculado a la experiencia en la web, internet y el acceso a la información. En estos testimonios el ciberespacio se asume como un medio para el acceso a la información, lo cual le ubica como una herramienta. Por ejemplo: "Yo me atrevería a decir que el ciberespacio tiene que ver específicamente con el internet, en la medida que da acceso a todo el mundo, internet permite acceder a conocimientos y hechos que no están específicamente suscritos al lugar y al territorio, digamos más cercano, digamos el barrio, la ciudad o el país" (Formador de maestros 19, 2016: 15, 20 Atlas.ti). De manera similar otros participantes lo entienden como un lugar donde se encuentra la información virtual. "El ciberespacio se podría definir como un espacio virtual que no tiene existencia física, lo que llamamos normalmente la nube y las redes sociales" (Maestro en formación 2, 2016: 8, 13 Atlas.ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Por su parte, los formadores de maestros consideran el ciberespacio como nuevo entorno vinculado a la cibercultura y que potencia las comunicaciones. Al respecto se precisa que: "en el ámbito amplio de la cibercultura se contempla el ciberespacio como ese entorno en el cual se dan las interacciones entre los seres humanos, a través de esas mediaciones tecnológicas, los seres humanos y las tecnologías" (Formador de maestros 9, 2016: 4, 12 Atlas.ti).

Resulta contundente en estos testimonios, la incidencia de los vínculos sociales diversos que pueden generarse con la utilización de las tecnologías, es decir, la relación entre personas y personas, y personas y máquinas, por lo que concierne a la formación de maestros propiciar un abordaje pertinente, crítico e intercultural. Conforme a estos planteamientos, un participante precisa que: "el ciberespacio, no lo podemos desconocer, yo creo que la incidencia que tiene en la formación de maestros es que se adscribe a las dinámicas actuales de la sociedad. Supone entender al maestro como alguien que permite que la escuela sea un lugar democratizador del pensamiento" (Formador de maestros 12, 2016: 3, 9 Atlas.ti).

De este modo, las concepciones sobre el ciberespacio que concurren en los maestros en formación y los formadores de maestros, permiten reflexionar acerca de la nueva espacialidad o lugar de encuentro que se configura, donde es posible desplegar prácticas interculturales, como una extensión de la cotidianidad y como nuevo ámbito de socialización que pluraliza la cotidianidad del maestro y su producción social de sentidos, no obstante y que también se evidencian que relacionan esta espacialidad como un contenedor de información y recursos.

3.1.4 Cibercultura crítica.

Algunos maestros en formación reconocen la cibercultura crítica, y la sitúan principalmente como un lugar de encuentro emergente que facilita la reafirmación de la diversidad cultural y la movilización de discursos que permiten una compresión del mundo y la realidad. "La cibercultura es un fenómeno cultural emergente comparado con otros fenómenos culturales, y que tiene como mediación las nuevas tecnologías" (Maestro en formación 6, 2016: 411 Atlas.ti). Esta afirmación reconoce el fenómeno de la cibercultura como una manera de pensar la cultura y la sociedad al asumir la comprensión de las relaciones socioculturales mediadas por las TIC.

Por otra parte, se plantea que "la cibercultura es mucho más grande que un mecanismo, la cibercultura permite que la diversidad cultural esté ahí, y confluya, y puedan comunicarse, y se

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

puedan resolver ciertos paradigmas que de pronto con algún otro sistema o algunas otras intervenciones no se podría resolver" (Maestro en formación 1, 2016: 16, 24 Atlas.ti). Estas reflexiones explican ciertas realidades en las que el conocimiento emerge en un sistema de relaciones interculturales y reafirma la condición ontológica de aquello que sucede en el ciberespacio.

También se concibe la proximidad entre la cibercultura crítica y la interculturalidad, como ruta de comprensión de la realidad social planetaria que admite reconocer la presencia de tecnologías digitales como una de las dinámicas que la moviliza. Esto nos permite entenderla como una práctica alternativa a diversos campos afectados por relaciones de poder que tejen los actores económicos globales. De manera similar, se argumenta que: "Es muy importante que la cibercultura se entienda desde un sentido crítico, desde la interculturalidad crítica, es decir, que promueva más lazos de cooperación, de reconocimiento de la diversidad y no tanto seguir con esa hegemonización de unos grupos sobre otros, que es lo que a veces se evidencia" (Maestro en formación 17, 2016: 11, 26 Atlas.ti).

Asimismo, se expresó que la cibercultura crítica reflexiona sobre las maneras de concebir los vínculos entre educación y pedagogía desde una perspectiva mucho más amplia, ya en conexión con las situaciones de orden planetario. Este enunciado lo expresa claramente: "La cibercultura cambia la manera en que vemos el mundo y también la forma como enseñamos y leemos el mundo, cambia la formación que necesita la sociedad de hoy, porque la cibercultura y las redes tienen efectos globalizantes, donde el maestro debe responder no sólo a asuntos locales, sino también globales" (Maestro en formación 5, 2016: 83, 75 Atlas.ti).

Estos vínculos entre educación y pedagogía tejidos a partir de la cibercultura crítica, valida un interés por los problemas del planeta como replanteamiento por los aspectos económicos, políticos, educativos hegemónicos, que actualmente interrogan la práctica educativa del maestro. Por tanto, se puede considerar que la cibercultura salvaguarda profundas semejanzas con la formación crítica, decolonial que propicia el paradigma de la planetariedad, al posibilitar una redistribución de los saberes imperantes en la formación de maestros, al permitir una relación distinta con los conocimientos y los saberes.

La mayoría de los maestros en formación consintieron la cibercultura crítica como una dinámica que requiere atención en tanto viene produciendo prácticas humanas de toda índole.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Asimismo, hacen un cuestionamiento sobre el uso funcional de las tecnologías digitales, al considerar que su apropiación de carácter instrumental no tiene en cuenta las realidades de orden social que implica utilizarlas, es decir, "si la educación se fundamenta en las TIC, hay mucha gente que va a quedar al margen, si uno se pone a mirar en nuestro medio, por ejemplo, ¿cuántos hogares hay que no tienen Wifi?" (Formador de maestros 19, 2016: 5, 7 Atlas.ti).

Las consideraciones sustentadas por los maestros en formación, suponen un punto de encuentro común con los testimonios de los formadores de maestros, al contemplar el campo de relaciones sociales, culturales, políticas, educativas y comunicativas de la cibercultura crítica, como un vínculo que se requiere posibilitar. Sin embargo, es importante mencionar que hubo mayor participación e interés por la cibercultura crítica en los formadores de maestros, lo que nos permite caminar por una comprensión que vincula ciertos rasgos pluriversales asociados con la construcción de comunidades, que en el ejercicio docente se va consolidando por efecto de los procesos educativos, la formación y la experiencia.

Desde estas concepciones, los formadores de maestros plantean un cuestionamiento a la globalización en tanto dinámica que homogeniza la diversidad cultural al imponer un modelo económico direccionado por el consumo de tecnologías, y en efecto, la inclusión de cambios estratégicos para las relaciones de poder, que se posicionan cuando la cibercultura es desprovista por parte del maestro a través de su quehacer educativo y social. Al respecto un participante alude:

> Lo que viene pasando es que estas tecnologías llegan como si fueran completamente neutrales, se instalan en las sociedades y empiezan a modificar las interacciones, la forma de comunicarse, la forma de aprender, la forma de acceder a la información, la forma de pensar, y eso no se piensa, eso no se discute, eso no se reflexiona, no hay ningún debate sobre ese asunto, entonces pensar esa cibercultura crítica es lo que nos pone en el escenario de asumir posiciones políticas, culturales y sociales frente a esas tecnologías. (Formador de maestros 9, 2016: 19, 24 Atlas.ti).

Estos cambios en las interacciones a los que se alude, nos permite vincular la cibercultura a instancias de la formación de maestros como una mediación para posicionar los sujetos educativos en el orden pedagógico, sabedores de su mundo y la sociedad, que les atribuye una dimensión política a su quehacer, y que marca distinciones con los actores de poder hegemónicos que actualmente vienen direccionando el quehacer educativo, cuando posicionan el uso de

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

tecnologías para la enseñanza y los aprendizajes. Al respecto afirma el formador de maestros:

> Por ejemplo, Microsoft tiene un grupo de orientadores de la educación, pero que solamente tienen en cuenta Microsoft. Apple tiene también lo mismo. Entonces, son ellos los que están casi que asumiendo el papel de los pedagogos y diciendo cómo se enseña con las tecnologías y qué es lo que se enseña. Y a mí me parece que es el maestro el que tiene que empezar a construir y son los colectivos de maestros los que tienen que empezar, a partir de esas experiencias y del trabajo que hacen directamente con los estudiantes, hacer esas construcciones pedagógicas y no dejar que eso venga por directrices de expertos que lo único que les interesa es imponer una forma de aprendizaje basada en las tecnologías que ellos están produciendo. (Formador de maestros 9, 2016: 17, 24 Atlas.ti).

Por tanto, la cibercultura crítica busca potenciar los saberes del maestro en nuestra era digital para redireccionar la cibercultura funcional dominante presente en los procesos educativos:

> Cuando se estudia el tema de la cibercultura, desde una perspectiva crítica, lo que encuentro es que hay una cultura predominante que es la cultura norteamericana, desde donde se crean esas tecnologías que se expanden por todo el mundo y llegan con su cultura. O sea, ningún dispositivo tecnológico es neutral, todos llegan con un conocimiento incorporado, con una forma de concebir el mundo y obviamente con una matriz cultural incorporada que se transmite. Entonces, cuando llega un objeto de consumo a otras culturas, es ahí donde tenemos que estar con una postura crítica frente a eso. Cómo viene, qué es lo que trae, qué es lo que está instalando dentro de esa cultura y qué es lo que empieza a modificar dentro. Y obviamente, las tecnologías y los dispositivos tecnológicos hacen parte de un proyecto tecno-económico de colonización del mundo, a través del consumo de esos dispositivos y del consumo de la información que circula y se crea a través de esos dispositivos" (Formador de maestros 9, 2016: 17, 24 Atlas.ti).

Dicho de otro modo: "El asunto de la cibercultura conlleva a poner sobre la mesa la diversidad tecnológica existente, y que sea el usuario o el consumidor de esas tecnologías quien toma sus propias decisiones y pueda hacer la construcción de un proceso de aprendizaje a partir de esa diversidad" (Formador de maestros 9, 2016: 23, 27 Atlas.ti). La realidad que sitúa el consumo acrítico de la tecnología como un monopolio que subsume la interculturalidad, genera para el maestro el reto de propiciar una lectura crítica del fenómeno en función de una intencionalidad

educativo, pedagógico y social de carácter libertaria, emancipadora y transformadora.

Así, la cibercultura crítica puede producir un vínculo estratégico en el ámbito de los objetivos de aprendizajes que se construyan con los estudiantes, al decir de otro formador: "los estudiantes han venido haciendo parte de la cibercultura pero siempre lo han venido haciendo en una perspectiva funcional, y eso lo pienso muy desde la colonialidad, precisamente tiene que ver con esas prácticas relacionadas al uso de tecnologías que han venido permeando el quehacer de los maestros asociado con la dependencia tecnológica, al consumo de información, problema que se aborda desde la cibercultura crítica" (Formador de maestros 10, 2016: 2, 8 Atlas.ti).

Otra línea de comprensión que expresan los formadores de maestros frente a la cibercultura crítica, tiene que ver con la presencia de las TIC en la didáctica, para responder a necesidades concretas de aprendizaje. Por ejemplo: "Lo que se pretende es que los estudiantes, en primer lugar, elaboren su propio entorno personal de aprendizaje utilizando las tecnologías, o sea, a ellos en el curso [de Ciberculturas] se les propone que empiecen a tomar decisiones sobre qué herramientas y qué aplicaciones de la web 2.0 van a empezar a utilizar de aquí en adelante y qué tipo de tecnología van a abordar" (Formador de maestros 10, 2016: 15, 19 Atlas.ti).

Esta lectura nos permite concluir que la cibercultura crítica puede tender lazos de cooperación con la didáctica, en tanto sea el maestro quien encarne su práctica de enseñanza y decida sobre ella, es decir, un maestro posicionado de las actuaciones que acontecen en su práctica, reflexivo de las TIC como mediadores, herramientas o recursos de enseñanza, y apropiado de las relaciones educativas que puede generar o co-construir en el ciberespacio.

También se hace alusión a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, como se expone en este testimonio: "La tecnología es algo que a todos estos estudiantes los transversaliza, todos están marcados de alguna manera por experiencias por la tecnología, algunas más avanzadas que otra. Y creo que puede ser una oportunidad de diversificar las prácticas" (Formador de maestros 13, 2016: 13, 30 Atlas.ti). No obstante, este reconocimiento de las tecnologías digitales en el quehacer educativo del maestro y de la experiencia de los sujetos, no se reduce a la incorporación intencionada y crítica por el que puede propender la didáctica, sino a las relaciones humanas que están en el medio, donde el conocimiento no es dado, sino que se construye, emerge.

3.1.5 Cibercultura funcional.

No obstante, y que los objetos de enseñanza pueden ser dinamizados a través de la implementación de estrategias tecnológicas, las TIC se conciben como herramientas inclusivas generadoras de aprendizaje intercultural que favorecen la comunicación, la construcción compartida de conocimientos y el intercambio de información. Desde esta perspectiva, la indagación por la diversidad cultural como objetivo de aprendizaje, aparece instrumentalizada como argumento para implementar las TIC. Por tanto, el valor técnico de la producción material de contenidos digitales, necesita ir acompañado del valor crítico de la producción social y espiritual.

A diferencia de las concepciones sobre la cibercultura crítica recurrente en los formadores de maestros, la cibercultura funcional se pudo evidenciar con mayor presencia en los maestros en formación. Para este grupo de participantes, la cibercultura funcional se expresa como una realidad situada en las relaciones materiales que se producen a través del manejo e implementación de artefactos y herramientas tecnológicas en la cotidianidad educativa y social: "La cibercultura nos lleva a pensar en todo lo informático y lo tecnológico sin querer pues equiparar esos dos términos. Es una cultura en la cual ya estamos inmersos y que nos lleva poco a poco a construir cada vez mejores herramientas" (Maestro en formación 1, 2016: 5, 10 Atlas.ti).

Asimismo, surgen consideraciones recurrentes como: "Bueno, uno no se puede negar que, aunque ya un nuevo celular tome una foto mucho mejor que las de las cámaras antiguas que uno tenía, o de esas cámaras digitales, muchas veces cual es el manejo que se le da a eso, cierto, no es solamente que salió un nuevo dispositivo para escuchar música inalámbrica, desde la tarea del maestro yo veo que falta toda la información para saber" (Maestro en formación 1, 2016: 7,10 Atlas.ti). Esta perspectiva centra su mirada en el domino material de los artefactos. Al respecto también se argumenta que:

> Debemos tener una claridad sobre la cibercultura, porque ahora ese es el boom. Yo desde mi experiencia, cuando empezamos haciendo la página web para la materia de nuevas tecnologías, yo pensaba, yo voy a hacer una página web, pero no quiero hacer una cosa por hacerla, yo quiero que esa página web la vea mucha gente" (Grupo focal 2, 6, 2016: 28,33

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Atlas.ti)[19].

Desde este punto de vista, se aprecia una concepción de la cibercultura plegada al uso de herramientas tecnológicas como centro de interés de los procesos de enseñanza, lo cual deja de lado al maestro como responsable de su actuación para otorgarle centralidad a las herramientas. "Nos hemos convertido en una sociedad, en donde la cibercultura también es una agenda de formación, todas las apuestas porque las personas sean capaces de programar, innovar, manejar la información, asuntos, digamos, como la creación de redes, todos esos asuntos, eso hace que la pedagogía y la formación deban cambiar frente a esa realidad" (Maestro en formación 5, 2016: 46, 25 Atlas.ti). Se entiende de esta manera una afanosa presencia de una cibercultura funcional en las expectativas de los maestros en formación, que sustituye y subalterniza el ser de maestro, conocedor de la pedagogía como saber fundante que lo forma y trasciende, para desplazarse hacia una dimensión tecnicista y reproductivista del maestro, lo cual deriva en ejecutor de competencias digitales para los procesos educativos.

Esta presencia funcional de las TIC en los procesos de formación de maestros, también se puede confirmar en concepciones que le sitúan como una puerta de entrada y acceso a la información. Por ejemplo: "La misma palabra TIC establece comunicación, la misma comunicación que están generando las nuevas tecnologías" (Maestro en formación 7, 2016: 13, 2 Atlas.ti). Este atributo determinante que se le asigna a las TIC, desconoce por un lado que funcionan si se les incluye en el medio de las acciones del maestro (como mediaciones, medios o herramientas), y por otro, limita su comprensión a las representaciones sociales que de ellas se tiene sobre el consumo tecnológico encubierto en una idea de innovación y desarrollo social, sin producir un planteamiento amplio y reflexivo acerca de las relaciones, vínculo e implicaciones que pueden suscitar en el ámbito educativo, desde la pedagogía y la didáctica. Otros testimonios aseguran que: "Nosotros como maestros tenemos que acostumbrarnos a las TIC, porque venimos a enseñarles a nativos digitales y entonces ellos nacen con las tecnologías, se crían con las tecnologías, aprenden con las tecnologías, entonces el docente se tiene que acostumbrar" (Maestro en formación 7, 2016: 22, 35 Atlas.ti). Se puede concluir que son las demandas de implementación y consumo de las tecnologías el criterio que orienta su urgencia de consumo, sin interrogar las

[19] Para los grupos focales, la convención expresa la cita extraída: número del Grupo focal 1, 5: documento primario, 13, año 2016: número del párrafo citado, 13: línea del párrafo citado, Atlas ti: nombre del software

demandas de conocimiento que se instauran y las relaciones de poder que le subyacen.

Al tomar como punto de partida estas visiones que asumen la implementación de las TIC deviene en el desplazamiento de las prácticas pedagógicas del maestro, al subordinarlo a la implementación tecnológica como garante de las relaciones pedagógicas: “Las TIC son la mediación, son distintas actividades que pueden ser situaciones que se pueden generar en el aula de clase” (Maestro en formación 7, 2016: 47, 73 Atlas.ti). También se derivan vínculos que son nombrados en términos de competencias: “yo creo que la competencia básica en esta era es saber manejar las nuevas tecnologías, que no lo tomen a uno por sorpresa, de cómo buscar los recursos académicos, infinidad de cosas que sale en cada momento” (Maestro en formación 6, 2016: 69, 85 Atlas.ti). O, "Aprender una de las competencias es aprender un mínimo de conocimientos del manejo de las nuevas tecnologías” (Maestro en formación 20, 2016: 17, 52 Atlas.ti). Se afianza la concepción funcional de las tecnologías a la que nos hemos referido anteriormente.

A partir de lo anterior, existe necesidad de fortalecer conceptos, concepciones y prácticas educativas que diferencien la cibercultura como lugar de relaciones que se construye en el ciberespacio, las competencias digitales como capacidades y habilidades para aplicar la tecnología en situaciones educativas, y la didáctica como la mejor manera de promover los proceso de enseñanza y aprendizaje que puede acontecer en espacios educativos, y que se puede transformar con el apoyo de las TIC entendidos como recurso que potencian la acción educativa y pedagógica. Se puede apreciar en este testimonio, que se subvierte la postura teórica frente a estos principios conceptuales y prácticos del hacer del maestro:

> Yo creo que la creatividad, porque si un docente no tiene creatividad y sabemos que hay mucha tecnología, pero si no sabe utilizarla, que es lo que más llama la atención de los niños hoy en día, si no la sabe llevar al aula, se quedaría en la educación tradicional y no implementaría lo que tenemos a la mano y lo que está a la vanguardia para que pueda llegar a los niños mucho más fácil” (Grupo focal 2, 6, 2016: 78,95 Atlas ti)

Otros testimonios sobre la cibercultura funcional se centran en el desarrollo de habilidades, como un conocimiento que se potencia a través de su utilización. “Puede haber quienes tienen más habilidad tecnológica, entonces los estudiantes construyen, los estudiantes codifican una información un poco más rápido que otros que no tienen ese tipo de herramientas” (Maestro en formación 7, 2016: 27, 41 Atlas.ti). Se expresa así la necesidad de reinterpretar el aprendizaje sobre

la cibercultura y las TIC como experiencia de la formación y en perspectiva de la práctica para contribuir a las demandas de aprendizaje "Yo creo que antes de que el docente esté interactuando, o quiera que los estudiantes interactúen con un sistema o aplicativos, él ya debe primero tener que mirar cómo usar eso, que tan pertinente es" (Maestro en formación 7, 2016: 30, 45 Atlas.ti).

Podemos concluir que los requerimientos de aprendizaje propios de la era digital, precisan ser abordados desde el conocimiento histórico, social, cultural, cognitivo y político, entre otros y no por las representaciones sociales mediáticas que hacen las comunidades educativas, y se han venido fortaleciendo. En participante se aprecia de esta manera: "Yo digo que el estudiante se interesa más si uno incluye este tipo de tecnologías, porque, por ejemplo, uno desde el celular puede crear algún tipo de aplicación que le permita al estudiante acceder a los conocimientos" (Maestro en formación 7, 2016: 41, 66 Atlas.ti).

Por lo que se refiere a los formadores de maestros, las concepciones sobre cibercultura funcional aparecen con menor concurrencia, y se centran principalmente en sus prácticas de enseñanza al reconocer que la presencia de las TIC acapara mayor atención en el mundo educativo y social. Sobre este aspecto, se argumenta lo siguiente: "Para poder saber qué necesitan los chicos de ahora, tenemos que pensar en los maestros que van a ir a enseñarles a esos chicos de ahora y cómo se los van a enseñar, además, ¿vamos a seguir haciendo los mapas a mano, sabiendo que ya hay unos dispositivos que los hacen? ¿Qué necesitamos saber realmente? Yo creo que esa es la pregunta, desde allí la lectura crítica de lo que tenemos, me parece sumamente importante. (Formador de maestros 12, 2016: 36, 65 Atlas.ti).

De igual forma, los formadores de maestros se centran en las prácticas de enseñanza como el lugar privilegiado para la cibercultura funcional, se destaca también la importancia de los contenidos de los cursos, en este caso:

> Yo soy una persona a la que le gustan los computadores, yo estoy renovando constantemente mi saber y mis cosas. Yo le contaba ahorita que aún estoy en Windows 7, porque es el software que mucha gente tiene en este momento, todos no van a tener Windows 8, todos no van a tener Windows 10, entonces yo lo pongo en el que esté de último, en el que esté saliendo. Hasta hace un año dictaba en XP, ya me monté a Windows 7, si usted maneja Windows 7 maneja Windows 8 y si maneja Windows 8 maneja Windows 10, porque las variaciones son poquitas. (Formador de maestros 8, 2016: 7, 22 Atlas.ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Esta concepción se centra en la enseñanza del manejo de dispositivos y la implementación de productos tecnológicos, acorde con las demandas del mercado informacional.

3.1.6 Concepciones sobre cibercultura.

La construcción de sentidos entre la cibercultura e interculturalidad, también alberga comprensiones otras por las que transitan los actores de nuestro estudio, dando lugar a concepciones que, si bien circulan en los albores de la formación de maestros y su comprensión crítica o funcional, también denotan otros lugares de reflexión no exclusivos del ámbito pedagógico y educativo del maestro, pero que es importantes visibilizar, al representar algunos sentidos comunes para nuestros participantes.

Las concepciones sobre cibercultura de mayor presencia, se refieren a las comprensiones situadas en el ámbito de la comprensión del mundo, puesto que existe una mayor preocupación por aspectos de la cultura y la configuración del ser humano. Esto indica que, si bien la cibercultura es un aspecto fundamental para la formación de maestros, también desborda su ámbito profesional para trasladarse al ámbito de la vida. Sin embargo, estas concepciones sobre cibercultura se sustentan en el uso y consumo de las tecnologías digitales para obtener resultados en diferentes procesos, lo cual conlleva a una concepción instrumental y funcional de la cibercultura que se distancia de la intercultural crítica.

En primer lugar, se evidencian concepciones de la cibercultura en la forma de funcionamiento del mundo, al respecto se expresa que “La cibercultura en este momento es una realidad que seguramente antes no lo era, y tenemos que evolucionar con eso” (Maestro en formación1, 2016: 17, 26 Atlas.ti). Este sentir vincula la cibercultura con aspectos atinentes a la historia misma: “Por cibercultura yo entiendo, todo lo tecnológico que se va poco a poco creando, para mejorar el estilo de vida, y los conceptos que aparecen por ahí de cómo mejorar la calidad de vida” (Maestro en formación 1, 2016: 29, 8 Atlas.ti). Se puede suponer que existe una preocupación por el devenir humano, por la cultura y su supervivencia. No obstante, resulta visible que la noción de estilo de vida se ubica en los albores de la modernidad y el vivir bien que promete la era digital (inmediatez, instantaneidad, consumismo, innovación, moda), dista de las consideraciones sobre el buen vivir de una interculturalidad crítica ancestral.

Ahora bien, se visibilizan concepciones que asemejan la cibercultura como formas de expresión cultural, sistemas de valores y representaciones sociales, por ejemplo: "dentro de la cibercultura puede haber mucha cultura, que se ve reflejada en los pensamientos del otro, cuando uno entra a analizar los blog independientes o de instituciones o páginas web, uno ahí también puede mirar qué es lo que permea al otro, o sea, cuáles con las ideas que tiene el otro, acerca de lo que piensa, acerca de un tema, entonces, yo creo que sí puede marcar una cultura" (Maestro en formación 3, 2016: 7,17 Atlas.ti). También se aprecia en este testimonio: "Yo creo que la tecnología, la cibercultura, los procesos ciberculturales se convierten, digamos o caben en la cultura, porque generan cambios radicales en los modos en que nos subjetivamos, nos movilizamos en el mundo cotidiano" (Grupo focal 1, 5, 2016: 11, 13 Atlas.ti).

De manera que estas consideraciones visibilizan una reflexión frente a la polisemia que salvaguarda la comprensión de la cibercultura, como expresión de la cultura: "Es muy complejo, porque es hablar de cultura y ya de por sí el concepto de cultura es muy complejo, pero lo podemos definir como todo ese conjunto de prácticas, símbolos, incluso experiencias que se dan a través de las TIC y de internet" (Maestro en formación 17, 2016: 5,11 Atlas.ti

Estas relaciones con la cultura que se viene destacando, también se ubican en el ámbito de la cultura educativa:

> [La cibercultura] es un espacio, una cultura, con unas costumbres y formas de vivir, de entender las realidades, de entenderse a uno mismo y que también pone al maestro, digamos, ahí, el maestro como pedagogo, cómo reflexiona acerca del lugar de esas tecnologías en la formación del estudiante, en la formación, cómo las utiliza y no solamente cómo las utiliza, porque sabemos que es algo de la vida cotidiana. (Grupo focal 1, 5, 2016: 15,13 Atlas.ti).

Esta dimensión cultural, también aborda la comprensión por los colectivos culturales, por ejemplo: "Me parece muy interesante la movilidad social y permitir el activismo social en las redes. Me parece que eso es un asunto muy valioso de la cibercultura, la capacidad de generar movilidad social y de permitir que diferentes maneras y diferentes culturas se articulen a un mismo propósito" (Grupo focal 1, 5, 2016: 27, 19 Atlas.ti). Fundamentalmente lo que emerge allí son los nexos que guarda la cibercultura con la interculturalidad.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Resulta conveniente destacar que estos testimonios también denotan, aunque con menor presencia, los ámbitos fundamentales del ser humano, como lo expresa un maestro en formación: "yo creo que es un derecho humano, y en el marco de los derechos humanos la cibercultura tiene que pensarse unos espacios más amplios en los espacios educativos" (Maestro en formación 22, 2016: 30,29 Atlas.ti).

Por otra parte, se hizo alusión a la cultura que se constituye alrededor del acceso y producción de conocimiento, en este caso un participante afirmó: "Nos han hablado un montón de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento o incluso podríamos hablar de la sociedad móvil, por esa proliferación y uso de dispositivos móviles que tenemos ahora" (Formador de maestros 12, 2016: 12, 9 Atlas.ti). Asimismo, se evidencian concepciones que indican una actitud que se deriva de un pensamiento colonial, como se expresa en esta cita: "Es como unas personas que viven todo el tiempo metidos en las redes sociales, metidos, pues, en lo que dicen las nubes de comunicación, entonces se separan mucho de las otras culturas, por eso lo llaman cibercultura todo lo comunican a través de los sistemas masivos de información electrónica" (Maestro en formación 20, 2016: 5, 16 Atlas.ti).

Se percibe también una elaboración subjetiva de la cultura que se traslada al escenario virtual. "Yo diría que la cibercultura es un complejo entramado de dispositivos, de relaciones, de formas de comportarse y de formas de mostrarse. Yo diría que la cibercultura podría definirse también por esos dos polos opuestos. Los comportamientos culturales que generan los sujetos en estos medios, digamos, de la red, pero también por cómo se muestran, por cómo se quieren posicionar en su estatus y en su rol en estos medios" (Maestro en formación 22, 2016: 3, 9 Atlas.ti).

Finalmente, en los formadores de maestros se aprecian comprensiones similares de la cibercultura en perspectiva cultural. "Entendemos el concepto de cibercultura como las implicaciones culturales, sociales, políticas relacionadas con las tecnologías y las mediaciones tecnológicas y especialmente con las tecnologías digitales en un escenario ya que podríamos llamar de digitalidad" (Formador de maestros 9, 2016: 1, 9 Atlas.ti). Esta consideración denota una comprensión de la cibercultura que admite una relación entre cultura y tecnología. En este caso, los espacios de formación son valorados desde una perspectiva humana, cuando se argumenta que "más que ser un curso para maestros, yo creo que el curso de cibercultura es un curso para la vida" (Formador de maestros 10, 2016: 51, 67 Atlas.ti). Esto nos permite establecer una relación de

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

acercamiento con la pedagogía planetaria.

Así pues, las múltiples nociones y concepciones sobre cibercultura ofrecen un panorama amplio de conocimientos y que se configuran en una base para la apertura creativa de una cibercultura floreciente en un mundo tecnologizado que podría convertirse en un nuevo proyecto de identidad cultural colectivo para construir la nueva sociedad de buen vivir de la era digital que conviene un modo armonioso, cuidadoso y hospitalario de ser y estar en nuestra Casa Común.

3.2 Vínculos y relaciones de las prácticas sociales en el ágora intercultural

La pluralidad de nociones y concepciones sobre la cibercultura que hemos abordado en el apartado anterior, está cargada de significados que deben ser examinados rigurosamente, permitiendo tomar franca consideración con los resultados y las intencionalidades investigativas de este trabajo. Por lo tanto, es posible establecer vínculos y relaciones en esa pluralidad de sentidos que precisan los participantes al propiciar un escenario de indagación y comprensión de un fenómeno en permanente resignificación como es la cibercultura.

Desde una trama argumentativa que destaca los vínculos de mayor significancia para los participantes de nuestra investigación, se precisó el despliegue comprensivo de cuatro vínculos en tanto categorías analíticas: 1) vínculos de complementariedad, 2) vínculos de subordinación, 3) vínculos de diferenciación y 4) vínculos de semejanza. Esta categorización permitió la correspondencia entre cibercultura, interculturalidad y competencias digitales, al constituir entre sí un producto de la vida cultural, espiritual y simbólica en relación con el permanente escenario tecnológico que transita en la formación de maestros y la experiencia de vida. Partimos entonces, del principio de que el mundo es diverso y esta diversidad representa un enorme crecimiento de las capacidades humanas. La siguiente tabla muestra una panorámica general de los vínculos[20], para lo cual fuimos demarcando un sendero de sentidos, a saber:

[20] La categoría analítica vínculos, hacer referencia a la diversidad de sentidos que los emisores establecieron entre la cibercultura crítica, las competencia intercultural y competencias digitales, en distintos momentos y órdenes.

Tabla. 7. Interpretación categoría de vínculos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS CÓDIGOS	DESCRIPCIÓN
VÍNCULOS	**Complementariedad**	Potencian, complementan y profundizan las relaciones que se producen al interior de la cibercultura.
	Subordinación	Relación de sujeción entre enunciados que describen ciertos grados de dependencia
	Diferenciación	Distinciones que se establecen entre cibercultura, interculturalidad y competencias digitales.
	Semejanza	Circunstancias que guardan similitudes en las comprensiones.

3.2.1 Vínculos de complementariedad.

Como un contexto cosechado por los procesos de apropiación de la cibercultura, en los maestros en formación y formadores de maestros se suscitan vínculos de complementariedad que potencian los escenarios de actuación entre la cibercultura, las competencias digitales, las competencias interculturales y el ciberespacio, escenarios de amplia significación para nuestros participantes.

En los maestros en formación, se presentan vínculos de complementariedad reiterativos en la práctica educativa, al incluir el uso de las TIC en el reconocimiento de la diversidad cultural, como se observa en uno de los participantes:

> Si yo como profesora le permito a un estudiante que haga sus creaciones a través de cualquier herramienta que pueda utilizar acerca de las TIC, y permitirle libremente que haga sus propias creaciones, que plasme ahí, por ejemplo, en un blog o cualquier otra. Yo sé que estoy utilizando mucho este blog, pero es como las herramientas que más se utilizan. Por ejemplo, como el chat, también que uno pueda crear con ellos, darles a ellos esa libertad de

que plasmen ahí su cultura, sus pensamientos (Maestro en formación 3, 2016: 3, 13 Atlas.ti).

Esta consideración confiere a las TIC el carácter de cultura educativa que resguarda la posibilidad de aprender con ellas, de llegar a otros lugares del conocimiento: "Por medio de estos instrumentos de la cibercultura o de las TIC, se podría no solo enseñarles a los estudiantes que existen infinidad de pequeños universos en la sociedad en la que vivimos, en el mundo en que vivimos, y que también deberían ser tratados de manera tal, y que todos podamos confluir" (Maestro en formación 4, 2016: 23, 31 Atlas.ti). Lo anterior permite colegir que el uso de las TIC propicia escenarios de aprendizaje sobre la diversidad cultural y vínculos los comunicativos con otras culturas, no obstante, no se precisa una concepción clara frente a las diferencias conceptuales, prácticas y políticas inherentes a la interculturalidad y el rol que asumiría el maestro como orientador del escenario de aprendizaje de sus estudiantes.

La frecuente concepción que concede una significación a la implementación de las TIC (como expresión de la cibercultura funcional) en los procesos educativos relacionados con la diversidad cultural y la interculturalidad, favorece la necesidad de reconocer la diversidad cultural a través de la experiencia vivida, por ejemplo: "Creo que precisamente todos esos medios, no sé, se me viene a la cabeza el asunto de las redes sociales, son caldo de cultivo digamos, como depositarios de múltiples experiencias de vida, no sé si llamarlo culturas" (Maestro en formación 4, 2016: 22, 31 Atlas.ti). Así mismo: "Cuando uno mismo puede plasmar sus ideas a través de un blog que le ponen a hacer en un diferente curso, que a veces puede ser de libre expresión, usted puede expresar lo que piensa acerca de diferentes temas" (Maestro en formación 3, 2016: 9, 23 Atlas.ti).

El sentido que se le otorga a las TIC en la formación de maestros y en la experiencia personal, nos permiten comprender que hay una necesidad de precisar conceptualmente sobre la conciencia que se construye frente a las diferencias culturales, cada vez más fuertes, y profundizar en ello: "Creo que antes hablar de diversidad cultural hay que hacer una distinción entre multiculturalidad e interculturalidad; la multiculturalidad yo la asocio conceptualmente con la cibercultura funcional, en el sentido, por ejemplo, yo te conozco a ti que eres de otra cultura, pero en un sentido exótico" (Grupo focal 2, 6, 2016: 61, 77 Atlas.ti). También suscita una confrontación en la manera como los actores se posicionan frente al mundo a través del uso de tecnologías, como

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

si fuera la producción de conocimientos multiculturales a través de la integración de contenidos digitales e interactivos, la práctica en sí misma que convoca la educación intercultural. En este sentido, precisa uno de los maestros en formación:

> Existen infinidad de herramientas que ofrecen por ejemplo las TIC para enseñar múltiples temas y creo que podría ser muy agradable, no sé, cómo experiencias de vida que las cuenten en un texto multimedia. Hace poquito aprendimos a trabajar en PowToon, una cosa así, a mí me pareció genial, me pareció maravilloso eso, yo soy muy malo para las tecnologías, no soy capaz con el Audácity, no se son muchas cosas que a uno como maestro le pueden servir un montón, ese es el instrumento, digamos la interculturalidad, la diversidad de conocernos, de conocer que nuestra identidad es precisamente ser diversos, podría enseñarse por medio de todos esos instrumentos. (Maestro en formación 4, 2016: 28, 32 Atlas.ti).

También se presentan vínculos de complementariedad derivados del uso de las TIC relacionados con el acceso a la información en las prácticas educativas: "Una expresión de la cibercultura es el acceso inmediato a la información, entonces antes las consultas, los trabajos y el conocimiento estaba depositado en los libros, los estudiantes también tuvimos acceso a ellos, pero ahora mucha información la encontramos concentrada en la red y la obtenemos inmediatamente" (Grupo focal 1, 5, 2016: 29, 20 Atlas.ti). Esta reduce la producción de conocimiento y el proceso de aprendizaje al acceso a la información. En similares consideraciones, se argumenta que: "Yo quisiera decir que también con el acceso a la información, las sociedades estamos más informadas, entonces hay menos trasgresión de derechos, yo sé cuáles son mis derechos y conozco la realidad, ya sabemos buscar información verídica, entonces eso puede llamar un poco la atención hacia las desigualdades económicas y sociales" (Grupo focal 2, 6, 2016: 82, 102 Atlas.ti).

A partir de los anteriores posicionamientos, se puede entender que la capacidad tecnológica es apropiada como una condición intrínseca que posiciona la recopilación de información como alternativa para atender los problemas educativos y sociales. "¿Sabes en qué página me metí? Y digo: ¡por Dios, que viva la tecnología! Porque de hecho lo saca a uno, sería como muy cruel decirlo, como de esa parte oscurantista, pero sí, si nos vamos a la realidad, encuentra uno lo que no se imagina. Para el desarrollo de una buena sociedad a priori, a largo plazo, me parece excelente que la generación se quedara ahí" (Grupo focal 2, 6, 2016: 18, 29 Atlas.ti). Se puede apreciar una

concepción de información reductible a una función y efecto cognitivo que desconoce la compleja matriz de significaciones, condiciones formales y prácticas necesarias que requiere la información para producir sentido.

Por su parte, otras argumentaciones frente a la implementación de las TIC en los procesos educativos, las conciben desde la reflexión por los procesos de aprendizaje, es el caso de este testimonio: "[Las TIC] son un medio, tampoco le podemos dejar todo a las TIC, entonces métase a la plataforma y aprenda de este tema, no, obviamente también se tiene uno que apoyar en el tablero y de los métodos convencionales de aprendizaje" (Grupo focal 3, 7, 2016: 10, 18 Atlas.ti). Lo que permite entender que las TIC hacen parte de procesos de transformación didácticos y pedagógicos.

Bajo este orden de ideas, la implementación de las TIC, produce vínculos de complementariedad al potenciar las prácticas de enseñanza, donde la didáctica, los métodos de enseñanza, las estrategias y el saber pedagógico entran en operación, por ejemplo: "Yo creo que la pedagogía en ese caso funge como mediadora, o sea, tenemos por un lado lo que es la cibercultura y por el otro lo que es la interculturalidad, entonces yo creo que la pedagogía sería el puente para darle una forma, o sea, la pedagogía en este caso como eso que busque qué mecanismos son mejores para facilitar esa relación entre cibercultura y diversidad cultural" (Maestro en formación 14, 2016: 14,25 Atlas.ti). En otro caso la mirada se centra en el ámbito de las estrategias didácticas:

> A mí me parece que, en este caso, las TIC son una gran mediación como ejemplo, saber cómo las podemos utilizar en la física o la matemática, cosas que el estudiante pueda percibir directamente, pero hay cosas que sí necesitan de la utilización del tablero, del profesor. Si vamos a codificar un poco lo que estamos viendo, esto en el caso de las TIC, porque uno generalmente como medio las vuelve como orgánicas y empieza a dar ejemplo de plataformas y que los estudiantes entiendan bien, pero uno también necesita esa base del tablero, de que el estudiante entienda operaciones, son dos maneras ahí, una es utilizar los métodos tradicionales de enseñanza, como utilizar también los métodos de las TIC, los que proponen las nuevas tecnologías. (Grupo focal 3, 7, 2016: 10, 17 Atlas.ti).

Esta comprensión de las TIC, produce maneras de reflexionar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada que trasciende las disposiciones curriculares y evaluativas predominantes. "Las TIC, sí propician mucho el aprendizaje colectivo, porque todos empiezan a

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

compartir las ideas y se crea la interacción" (Grupo focal 3, 7, 2016: 49, 77 Atlas.ti). Asimismo, se considera que "No todo el mundo aprende como yo aprendí, entonces ahí si me tocó, de cierta manera, transformar y mostrar otros implementos didácticos, herramientas o técnicas para que él pudiera entender mejor el concepto" (Grupo focal 3, 7, 2016: 40, 65 Atlas.ti). Esto refleja una reflexión crítica sobre la acción educativa.

Adicionalmente, surgen aportaciones que enlazan la presencia del maestro en las relaciones entre cibercultura y las TIC, como el mediador que orienta el nuevo lugar y forma de las relaciones sociales: "En ese marco de sentidos, yo diría que el vínculo que une la cibercultura, la interculturalidad y la pedagogía, es la capacidad del maestro para redefinir la enseñanza, ese sería como el vínculo" (Maestro en formación 22, 2016: 16,19 Atlas.ti). Por tanto, se nos permite comprender que la socialización de los procesos educativos viene reconfigurándose en el escenario digital, a través de las maneras de apropiación cultural y no solamente a través del consumo tecnológico, lo que facilita otras culturas de aprendizaje.

Con gran significación, se manifiestan posicionamientos que interrogan el tipo de relaciones que suscita el escenario tecnológico contemporáneo, por ejemplo: "Cuando yo tenía acercamiento a la cibercultura, me di cuenta que no era solamente ese espectro tecnológico de saber manejar un computador, porque el mundo tecnológico y la sociedad te lo está exigiendo, sino como también trabajar todas esas alternativas que brinda la tecnología, pero al mismo tiempo comprender esas problemáticas que la misma tecnología está brindando" (Maestro en formación 2, 2016: 1, 7 Atlas.ti). Lo anterior involucra un valor crítico a la producción de conocimiento que deviene de la era digital. Asimismo, el maestro en formación 4 plantea que "el aporte que nos puede hacer la cibercultura en la formación, va más ligado a un asunto que muchos no perciben, y es que la sociedad cambia digamos de una manera muy veloz, en la modernidad o postmodernidad y la escuela no está exenta de eso" (Maestro en formación 4, 2016: 4, 13 Atlas.ti).

Emergen también otras consideraciones que distinguen un vínculo entre cibercultura y competencias interculturales como una manera de establecer relaciones conscientes con los otros a través del uso de las tecnologías digitales y el ciberespacio, como lo argumenta el maestro en formación 4: "Entre las competencias que ya nombré, uno podría agregar mucha más, creo que indudablemente podrían ayudar a comprender mucho de la realidad de este planeta. El pensamiento crítico es muy importante, el buen uso de la información, no sé el hecho de ser muy sensible a las

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

tragedias humanas, tener un espíritu, no sé si le llame espíritu investigativo, para quien quiera conocer e ir más allá de los medios cibernéticos" (Maestro en formación 4, 2016: 4, 47 Atlas.ti).

Esta forma de establecer relaciones con el otro, también visibilizan el lugar pedagógico del maestro como mediador entre los procesos educativos, los contendidos de enseñanza y el uso de recursos tecnológicos, como se plantea en el siguiente testimonio:

Entonces, esas competencias interculturales como facultades, como habilidades, creo que abren la puerta para primero darle una voz al maestro que es distinto, que no es instrumental, en el sentido que el maestro ya está facultado y ya está capacitado para iniciar el encuentro o las relaciones con los estudiantes, porque tampoco se trata de una voz de maestro autoritario, sino una voz de maestro en relación pedagógica con el estudiante, con el contexto y con la familia. En ese sentido yo creo que las competencias tienen que ser trabajadas, desde la voz del maestro como el que abre las relaciones o las conversaciones en sus prácticas pedagógicas-. (Grupo focal 2, 6, 2016: 68, 83 Atlas.ti)

De este modo, las competencias interculturales dispuestas en el escenario de la cibercultura, habilitan al maestro de tal forma que no condicione la interculturalidad a un conocimiento declarativo, sino que propenda por la movilización de prácticas al interior de los procesos educativos, ahora mediados o apoyados por el uso de tecnologías: "Yo creo que la tecnología, la cibercultura, los procesos ciberculturales caben en la cultura porque generan cambios radicales en los modos en que nos subjetivamos, nos movilizamos en el mundo cotidiano" (Grupo focal 1, 5, 2016: 13, 13 Atlas.ti)

En este orden de ideas, los vínculos de complementariedad entre cibercultura y competencias interculturales, nos permiten establecer un acercamiento crítico, no solamente instrumental, con los recursos tecnológicos, si se entienden como medios para lograr los fines educativos y de formación humana de maestros. Otro ejemplo nos lo ilustra: "Yo pienso que el papel de la cibercultura es pensarse la cibercultura desde un lugar crítico, desde el lugar de lo intercultural, tiene que ver con una apuesta que involucra a las personas, la cibercultura por sí misma no llega a ser intercultural" (Grupo focal 1, 5, 2016: 89, 34 Atlas.ti).

Asimismo, se posicionan testimonios que permiten comprender un vínculo que potencia la cibercultura desde el reconociendo del ciberespacio como espacialidad de encuentro, que permite

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

la celebración de acuerdos interculturales. En el caso del Grupo focal 1, se precisa:

> El asunto de cómo convergen diferentes culturas en ese mismo ciberespacio, donde todos pueden estar y presenciar el mundo o alguna temática que va nutriendo también el conocimiento, no sólo de la propia cultura, sino de otras culturas lejanas. También cómo pensar el asunto de que a través del ciberespacio empiezan a surgir esas otras voces que también se han como dejado a un lado, cierto, y otros discursos que no son así como tan hegemónicos, y que pretenden monopolizar, digámoslo así, la sociedad en la realidad. (Grupo focal 1, 5, 2016: 49, 30 Atlas.ti)

Las anteriores consideraciones reconocen el valor del encuentro con el otro, de la diversidad cultural y de otras prácticas interculturales, como una habilidad que se puede dinamizar desde las tecnologías digitales (al concebir el acceso al ciberespacio): "Yo creo que al permitir que varias culturas tengan un espacio donde todos se reúnen, permite que como sujetos seamos más abiertos al cambio, a respetar las diferencias a entender que el mundo no se mueve sólo como yo lo pienso, sino que hay otras formas de verlo, de pensarlo y de vivirlo" (Grupo focal 1, 5, 2016: 52, 32 Atlas.ti).

Estos planteamientos, señalan una comprensión sobre las competencias interculturales que se pueden propiciar y desplegar en el ciberespacio, como objetivos necesarios de la formación de maestros: "Yo pienso que si se relaciona [la cibercultura] con la idea de que comprende muchos discursos diferentes, entonces lo que posibilita es un acercamiento cultural hacia el otro y con el otro, en esa idea también de la diversidad" (Grupo focal 1, 5, 2016: 85, 19 Atlas.ti). Se puede apreciar el ciberespacio como en torno inagotable para cultivar prácticas interculturales.

Asimismo, se puede advertir la posibilidad de interacción a través del ciberespacio, lo que se constituye en un vínculo de complementariedad que invoca a un escenario de interacción social: "la cibercultura se relaciona con la diversidad cultural debido a la dinámica de ese ciberespacio, donde mucha gente de muchas naciones y de muchas culturas tienen la posibilidad de acceder y que se manejen casi que un lenguaje universal donde las personas se comunican muy fácilmente, entonces sí es valedero de que se hable de cibercultura" (Maestro en formación 20, 2016: 8, 28 Atlas.ti). Estas prácticas interculturales se pueden entender como expresiones de la comunicación intercultural que salvaguarde un lenguaje universal digital, que viabiliza el diálogo permanente con la otredad que propicie conocimientos pluriversales. "El contexto de diversidad cultural, se presta

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

para la comunicación, entonces así desde lo cultural, desde los géneros, incluso desde las razas, se puede hacer una mejor proyección a la diversidad, incluso ayuda también a esta parte de la no violencia y todo eso, a aceptar al otro, a conocerlo. Es una herramienta para conocer al otro o a los otros" (Maestro en formación 20, 2016: 11, 37 Atlas.ti).

El ciberespacio se articula como herramienta de comunicación que admite conocimientos que pueden dialogar entre sí, lo cual constituye un vínculo crítico de relaciones, con perspectivas sociales desde la cibercultura y con posibilidad de construir aprendizajes y de encuentro en el ciberespacio. Así lo señala el maestro en formación 22: "el otro me puede potenciar, digamos, en la comprensión y hasta la resolución de mis problemas y yo también puedo aportarle a él, digamos que eso elimina un poco las fronteras occidentalizantes del siglo XXI en el sentido de que yo me extraigo del mundo, o yo me alejo en mi condición, del resto del mundo" (Maestro en formación 22, 2016: 25, 27 Atlas.ti).

Lo que se pone en juego en las relaciones posibles que admite el ciberespacio es el valor de la diferencia como punto de encuentro y un lugar común a la humanidad del ser: "La cibercultura se puede decir que permite pensar o ver más allá de ese límite que nos hemos establecido, claro, porque ya no hay los límites geográficos" (Maestro en formación 18, 2016: 41, 44 Atlas.ti).

Otro rasgo de las relaciones que se establecen entre cibercultura y ciberespacio, se manifiesta a través del uso de redes sociales digitales, como lo afirma el maestro en formación 22: "En ese sentido, las redes sociales me han ofrecido espacios de encuentro con diversas culturas de manera muy enriquecedora, uno ve por ejemplo que hay grupos cerrados enteramente en la producción de memes y es una producción cultural muy interesante que está dándose por todo el mundo y, en ese sentido, supone un posicionamiento intercultural dentro del ciberespacio" (Maestro en formación 22, 2016: 32, 415 Atlas.ti).

De esta manera la incorporación y uso de redes sociales digitales se entiende como maneras de organizarse socialmente en el ciberespacio que parten del reconocimiento de la diversidad cultural, para desplegar actuaciones que se concretan en la experiencia de vida y de la formación: "Ese asunto de la vida cotidiana y la vida íntima como la comunicación con el otro, cambia esa relación que uno tiene socialmente. Por ejemplo, en la comunidad LGBTI a la que yo pertenezco, hay redes sociales que permiten adquirir otras experiencias, vivencias y todo eso, y yo he probado algunas" (Maestro en formación 18, 2016: 55, 11 Atlas. ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

También se puede apreciar una relación destacada que reconoce el lugar de las TIC como elemento cultural, y considera un sistema socio-técnico cultural que alberga las interacciones sociales como elemento nuclear en la configuración del ciberespacio, lo que significa que el ciberespacio se urde de las relaciones sociales. "Hay una directa relación entre las TIC, el ciberespacio y la cibercultura, porque yo creo que ahí entran a jugar tanto elementos materiales como no materias. Tenemos que esas TIC las entiendo como aquello físico que se requiere para las interacciones, pero el ciberespacio lo entiendo como un lugar diferente, que no es tangible, entonces creo que hay una directa relación y que son dependientes" (Maestro en formación 14, 2016: 7, 12 Atlas.ti). Las relaciones que se producen en el ciberespacio, permiten concebir la experiencia humana en un "ambiente natural" de relaciones interculturales.

Algo semejante ocurre con los formadores de maestros, quienes establecen vínculos entre la cibercultura y las competencias digitales o alfabetización tecnológica, a través de la incorporación de las TIC en los procesos educativos, con la intención de fortalecer la diversidad cultural, se advierte que "las tecnologías digitales son esa ventana que permite expresar y conocer esa diversidad cultural que existe, donde la cibercultura, es la que permite que ese tipo de intercambios se den" (Formador de maestros 10, 2016: 27, 33 Atlas.ti).

También se integran las tecnologías digitales a la vida cotidiana como un elemento cultural que propicia el escenario para la cibercultura, sin embargo, la esencia de la cibercultura se restituye en la interacción, pero no en la potencia de lo tecnológico.

> Nosotros decimos que la concepción de cibercultura es que todas las personas que hacemos parte de las tecnologías hacemos parte de ella, desde profesores, estudiantes, investigadores, ingenieros, etc. Entonces, yo digo que desde esos elementos como la hipertextualidad, la interactividad y la conectividad se puede promover ese intercambio cultural, y que esa diversidad que se gesta podría ser ese conocimiento para que los estudiantes participen activamente (Formador de maestros 10, 2016: 28, 33 Atlas.ti).

En este sentido, se puede decir que la incorporación de las TIC en la actividad humana es una condición de posibilidad conectada con la ética que parte de una concepción de las capacidades humanas de interacción social (cibercultura). Por ejemplo: "Aunque los estudiantes supuestamente están alfabetizados tecnológicamente, se pierden en el camino y no hacen visible el hecho de que las tecnologías le pueden generar esa diversidad cultural para su formación" (Formador de maestros

11, 2016: 16, 74 Atlas.ti). En ese sentido podemos comprender el ciberespacio no como una finalidad en sí misma del proceso formativo, sino como un ambiente que permite la interacción y despliegue de prácticas interculturales, además del encuentro con la diferencia y la diversidad cultural (interculturalidad).

Asimismo, aparece en esta indagación, el uso de las TIC como un recurso necesario para la diversidad cultural, no sólo porque son medios de uso general para realizar múltiples procedimientos donde las capacidades son tomadas como algo valioso, de tal manera que las condiciones de accesibilidad son aceptables para cooperar en la interacción social. "La importancia es considerar las necesidades del otro, no solo las necesidades desde la discapacidad, sino las necesidades también desde el acceso a los recursos, desde la conectividad, desde el conocimiento de las tecnologías, básicamente eso" (Formador de maestros 13, 2016: 24, 64 Atlas.ti).

También se expone otra perspectiva relacionada con el oficio del maestro que sugiere competencias digitales para la práctica educativa, y el uso de las TIC con el propósito de producir objetos didácticos de aprendizaje y la posibilidad de participación en la diversidad cultural. "La propuesta específica en el curso de nuevas tecnologías es la producción de un material educativo digital, se espera que estos chicos vinculen ahí varios elementos, o sea, que tengan una reflexión pedagógica, didáctica y epistemológica como fundamento de ese material educativo que están construyendo, busca también que se atiendan ciertos aspectos de la diversidad cultural, o sea, que sea un sitio web que posibilite acceso desde diferentes contextos, que sea aplicada a diferentes realidades de las escuelas, que tengan la posibilidad de ser aprovechada por personas en diferentes situaciones, en situación de discapacidad y necesidades educativas. Desde esa perspectiva se apunta al manejo de la diversidad" (Formador de maestros 13, 2016: 14, 34 Atlas.ti).

De acuerdo a esta visión, los vínculos de complementariedad reconocen la cibercultura como expresión de las competencias digitales y el uso de las TIC para lograr objetivos de aprendizaje y de formación por medio de la alfabetización digital: "Hablamos de alfabetización digital, se lo contaba ahorita, desde Ferreiro, que dice que debería ser alfabetización a secas, porque es el momento que estamos viviendo y finalmente la alfabetización debe ser capaz de leer el mundo" (Formador de maestros 12, 2016: 11, 18 Atlas.ti).

Ahora bien, aparecen vínculos entre la cibercultura e interculturalidad crítica, dónde ésta última se posiciona como un conocimiento emergente que comprende ciertas prácticas educativas

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

que se producen en la era digital. En este sentido se afirma que "esa cibercultura crítica en el escenario educativo lo que permite es abrir las posibilidades de contemplar y analizar y de las prácticas educativa desde la diversidad que se da en lo tecnológico, porque en lo tecnológico también se da diversidad, solo que hay ciertas hegemonías que terminan invisibilizando las otras tecnologías" (Formador de maestros 9, 2016: 21, 27 Atlas.ti). Asimismo, se puede apreciar esta comprensión frente al uso de las TIC en las prácticas educativas, desde la diversidad cultural, social y educativa. "Creo que la interculturalidad es muy importante para poder trabajar este tema del ciberespacio con personas que quizá no tienen mucho acceso a la tecnología y en esa misma medida, por ejemplo, a la información porque algunos simplemente no tienen internet, y poder traer otras experiencias de otros lugares del mundo que sí lo tienen" (Formador de maestros 12, 2016: 18, 28 Atlas.ti).

Se encuentra que la comprensión del escenario digital se establece en el ámbito de las relaciones que propician las personas, y no desde la naturaleza tecnológica tradicional que le es inherente y que se apoya en elementos de la cultura funcional o instrumental de la tecnología. "Yo creo que al igual que en otros espacios culturales, los espacios virtuales permiten que cada uno se manifieste desde su ser, desde sus creencias, desde sus particularidades, desde sus puntos de vista. Creo que no se limitan en los espacios virtuales y, en ese sentido, creo que ahí se permite esa manifestación de la diversidad" (Formador de maestros 13, 2016: 10, 26 Atlas.ti).

Surge de manera semejante, el reconocimiento del ciberespacio como el entramado tecnológico que posibilita un conjunto de relaciones e interacciones sociales que derivan de la conectividad. "En el ámbito amplio de la cibercultura se contempla el ciberespacio como ese entorno en el cual se dan las interacciones entre los seres humanos, a través de las mediaciones tecnológicas y los seres humanos con las tecnologías, a través de las interfaces" (Formador de maestros 9, 2016: 4, 12 Atlas.ti).

Estas mediaciones tecnológicas que nos llevan a interpretar la infraestructura tecnológica (redes sociales digitales) y la web 2.0[21], que se dispone para acceder al ciberespacio. Ello propicia un escenario de conocimiento diverso en permanente construcción. "Entonces, digamos que desde

[21] Hace referencia a la forma de organización social que se dispone en el ciberespacio, donde las personas interactúan por efecto de la disponibilidad masiva de herramientas para la participación en red. En esta estructura el conocimiento de cualquier índole es accesible a cualquier persona (Barragán Giraldo, 2013).

la web 2.0 da la posibilidad de que haya un intercambio cultural más adecuado y que se empiece a reconocer que hay otras formas de pensamiento que igualmente son válidas y que, por ejemplo, desde América Latina se construye conocimiento fuerte, importante, adecuado y que sea la posibilidad de hacer ese intercambio de conocimientos" (Formador de maestros 10, 2016: 24, 30 Atlas.ti). En ese mismo orden de ideas, se argumenta que "el ciberespacio cobra una importancia sustancial porque se sobrepone a lo que es el espacio físico en el cual interactuamos y comienzan a suceder unos fenómenos de comunicación y de interacciones sociales que afectan el plano físico y a su vez lo que está pasando en el plano físico se refleja o afecta o también está modificando al ciberespacio" (Formador de maestros 9, 2016: 6, 12 Atlas.ti).

Podemos inferir diversas maneras de concebir las relaciones sociales que se desarrollen en el ciberespacio, como un lugar de la experiencia material. Así lo refiere uno de los profesores participantes. "La cibercultura y el ciberespacio pudieran ser ese lugar que le permita a la gente reconocer otras perspectivas del mundo sin desconocer la propia" (Formador de maestros 12, 2016: 23, 38 Atlas.ti).

Desde una comprensión más amplia de la educación y la cultura, se evidencian ciertos vínculos entre cibercultura y formación de maestros, que ponen de manifiesto la necesidad de incorporar conocimientos y habilidades digitales en sus prácticas educativas para encontrar un nivel de concordancia con la realidad actual. En particular se argumenta que: "Yo creo que la incidencia de la cibercultura es alta o debe ser alta en la formación de los maestros, dado que el maestro no puede estar ajeno a las situaciones del contexto que marcan o determinan la pauta para el desarrollo del trabajo en el aula" (Formador de maestros 13, 2016: 1, 8 Atlas.ti). La relación entre cibercultura y formación de maestros también se orienta a pensar sus prácticas en el aula.

> Es fundamental porque nosotros venimos hablando desde hace ya un tiempo que no son nuevas tecnologías, son tecnologías de mucho tiempo ya, y la tendencia es que los estudiantes con los que se enfrenten nuestros maestros en formación son nativos digitales, y eso les va a demandar a ellos mucho conocimiento sobre lo que es la cibercultura. (Formador de maestros 10, 2016: 8, 13 Atlas.ti)

Lo anterior nos permite comprender que la formación de maestros transita por rutas de comprensión que vinculan condiciones educativas históricas (formación, pedagogía y didáctica) o el saber pedagógico y didáctico, y las relaciones que se establecen en la comunicación intercultural.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Por ejemplo, como lo expresa una maestra en formación: “el asunto es sustancial en cuanto a que lo pedagógico tiene que ser parte de esa formación en cibercultura” (Formador de maestros 9, 2016: 10, 15 Atlas.ti). O también “Creo que sería una alternativa para esas prácticas pedagógicas es la posibilidad de trabajar desde la virtualidad, de vincular la cibercultura a esos procesos” (Formador de maestros 13, 2016: 12, 29 Atlas.ti).

En este vínculo de complementariedad, la pedagogía se posiciona como saber que le permite al maestro avanzar en la comprensión de los fenómenos ciberculturales:

> Yo no creo que haya un sólo enfoque teórico o una sola pedagogía, pienso que ese es un asunto muy dinámico, además muy difuso, que está en plena construcción, podríamos decir que la pedagogía de la digitalidad está por construirse, si entendemos por digitalidad ese nuevo entorno de interacciones que se escuda desde la cibercultura. Y hay propuestas, hay una cantidad de ideas e innovaciones que llaman disruptivas en cuanto a lo pedagógico y en cuanto a lo educativo, pero está como en esa fase de ensayo y error, en esa fase de probar y de experimentar, de innovar y de proponer diversas didácticas, diversas metodologías, diversas estrategias para incorporar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ese entorno de la diversidad cultural. Por ejemplo, menciono el de la conectividad que plantea George Siemens, pero como ese hay muchísimas otras propuestas, que incluyen todos esos asuntos de las redes sociales, que incluyen los asuntos de la ramificación, los asuntos de la realidad virtual en los procesos de aprendizaje (Formador de maestros 9, 2016: 11, 18 Atlas.ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

3.2.2 Vínculos de subordinación.

Los vínculos de subordinación se presentan como el sistema de relaciones que acontecen en escenario educativo del maestro y que llevan a reflexionar sobre las condiciones de dependencia entre competencias digitales como una posibilidad para establecer relaciones comunicativas en el ciberespacio, y el reconocimiento de la diversidad cultural. Adicionalmente, se presentan aquellas formas subordinantes de comprensión de los procesos educativos, relativos al enfoque de los cursos sobre cibercultura objeto de estudio de esta investigación. En ambos casos se contemplan los vínculos de subordinación.

En los maestros en formación se aprecia que el uso de TIC no potencia la realización de

los valores sociales y el reconocimiento del otro. Por el contrario, inciden en un resquebrajamiento de la sociabilidad "porque lo que hace es como alejarnos de las personas, porque digamos que la red tiene ahora muchas plataformas en las que uno no necesita estar físicamente, sino a través de una pantalla y de un teclado, entonces uno trata de evitar ese contacto con la otra persona y eso ya hace que se vayan como obviando esos valores y esas costumbres" (Grupo focal 3, 17, 2016: 12, 25 Atlas.ti). También se puntualiza en este sentido al indicar que "uno a veces escucha, esos muchachos de ahora están inmersos en la tecnología y ya ni siquiera se dan cuenta de lo que pasa alrededor" (Grupo focal 2, 6, 2016: 13, 29 Atlas.ti). Estos argumentos conllevan a pensar que el dominio de conocimiento tecnológico codifica y determina la confluencia de relaciones sociales al consumo tecnológico que invisibiliza al sujeto en sus relaciones consigo mismo y con la cultura.

Sobre esta misma consideración, se encuentran testimonios que aluden a la capacidad de relacionar las culturas y la identidad cultural. "A mí la cibercultura me parece algo problemático, porque yo creo que eso tiende mucho a formar como una clase de cultura universal, como las culturas propias de cada país o de cada nación se empiezan a desdibujar y todos empezamos a hablar el mismo lenguaje" (Grupo focal 2, 6, 2016: 32, 39 Atlas.ti).

Estas comprensiones someten la cibercultura a una cultura global o globalizada a partir de una plataforma universal de comunicación que induce a la conformación de una única cultura (monoculturalidad) y una manera de concebir el mundo. Ello desconoce que no es el uso de las TIC quien salvaguarda la cultura, sino que es la cultura quien alberga la técnica y las tecnologías como parte de su funcionamiento.

Desde otra perspectiva, este vínculo de subordinación también se sitúa en lugares que ponen en tensión los saberes interculturales y no los tecnológicos, como realidad que determina el tipo de relaciones que se despliegan. Aparecen otras lógicas dominantes en la forma de multiculturalidad que coexisten en la cotidianidad educativa y que no devienen de la experiencia tecnológica que vive el maestro. "Yo diría que los debates interculturales tradicionalmente se han manejado con la lógica de cultura occidental, por un lado, culturas indígenas, culturas afro, y más o menos ese ha sido el panorama de los debates interculturales, que hay un juego ahí" (Maestro en formación 22, 2016: 12, 15 Atlas.ti).

Esto se puede entender como una problemática social relacionada con la exigüidad de habilidades y facultades humanas que se ponen en tensión en el nuevo escenario social y

tecnológico (ciberespacio), pero que no le son inherentes desde su naturaleza intrínseca.

> Esa incapacidad de escuchar otras voces y la capacidad de ver otras lógicas posibles de entender el mundo, creo que las TIC también lo que hacen un poco, es como hacernos ver que si las TIC nacen en una sociedad occidental donde el progreso se mide, digamos, por lo material, entonces todo lo que sea distinto a ese tipo de sociedad, de cultura, entonces es un cuento atrasado, es algo que está en estado de subdesarrollo, cierto, y es, creo, que es falta de escuchar otras cosas, de escuchar otras voces, muchas veces inclusive falta de escucharnos a nosotros mismos. (Maestro en formación 19, 2016: 24, 34 Atlas.ti).

En este sentido, la comunicación como competencia y atributo de las relaciones educativas, se enuncia como una condición para el desempeño en el escenario digital. Así se cuestiona en la siguiente cita: "Entonces, ¿yo qué hago si voy a utilizar algún recurso tecnológico para que exista una comunicación? Esa es, digamos, la ausencia o lo que se ha perdido como valor, la comunicación ya no existe, la gente cree que va existir tecnología, entonces la comunicación se va a acabar, entonces uno tiene que mirar cómo no hacer para que no se acabe cómo se va a seguir" (Maestro en formación 7, 2016: 14, 26 Atlas.ti).

Se considera también "que uno tiene que tener una raíz muy fuerte y arrancar desde cero, porque ya estamos invadidos con las cosas tecnológicas que no solamente son aparatos, son muchas cosas: la comunicación, información, yo digo que es direccionar, dar acompañamiento". Asimismo, se expresa que "en el medio de la cibercultura, yo diría que claramente uno se ve influenciado y su vida cotidiana se ve enmarcada en el uso de las TIC. Por ejemplo, en la vida cotidiana yo estuve un tiempo sin teléfono y eso fue un caos, porque entonces está en uso el WhatsApp, y cómo así que no tiene" (Maestro en formación 18, 2016: 54, 11 Atlas.ti).

Podemos concluir que la diversidad cultural está subordinada al uso de las TIC por la ausencia de otras competencias comunicativas y sociales en los procesos educativos. En esta cita se corrobora lo expuesto. "En la Internet tienes todo y es otro mundo perfecto, pero entonces en la vida ¿qué vas a hacer para tomar decisiones?" (Grupo focal 2, 6, 2016: 41, 49 Atlas.ti).

Otra forma de apreciar el vínculo de subordinación de la cultura a la presencia de las TIC, tiene que ver con los contextos de aprendizaje y de formación de maestros, en los cuales cohabitan estudiantes con necesidades educativas especiales (especialmente con discapacidad visual). Al

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

respecto se plantea que "si usted tiene por ejemplo un estudiante invidente, él no va a poder manejar este tipo de computadores, porque hay computadores diseñados para él, entonces mire que hay una mitificación, ahí entonces, se tienen que establecer ese tipo de diversidades, digamos para gente discapacitada, para gente especial, que necesita otros métodos de enseñanza" (Grupo focal 2, 6, 2016: 54, 49 Atlas.ti). Se destaca la necesidad de incorporar las tecnologías digitales como una posibilidad para propiciar accesibilidad a la información y al conocimiento en el contexto de la diversidad cultural y la discapacidad.

Con menor relevancia en esta categoría, se aprecian otras subordinaciones que relacionan los procesos educativos a la implementación de las TIC. Puntualmente se hace referencia a la presencia de la cibercultura en la propuesta educativa de formación de maestros, y a la práctica pedagógica. En el primer caso se enuncia que "los niveles académicos están permeados por la cibercultura, cómo se accede y almacena la información o a nivel familiar, la presencia de las redes sociales y la comunicación en la escuela, es decir, yo lo veo, cómo llega la cibercultura a cada ámbito social, cómo se manifiesta a través de la tecnología que sería una especie de guía para entablar y vincular las relaciones sociales" (Grupo focal 1, 5, 2016: 21, 16 Atlas.ti).

Igualmente se percibe una actitud teórica y reflexiva sobre la cibercultura que considera las tecnologías como un objeto material trasformador de la práctica pedagógica. "La cibercultura afecta las maneras en que la pedagogía estudia la formación y la enseñanza, si la entendemos como concepto evidentemente no lo va a trascender, pero si la entendemos como la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, pues sería evidente que habrá una transformación, pues hay una realidad en el aula que no puede desconocer la cibercultura y el maestro debe reflexionar sobre eso que pasa en el aula y a partir de eso se dan las reflexiones pedagógicas que permitan mejorar esa práctica" (Grupo focal 1, 5, 2016: 43, 25 Atlas.ti). Sin embargo, desde la concepción de pedagogía planetaria, las tecnologías digitales no determinan la sensibilidad del maestro, por el contrario, éstas podrían potenciar el acto pedagógico del maestro.

La incorporación de las TIC en la estructura curricular de la formación de maestros, altera la relación con los objetos de estudio y las áreas de conocimiento y las epistemologías. Es el caso de este testimonio: "También se tiende a deslegitimar mucho el conocimiento ancestral o el conocimiento de las poblaciones indígenas, como ellos no plasman ese conocimiento en un computador o no lo publican en una red, etc. Entonces, no cuenta como conocimiento" (Grupo

focal 2, 6, 2016: 59, 75 Atlas.ti).

En cuanto a la práctica pedagógica de los maestros, se expresa que "nosotros como maestros tenemos que acostumbrarnos a las TIC porque venimos a enseñarles a nativos digitales y entonces ellos nacen con las tecnologías, se crían con las tecnologías, aprenden con las tecnologías, entonces el docente se tiene que acostumbrar" (Grupo focal 3, 7, 2016: 22, 35 Atlas.ti). Claramente se entiende una subordinación situada en el orden del consumo tecnológico moderno por efecto de los usos culturales que se viene posicionando en la sociedad, y que difieren de la reflexión pedagógica por las relaciones que se suscitan.

También se observan brechas culturales que desconocen el rol del maestro, más allá de las implementaciones técnicas que convoque en su práctica, y que sitúan una visión pesimista. Al respecto se afirma que "Nosotros sí podemos implementar las TIC, pero los profesores de más edad, ya ellos están ya completamente cerrados a la tecnología. Yo tengo varios profesores así que son por ejemplo de setenta años, no saben manejar un computador, a duras penas tienen un correo electrónico, entonces uno como les va a enseñar que se acoplen a las TIC" (Grupo focal 3, 7, 2016: 23, 36 Atlas.ti).

Por otra parte, se advierte una comprensión conceptual que equipara la cibercultura con las TIC: "La cibercultura o las TIC, yo diría que sí sobrepasan lo que el maestro puede hacer, homogenizan una visión sobre lo que pasa en determinado lugar, entonces es cada vez más difícil acceder a una visión alternativa hacia lo que pasa en determinado lugar, cierto. A mí me parece un reto para el maestro, porque como yo digo, estas TIC homogenizan los discursos, los saberes" (Maestro en formación 19, 2016: 35, 46 Atlas.ti). Estas concepciones condicionan la pedagogía a las potencialidades de las TIC y desconoce la pluralidad de interpretaciones del mundo, lo que vulnera de cierta manera la condición del maestro y la manera como los maestros asumen su práctica educativa de cara a la realidad. "Como futura docente hay que estar en esa vanguardia, porque los jóvenes van más adelante, en esa cuestión de cibercultura y de tecnologías los jóvenes a los docentes nos llevan una ventaja impresionante" (Maestro en formación 16, 2016: 2, 8 Atlas.ti).

Se advierte, una disposición general al uso masivo de artefactos tecnológicos estimulado por el comercio que incita al consumo y condiciona al sujeto a prácticas que se derivan de su aplicación, como expresión de la racionalidad moderna. "Está proliferando ahorita que todos los chicos tienen un celular, digamos inteligente, y se vuelve casi que una moda que el maestro puede

utilizar como herramienta y hacer las clases no tan monótonas, cambiarlas y de todas maneras como se llama cibercultura, los chicos están ahí metidos en ese cuento y la idea es que en cierto momento el docente no desentone con el progreso de la ciencia y la cibercultura" (Maestro en formación 20, 2016: 6, 19 Atlas.ti). Esta consideración ubica al maestro en la perspectiva de la cibercultura funcional, ya que el contacto con las tecnologías no es equiparable con la capacidad de comprender el tipo de relaciones sociales que subyacen en su interior, pues la tecnología no se reduce a los aparatos.

Similares testimonios relacionados con las subordinaciones que vinculan los procesos educativos al uso de las TIC, manifiestan la producción de conocimiento como efecto de estas adhesiones. En este caso se afirma que:

> Yo creo que un rasgo cultural bastante importante acerca de estas tecnologías, es la expansión del capital cognitivo, o sea, tú vales por lo que produces, o sea, si tú no tienes un acervo cognitivo en una investigación a tu nombre, no tienes varios artículos a tu nombre, tú no eres nadie prácticamente. Entonces, este escudo se ha infiltrado en la academia y ha sido mediado por esta era digital. (Grupo focal 3, 7, 2016: 23, 36 Atlas.ti).

En esta comprensión que otorga centralidad a la producción de conocimiento, las tecnologías funcionan como herramienta central de la maquinaria económica, ahora productora de conocimiento. Asimismo,

> Entonces, yo creo que también se ha vuelto como sociedad donde se vende el conocimiento y solamente lo adquieren unos pocos, acentuando cada vez más las diferencias económicas; los ricos se hacen más ricos, porque tienen acceso al conocimiento para producir más dinero, y los que no tienen dinero no pueden producir conocimiento, porque no tienen el mismo acceso a ese conocimiento que ya se construyó para poder avanzar, entonces se quedan ahí estancados. (Grupo focal 2, 6, 2016: 47, 57 Atlas.ti).

De manera semejante, los formadores de maestros remiten a vínculos de subordinación que se producen entre la presencia de las TIC y su práctica educativa o de enseñanza. Se considera que "es muy difícil todavía hablar de mediación pedagógica y de un uso crítico de las TIC en la educación, cuando los mismos maestros en formación no hacen un uso adecuado" (Formador de maestros 10, 2016: 62, 67 Atlas.ti). Situación que evidencia una inquietud por la integración de

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

instrumentos de enseñanza y aprendizaje tecnológicos en la cotidianidad educativa. En este sentido, se pueden entender como condicionantes que demandan escenarios de discusión y formación permanente:

> Para ninguno es ajeno que las nuevas tecnologías nos han implicado en una serie de retos educativos, de situaciones que nos condicionan a los maestros para tomar posturas y responder a esas situaciones del contexto y esas nuevas generaciones que están muy marcadas por esas nuevas dinámicas, entonces creo que esta incidencia debe ser alta, debe tener más rigor del que tiene en este momento en los programas de formación de maestros, debemos tener en los programas de las licenciaturas mayores espacios de discusión sobre este tema de la cibercultura, creo que por lo menos en la licenciatura en ciencias naturales nos quedamos cortos con básicamente dos cursos que apuntan a tratar sobre estos asuntos. (Formador de maestros 13, 2016: 2, 8 Atlas.ti).

De acuerdo con lo anterior, se precisa la enseñanza del uso de las tecnologías como el lugar para desplegar otras concepciones y prácticas que deriven en acciones autónomas de aprendizaje. Es el caso del maestro en formación 9:

> Esa relación tiene que ver con la forma como ciertas tecnologías terminan siendo hegemónicas y determinando la forma como se enseña, como se aprende y como se hace uso de esas tecnologías a partir de esa formación que se da. Entonces, desde esa perspectiva de la cibercultura crítica se revisa el asunto de porqué en las escuelas se enseña a los estudiantes a trabajar en un único sistema operativo, por qué no se enseña que existen diversos sistemas operativos y que hay una opción, dos opciones, tres opciones, cuatro opciones, que cada opción tiene unas ventajas y unas desventajas y que sea ese usuario del sistema operativo el que decida con qué va a trabajar, pero no, termina definiéndose que es un sistema operativo y todo lo demás queda invisibilizado, y lo mismo sucede con otras tecnologías. (Formador de maestros 9, 2016: 20, 27 Atlas.ti).

Vale la pena mencionar que estas comprensiones frente a la enseñanza llevada a cabo con el uso de tecnologías, también encuentra sustento en la manera de formular los planes de estudio y los objetivos de enseñanza, por ejemplo: "[el objetivo del curso es que los estudiantes] traten de buscar claridad en lo conceptual, pero al buscar esa claridad en lo conceptual ¿Cómo hacen para tener las TIC como una mediación para esos conceptos que va a llevar a la escuela? Entonces, cómo

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

las TIC pueden propiciar espacios de reflexión" (Formador de maestros 11, 2016: 5, 20 Atlas.ti). También se resalta la necesidad de trascender el plano conceptual y semántico de las tecnologías para situarlas en el ámbito de la vida cotidiana como un elemento cultural.

En relación con los espacios de formación en cibercultura, se considera que "para muchos estudiantes, el sólo nombre de la materia los desconcierta, porque dice educación y medios educativos, o sea, ellos no alcanzan a comprender que un computador es un medio para poder acceder al aprendizaje, porque uno aprende y cuando uno aprende puede obtener más conocimientos" (Formador de maestros 8, 2016: 8, 25 Atlas.ti). Situación que confirma la tensión que hemos venido describiendo, y que concede al manejo de tecnologías un fin instrumental que le reconoce como un medio para llevar a cabo prácticas o actuaciones concretas, concepción que atraviesa el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero también las prácticas de enseñanza de los maestros:

> En mi clase, en una hora de clase, puedo prender el computador, puedo mostrar un concepto en el tablero, puedo mostrar un video que haga alusión a ese concepto, puedo ponerlos a discutir. Podemos hacer un modelo, puedo hacerlo a mano, luego lo graficamos, es decir, puedo usar un software. Entonces, en una clase uno puede generar muchas diversidades, para que no sea solamente las que se está acostumbrado a hacer. (Formador de maestros 11, 2016: 12, 60 Atlas.ti).

Ahora bien, también surgen preocupaciones por la invisibilización de que puede ser objeto la diversidad cultural en la incorporación de las TIC, ya que esta supone formas de comprensión del mundo que pudieran centrar el interés en aquello otro que se desconoce y no en lo propio que también se desconoce: "Yo creería que, digamos, que hay un riesgo que siempre ha existido y es un poco abandonar la cultura propia, cuando todos nos vamos mezclando, ya no hay nada que realmente sea propio de nosotros, pero creo que es un miedo general del ser humano, siempre nos ha dado miedo dejar de ser, transformar. Me preocupa un poco también las dinámicas colonialistas, porque un niño dejaría de pensar un poco en cómo crecen las zanahorias para pensar en nabos, por decir algo, es algo que tenemos que pensar" (Formador de maestros 10, 2016: 12, 32 Atlas.ti). También el caso de este planteamiento: "¿Usted promueve las prácticas interculturales para la formación de maestros? No, porque yo cumplo un contenido, yo doy herramientas para que ellos lo hagan, pero no sé si la aplican" (Formador de maestros 8, 2016: 15, 43 Atlas.ti)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Como hemos venido encontrando, esta situación acontece por la necesidad de formación de los estudiantes, que las dimensionan como instrumentos de consumo que no parecieran propiciar encuentros significativos con el otro y con su proceso educativo, a decir de un participante: "Pero la experiencia es que los chicos se limitan mucho en esos espacios de interacción no presencial, o sea, ellos todavía no adoptan esa dinámica de compartir, de participar, de estar conectados por otros medios, entonces no sé si pueda decir si la incidencia es alta. Yo lo considero importante [las TIC], pero en la práctica no es tan fuerte" (Formador de maestros 13, 2016: 6, 14 Atlas.ti).

3.2.3 Vínculos de diferenciación.

Las concepciones de los participantes frente a la cibercultura, nos permitieron mostrar distinciones conceptuales frente a lo que es y no es, y que posibilita entrever otras situaciones que acontecen en la cultura educativa y que son inapreciables por el efecto que despliega la realidad digital de nuestra contemporaneidad. Es decir, no desaparecen las tensiones sociales, culturales, comunicativas, políticas que habitualmente aborda la educación.

En los maestros en formación, se revelan diferenciaciones que precisan las distinciones y relación entre la cibercultura y las TIC, por ejemplo: "TIC sería para mí los aparatos, la materialidad objetiva, mientras la cibercultura sería ese espacio que produce esos aparatos y la era digital, cómo ese periodo histórico que comprende las TIC" (Maestro en formación 17, 2016: 6, 14 Atlas.ti). También en este caso:

> Yo asumiría que las TIC son el instrumento como tal o las aplicaciones que el instrumento permite, bueno las TIC, si vos tenés, por ejemplo, en el aula el televisor es un medio que yo puedo clasificar dentro de las TIC, si vos tenés un recurso de audio, por ejemplo, o una grabadora, también la podemos clasificar como una TIC y, por supuesto, también está el computador que ya casi que recoge esas dos anteriores. Pero además el computador permite algunas aplicaciones que recoge las dos anteriores, tiene ya video, audio, y aplicaciones que permiten hacer una cantidad de trabajos, para mí esas son las TIC. (Maestro en formación 19, 2016: 10, 13 Atlas.ti).

Estas apreciaciones posibilitan entrever cómo la presencia de las TIC en la forma de artefactos, se vienen situando en todos los ámbitos de la vida, y que constituyen un elemento central

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

de la cibercultura. Esto permite la producción de razonamientos frente al valor material y simbólico que ocupan las tecnologías en el escenario educativo, en este caso se señala que: "Por ejemplo ¿Qué es lo que quiere entender uno con tecnología?, Porque puede que la tecnología no sea solamente un computador, sino como la manera en que alguien interacciona con el medio ambiente" (Maestro en formación 7, 2016: 46, 68 Atlas.ti). O como: "No creo que sea muy conveniente eso de incluir en todas las materias las TIC, pues hay materias que realmente no se prestan para eso, una materia tan teórica como puede ser la física muchas veces, sin embargo, se puede prestar en la parte virtual" (Maestro en formación 7, 2016: 45, 71 Atlas.ti).

Así la tecnología no es entendida desde la relación material que supone el artefacto, sino desde las formas de pensar y los vínculos que propicia. Asimismo, replantea el lugar que ocupa en la didáctica y los métodos de enseñanza, lo cual lleva a pensar por la manera en que son definidas y las prácticas que despliegan estas concepciones. Es el caso de uno de los maestros en formación: "Y también en el plano de la cibercultura hay asuntos de orden teórico y práctico que no se pueden obviar ni desconocer. En ese sentido creo que son muchas las habilidades que debería enseñar el maestro" (Maestro en formación 4, 2016: 43, 35 Atlas.ti). O también "Las TIC en este tiempo que la era digital ha tomado como tanta fuerza, se han vuelto como una mediación, como una herramienta más que todo del docente. Estas herramientas a veces son mal utilizadas y a veces bien utilizadas, dependiendo de las temáticas que se quieran enseñar" (Grupo focal 3, 7, 2016: 1, 7 Atlas.ti)

Frente a esas consideraciones sobre el uso de las TIC, se interroga también su funcionalidad. "La máquina no es más inteligente que el hombre, a mi modo de parecer, porque el hombre creó la máquina, entonces la máquina no lo sabe todo, en realidad el computador puede ser algo útil" (Maestro en formación 6, 2016: 42, 49 Atlas.ti). Aspecto que pone en cuestión, el desarrollo de habilidades cognitivas y el aprendizaje crítico del mundo.

Desde este orden de ideas, surge una diferencia conceptual por el rol del maestro en el entramado tecnológico del que ahora hace parte el sistema educativo. Surgen inquietudes que apuntan a esta cuestión: "Entonces, ¿Cómo podemos hacer para que la labor del maestro siga siendo importante?, y ¿Cómo podemos utilizar esta herramienta y no estar en contra de ella, para hacer las clases de los estudiantes más agradables? (Grupo focal 2, 6, 2016: 24, 31 Atlas.ti). Estas nuevas formas de aprender con las TIC replantean permanentemente el quehacer del maestro:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

> De toda la información que se puede encontrar en internet, en el curso nos preguntamos entonces por la labor del maestro, porque se estaba convirtiendo en un receptor de información, a decir lo que dice en un libro. Y en cibercultura nos preguntamos; entonces ahora si ellos [los estudiantes] están encontrando toda la información en internet, ¿Cuál va a ser la labor de nosotros?, un poco como preguntarnos eso. (Grupo focal 2, 6, 2016: 23, 31 Atlas.ti).

Cabe señalar que más que utilizar las TIC para reemplazar las funciones del maestro, éstas requieren ser entendidas como herramientas que le permitan generar nuevos roles y cambios significativos en el quehacer educativo. Por esta razón, se necesita precisar la mirada sobre las tecnologías, desde el campo social, escolar y cultural, que tenga en cuenta sus incidencias a mayor escala, se precisa en este testimonio:

> La cibercultura tiene muchas dimensiones, y se puede contemplar desde muchas dinámicas, con muchos lentes, pero entonces se tiene la necesidad de pensar qué está pasando y cómo se está aprendiendo, cómo se pueden implementar todas estas nuevas dinámicas ciberculturales, pues el saber pedagógico no se pierde pero si se actualiza acorde con esta nueva realidad en que están inmersos los estudiantes y no es para cerrar los ojos y el maestro se resista a la tecnología, porque ello digamos que también le puede llevar al maestro a un fracaso en la manera de llegarle a las generaciones. (Grupo focal 1, 5, 2016: 41, 24 Atlas.ti).

Desde otra perspectiva y visión cultural de las TIC, se pueden diferenciar los efectos materiales y sociales en el aula y cotidianidad educativa, como una posibilidad para construir otras lecturas del mundo, así lo considera un maestro en formación:

> Claro que es importante entender que existe una cibercultura y unas formas de entender el mundo que han cambiado, unas formas de vivir el mundo que le permita al maestro la reflexión pedagógica, aprovechar esa cultura, también cuestionarla, ofrecer posibilidades y rutas para aprovecharla, trabajar sobre esos asuntos, cierto, aprovechar también esa cibercultura para mejorar la práctica pedagógica, para trabajar en un sujeto crítico, para trabajar en una idea de sujeto socialmente libre. (Maestro en formación 18, 2016: 16, 18 Atlas.ti).

En este sentido, aprender con el uso de las TIC para comprender lo que acontece en la

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

sociedad y la cultura educativa, y que coadyuva al fortalecimiento de la interculturalidad:

> Uno puede conocer la forma en que trabajan ciertas comunidades, ciertos grupos, también hay que reconocer que se puede hacer falsas ideas, pero favorece el reconocimiento de la diversidad si se hace un uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación, y el hecho que yo pueda hablar acá y aprender un idioma por medio de las nuevas tecnologías, eso favorece la interculturalidad y la diversidad cultural, aprender algo nuevo, y que eso lo permitan las TIC me parece que permite hacer un trabajo de entendimiento de la diversidad cultural. (Maestro en formación 18, 2016: 22, 14 Atlas.ti).

Este testimonio propone una reflexión por los aprendizajes informales (por fuera el ámbito de la escuela), como una actitud dinámica y de permanente realimentación, la cual busca reconocer en la presencia de las TIC un diseño educativo que contribuye a cada quien, en el encuentro con su identidad a partir del reconocimiento y diálogo con los otros, y en tanto otro. Asimismo, evidencia una marcada cercanía a la cibercultura en función de la incorporación de TIC al aula y los procesos educativos, lo cual denota la experiencia instrumental que se ha venido construyendo y que pareciera separar la cultura y las relaciones sociales como aspecto fundamental de la era digital.

En cuanto a los formadores de maestros, éstos manifiestan distinciones entre la cibercultura y el uso de las tecnologías para un propósito educativo, al respecto se admite que: "Yo pienso que depende mucho del uso, o sea, la cibercultura por sí sola no, sino cómo nosotros participemos en ella, es lo mismo que con las tecnologías, la tecnología por sí sola no va a resolver, pero cómo instauro también yo una dinámica a partir de ello, un poco lo que se ha llamado ser ciudadanos del mundo, no somos propiamente de acá sino que conocemos las particularidades de otros espacios y creamos un entramado a partir de eso" (Formador de maestros 12, 2016: 32, 60 Atlas.ti). En estos planteamientos también se advierte la declaración de brechas educativas y de accesibilidad que pueden dificultar estas distinciones: "En este momento y como decía ahora, la realidad virtual apenas está en los primeros inicios, en la parte de la tecnología puede ser que en los países desarrollados sean más. Aquí nosotros es una cosa delicada, porque todavía hay personas que no tienen acceso a las tecnologías" (Formador de maestros 8, 2016: 2, 12 Atlas.ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

3.2.4 Vínculos de semejanza.

Los vínculos de semejanza que afirman los participantes están relacionados con circunstancias frente a la cibercultura que guardan similitudes en las comprensiones. No obstante, se precisa como el vínculo de menos presencia en los testimonios.

Los maestros en formación identifican semejanza en la comprensión de la cibercultura y la diversidad cultural, por cuanto conlleva a un encuentro permanente con el mundo, por lo cual se afirma que: "Entonces desde la diversidad yo he ido cambiando mi perspectiva porque poco a poco he ido comprendiendo la perspectiva de los otros, el entender que los demás pueden coexistir conmigo, es lo que me ha hecho evolucionar en el concepto de aceptar una diversidad cultural" (Maestro en formación 1, 2016: 13, 18 Atlas.ti).

De esta manera la cibercultura por su carácter múltiple y diverso, posibilita entablar un marco de relaciones con la diversidad a través de la interculturalidad, por ejemplo:

> Yo creo que la cibercultura es un campo muy prometedor, porque personalmente creo que me va a permitir entender las dinámicas de la sociedad, cómo se mueve esto en lo que vivimos y que muchas veces pasa desapercibido, yo creo que la cibercultura posee ese potencial de mostrarnos qué se necesita para transformar, desde qué ámbitos se puede trabajar y qué otras formas de intervenir espacios y sujetos se pueden concebir a través de ella y de su estudio. (Maestro en formación 14, 2016: 8, 15 Atlas.ti).

También en el siguiente testimonio: "Efectivamente, yo creo que hoy estamos ante fenómenos interculturales que se hacen muy visibles y creo que me ha tocado a través de las redes sociales, o sea, es muy evidente eso, que la interacción entre culturas ahí es sumamente visible y se mira cómo se teje y cómo se desarrolla" (Maestro en formación 14, 2016: 9, 18 Atlas.ti). Lo anterior permite considerar el diálogo intercultural, como una propuesta educativa, crítica y política que adquiera significación en el entramado de prácticas ciberculturales. "Yo creo que, si hay un vínculo a partir de esa voz, de ese cuerpo que es el maestro, que tiene múltiples máscaras y es a través del maestro que digamos, se posibilitan todos los encuentros interculturales, todos estos entrecruzamientos con las TIC" (Maestro en formación 22, 2016: 15, 19 Atlas.ti). Igualmente, este reconocimiento cobra valor en el quehacer del maestro, a través del sentido que puede imprimir a sus prácticas educativas, en tanto incorpore las TIC para contextualizar y recodificar la realidad, lo

cual admite el vínculo entre la cibercultura crítica y la interculturalidad crítica como escenarios complementarios de comprensión del mundo.

En cuanto a los formadores de maestros, se puntualizan semejanzas entre la cibercultura y la globalización, en este caso se admite: "Ya no hay un mundo, sino que es una globalización, donde todos podemos interactuar, por ejemplo, ya en las redes sociales usted escribe un comentario y ya usted se dio cuenta a quién lo puso y todo el mundo se dio cuenta de eso, y lo que usted está pensando, las redes sociales son para eso, para interactuar" (Formador de maestros 8, 2016: 28, 71 Atlas.ti). O también que "entonces, yo digo que la globalización sí puede ayudar un poco en toda esta parte que tiene que ver con esta parte de la cibercultura" (Formador de maestros 8, 2016: 29, 71 Atlas.ti). No obstante, y las semejanzas que relacionan nuestros participantes en relación a la cibercultura, la interculturalidad y la globalización como funcionamiento del mundo, las semejanzas representan una mirada muy exigua en el universo de testimonios de esta investigación.

3.3 Formación de maestros

La formación de maestros se plantea como un escenario de aprendizaje permanente que interroga las tensiones y problemáticas contemporáneas del maestro en su proceso de formación inicial y en perspectiva de su práctica. Desde este orden de ideas, se presentan los saberes que articulan la realidad digital de los maestros en formación y formadores de maestros, y que tienen lugar en el interior de su trasegar por los cursos, experiencias y prácticas de las unidades académicas con programas de pregrado en educación.

En un orden de relevancia para nuestros participantes, expresada través de los diferentes testimonios, se manifiesta la relevancia de la formación de maestros, a través de las relaciones establecidas entre las necesidades de formación en cibercultura, la reflexión crítica por los contenidos temáticos de los cursos abordados, la identificación de las TIC en su proceso educativo y la importancia que conceden a la formación de maestros en el contexto tecnológico del que hacen parte.

Tabla 8. Interpretación categoría formación de maestros

CATEGORÍA	CÓDIGOS SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Formación de Maestros	**Necesidades de formación en cibercultura**	Alusiones a necesidades de aprendizaje, comprensión y formación en cibercultura.
	Contenidos temáticos de los cursos en los Maestros en formación	Contenidos, enfoques, temas de estudio, comprensiones de los cursos objetos de estudio para entender y analizar la cibercultura.
	Abordaje de los cursos en los Formadores de maestros	Descripción de la forma como se propone el desarrollo de los espacios de formación relacionados con cibercultura.
	Presencia de las TIC en el proceso de formación	Incorporación de las TIC (uso instrumental y dominio de herramientas tecnológicas) en los proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Importancia de la formación de maestros	Valoraciones sobre la cibercultura, la interculturalidad y la pedagogía que se ratifican en el proceso de formación de maestros.

3.3.1 Necesidades de formación en cibercultura.

En esta subcategoría se producen consideraciones y planteamientos sobre la cibercultura funcional bajo el carácter de necesidades de formación reconocidas como circunstancia que vincula los procesos educativos y culturales de los participantes de este estudio.

Desde el punto de vista de la cibercultura funcional, los maestros en formación consideran tener necesidades educativas entorno al uso de las TIC en sus prácticas pedagógicas para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje: “Desde la formación de maestros se tiene que enfrentar la tecnología para generar una práctica específica, es decir cómo el maestro se enfrenta a esa realidad y cómo la articula a su práctica en el aula, cómo se enfrenta a la tecnología para llegar a unos conocimientos y que esos conocimientos puedan ser proyectados en los demás” (Grupo focal 1, 5, 2016: 22, 18 Atlas.ti). También se propicia la aplicación de la cibercultura como posibilidad para desplegar prácticas concretas que coadyuven a la producción de algún tipo de conocimiento, y que concreten el dominio maquinal de las tecnologías, como se destaca en este testimonio: “Uno

no necesita ser muy erudito en esos asuntos de la tecnología, yo creo que se necesita conocer algo de herramientas, instrumentos, ser muy creativo e innovador también" (Maestro en formación 4, 2016: 25, 34 Atlas.ti).

Estas necesidades reclaman en los maestros en formación capacitación que les permita utilizar idóneamente los artefactos en sus prácticas educativas: "Ahora [no se planean las clases] con tecnología de punta, porque el maestro no está capacitado en cómo usarlas, lamentablemente dicen estar en la era digital, o que esta es la región más educada, y regalan tabletas y regalan computadoras, y ¿Cuándo se han capacitado los profesores para que hagan un uso adecuado de esas herramientas?" (Maestro en formación 5, 2016: 25,16 Atlas.ti). En esta concepción predomina una preocupación por el ámbito práctico de la incorporación de TIC en el quehacer del aula. De esa manera se ignoran otros vínculos que pueden situarse en el orden pedagógico, didáctico, social y cultural. El hecho de cuestionar el conocimiento que el maestro construye a través de la educación y la experiencia, enrarece su saber pedagógico. Por ejemplo:

> "Entonces la idea de compartir mi experiencia es porque en cuanto a mi educación, yo maestra siento un vacío, una carencia impresionante porque uno llega al aula y eso desde preescolar hasta el más grande, obviamente ya uno se siente corchado, pues tengo muy claro que [las TIC] son una herramienta muy importante que tiene múltiples formas de aprovecharse para convencer a los estudiantes que tenemos ahora en la escuela" (Grupo focal 1, 5, 2016: 7, 9 Atlas.ti).

Expresado lo anterior, se destaca de manera amplia la necesidad de emplear herramientas tecnológicas en el campo educativo como un atributo que posiciona el maestro: "Se requiere saber manejar todas, pues si no todas, una gran mayoría de herramientas que presenta toda esta era digital o de las TIC, porque incluso yo he llegado a pensar que hay maestros analfabetos de las tecnologías" (Maestro en formación 20, 2016: 16,49 Atlas.ti). Desde estas consideraciones, se asume la cibercultura como la aplicación de tecnologías en la práctica educativa del maestro, y a su vez como un ambiente de aprendizaje indispensable: "Yo creo que cognitivamente los maestros deben tener buen conocimiento de las TIC, hay que empezar por esa base, porque si no también el discurso se vuelve muy romántico" (Maestro en formación 20, 2016: 20,23 Atlas.ti).

Desde un planteamiento relacional e intercultural, los maestros en formación acogen la cibercultura como un campo de estudio que requiere ser abordado de manera particular en el ámbito

educativo: “El asunto de la cibercultura yo creo que todavía es un asunto muy embrionario y no sé si el de la interculturalidad, por lo menos para mí sí es un asunto muy nuevo, pero tiene la ventaja de haberse vuelto ahora parte de todos, los discursos políticos y académicos hablan de ello, de diversidad y diversidad de culturas” (Maestro en formación 4, 2016: 44, 44 Atlas.ti). Desde este orden de ideas, la cibercultura se posiciona como una ruta de formación que reclama profundidad y debate en su comprensión, al salvaguardar un tránsito permanente de información. Al respecto se destaca en este testimonio que:

> Es muy importante entender las dinámicas de la cibercultura porque cuando hay tanta información hay que saber seleccionar lo que tienen valor y significado en la realidad, para tomar decisiones. Necesitamos alfabetizarnos como ciudadanos y profesionales para saber lo que es válido y útil para cualquier área. También es importante porque cuando uno tiene sus criterios puede construir su pensamiento y en esa medida el pensamiento crítico de lo que sucede y tener una relación con el otro, compartir con el otro la información que les puede ser útil. (Grupo focal 1, 5, 2016: 83, 75 Atlas.ti).

En otras palabras, el tránsito permanente de información que se deriva de la estructura tecnológica actual, supone para el maestro la necesidad de un conocimiento de la cibercultura en perspectiva de un saber pedagógico y social que le posibilite redimensionar su rol en el quehacer educativo: “Me parece muy importante que la cibercultura y la pedagogía se ha convertido en un preocupación que se sale del aula y ha permeado todos los campos, además porque nos hemos convertido en una sociedad en donde la cibercultura también es una agenda de formación” (Maestro en formación 5, 2016: 45, 25 Atlas.ti). Dicho de otra manera: “Yo considero que el maestro sí debe pensarse cómo la cibercultura llega a la práctica y los niños, porque debe equilibrar toda esta realidad sin resistirse, pero tampoco volverse dependiente para posibilitar en el otro un aprendizaje. Hay unos cambios muy considerables frente al saber pedagógico, la cibercultura posibilita muchas miradas, la cibercultura es un concepto muy amplio, llega a otros campos cómo de conocimiento” (Grupo focal 1, 5, 2016: 42, 24 Atlas.ti). Desde otro participante se indica que: “Yo creo que el primer reto es hacerse consciente de la necesidad de su formación en este campo de estudios, porque hemos visto que se hace necesario concientizar y verse como parte de algo que está pasando a nivel global, sería como la base para otros retos como su formación a profundidad” (Maestro en formación 14, 2016: 24, 48 Atlas.ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Los anteriores argumentos posibilitan situar necesidades en formación sobre cibercultura que tejan un vínculo con la pedagogía y los conocimientos concretos del maestro. En este sentido se precisa que: "El maestro tendría que conocer muy bien cómo funciona el ciberespacio y la cibercultura, las relaciones de poder en los espacios ciberculturales, las relaciones de subjetividad" (Maestro en formación 18, 2016: 47,46 Atlas.ti). Argumento que contempla las relaciones que despliega la cibercultura en el escenario material y virtual, como el centro de las indagaciones y construcciones de conocimiento en el ámbito de los entornos educativos y sociales. Hay que mencionar además que: "En ese sentido eso [la cibercultura] permea a los maestros, a los pedagogos, a los estudiantes en su quehacer investigativo, en su quehacer reflexivo y práctico, no podemos pensar más en términos de libros y en términos digamos más tradicionales, la escuela se reíste y las universidades se resisten, pero las dinámicas están avanzando y a un ritmo muy rápido" (Maestro en formación 22, 2016: 77,11 Atlas.ti).

Paralelamente se cuestiona la manera habitual con que es asumida la cibercultura: "Reconociendo que es muy importante y valioso [las TIC], y que hace parte de la formación de maestros el manejo de todos estos medios, yo creo que se queda mucho en el mero manejo de lo que es el instrumento" (Maestro en formación 19, 2016: 2, 7 Atlas.ti). Dadas estas consideraciones, se advierte un aprendizaje funcional de la cibercultura, para dar apertura a otras dimensiones que se han expresado: "Entonces se requiere un docente que consulte, que se informe, porque claro, si es un aplicativo lo tengo que volver orgánico, no que el aplicativo sea otra parte de la clase, sino que sea un medio de la clase" (Grupo focal 3, 7, 2016: 31, 45 Atlas.ti).

En otros términos, "Podría hablarse de [la necesidad] de una alfabetización docente, pues esos son problemas que emergen a partir de esa nueva tecnología, hay una alfabetización global, porque es para todo el mundo, no solamente para los profesores de aquí o de allí, es global" (Maestro en formación 16, 2016: 18,48 Atlas.ti).

Correspondiente con las necesidades educativas anteriormente mencionadas y que se derivan de la concepción crítica de la cibercultura, surgen otras interpelaciones que vinculan diversos lugares de conocimiento y reflexión frente a la interpretación del mundo y la realidad, como se observa en este testimonio: "El reto que nos viene ahora es no permitir la deshumanización desde la perspectiva de que nos vamos occidentalizando, nos vamos volviendo más tecnológicos, nos vamos olvidando del ser humano, nos vamos olvidando de lo social, nos vamos olvidando del

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

otro, nos vamos volviendo individualistas, competitivos, en el cual se busca obtener unos beneficios así sea haciendo trizas al otro, donde lo importante es estar bien" (Maestro en formación 1, 2016: 27,36 Atlas.ti).

Acorde con el anterior planteamiento, la cibercultura se admite como posibilitadora del diálogo intercultural con otras comunidades en el contexto global: "Y creo que eso es una apuesta de la cibercultura crítica o semántica, que no está muy desarrollado en el contexto global actual, creo que son muy pocas las comunidades de cibercultura que realmente propenden por abrir conexiones entre varias culturas" (Maestro en formación 6, 2016: 63, 78 Atlas.ti). Lo cual la sitúa como temáticas pendientes por estudiar y desplegar: "Entonces a medida que la cibercultura permee la educación a través de las competencias mencionadas, la tecnología se usará a favor, para humanizarnos más y no para deshumanizarnos" (Maestro en formación 1, 2016: 28, 36 Atlas.ti).

La cibercultura posiciona un planteamiento crítico frente al funcionamiento del sistema educativo, y que cobra valor en la realidad tecnológico digital que acontece en las instituciones educativas: "Normalmente el Ministerio de Educación solo le interesa implementar TIC en los colegios, cuando debería también implementar prácticas culturales de la cibercultura, hacerte entender cómo funciona el ciberespacio, a los estudiantes y a los maestros y no solo propender por dar a conocer estas TIC para potenciar la enseñanza" (Maestro en formación 22, 2016: 10, 13 Atlas.ti). Es decir, se le concede un lugar a la cibercultura crítica en la formación y ejercicio educativo de maestros que admite potenciar los contextos de aprendizaje que oriente desde una perspectiva intercultural. "Si vamos a potenciar los procesos educativos y formativos desde la interculturalidad, el ciberespacio y la cibercultura, hay que tener muy buen ojo para leer estos contextos, porque sí existe el fenómeno, pero digamos que se necesita más profesionalidad a la hora de leer los contextos" (Maestro en formación 22, 2016: 14, 17 Atlas.ti).

Los anteriores testimonios de maestros en formación señalan la necesidad de propiciar una transformación en los escenarios educativos que explore los diversos ámbitos de incidencia de la cibercultura a nivel pedagógico, didáctico, social y planetario, y que permita otras lógicas, otros valores, el fortalecimiento de otras sensibilidades que contribuyan a comprender el mundo.

Por lo que refiere a los formadores de maestros, se advierte un consenso generalizado sobre la necesidad de una formación en cibercultura crítica que redimensione la concepción que se tiene frente a las tecnologías digitales: "Entonces, yo creo que en la formación de maestros tenemos que

asumir una postura muy crítica frente al uso de los medios y las tecnologías, un poco abandonar esa idea del uso por el uso de la tecnología porque es lo último" (Formador de maestros 12, 2016: 34, 65 Atlas.ti). Desde una visión amplia, se apunta directamente a la formulación de la estructura educativa que soporta la formación de maestros, tal y como se expresa en este testimonio:

> Si entendemos el concepto de cibercultura como las implicaciones culturales, sociales, políticas relacionadas con las tecnologías y las mediaciones tecnológicas y, especialmente, con las tecnologías digitales en un escenario ya que podríamos llamar de digitalidad, pues lo más obvio es que la formación de maestros tiene que incluir ese componente de formación en cibercultura, especialmente para los maestros que van a interactuar y a hacer parte del sistema educativo en donde los jóvenes son los principales actores y son los principales sujetos de esa digitalidad o de esa cultura digital. (Formador de maestros 9, 2016: 2, 9 Atlas.ti).

Asimismo, se reconoce la necesidad de hacer de la cibercultura una filosofía permanente que trascienda el abordaje de un espacio de formación para constituirse en eje dinamizador de la misma:

> Yo creo que eso no se resuelve en un curso del semestre, eso es algo que debe incorporarse en todo un proceso de formación de maestros o incluso más allá de ese proceso de formación, porque en el curso de cibercultura, digamos que se recogen unos elementos básicos conceptuales que apuntan a hacer un ejercicio de reflexión básico sobre el asunto de la interculturalidad, de la cibercultura y, en últimas, de la construcción de una postura crítica frente a esos asuntos, pero eso en un curso no se resuelve y vos en un curso no puedes decir que los estudiantes que pasaron ese curso ya tienen una formación en interculturalidad o tienen una formación en cibercultura. Esa es una propuesta como de base, pero eso tendría que estar instalado en muchos otros escenarios de formación y especialmente el de interculturalidad que tiene que ver con más asuntos, además de la cibercultura. (Formador de maestros 9, 2016: 37, 49 Atlas.ti).

En otras palabras, la cibercultura es contemplada como una situación problémica que transversaliza la realidad educativa actual y que no discrimina áreas de conocimiento o niveles de educación, por estar permeada por otras estructuras como la de producción y consumo de tecnologías: "Es importante que los maestros en formación reconozcan que hay una problemática

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

de fondo en esta situación [la cibercultura], cuando por ejemplo, en las escuelas casi que se obliga de una manera solapada a promover el uso de software privativo, cuando muchos docentes a pesar de las posibilidades que otorga la web 2.0 siguen haciendo un uso de web 1.0 ,recordando pues que es más una cuestión de actitud que de tecnología" (Formador de maestros 10, 2016: 3, 8 Atlas.ti).

En estos planteamientos, se reconoce que más allá del currículo, el plan de estudios o la disposición de los cursos relacionados con el estudio de la cibercultura, es la configuración educativa macro la que hay que empezar a desentrañar, de tal forma que la lectura crítica que se propicie, despliegue otras maneras de construir el conocimiento tecnológico cibercultural: "Entonces ahí hay un primer gran obstáculo que hay que superar y es poder dentro del funcionamiento del sistema educativo, implantar una forma de ver críticamente el asunto de las mediaciones tecnológicas y de ver críticamente el asunto de cómo las comunidades están permanentemente en un proceso de interculturalidad que hay que pensar y proyectar" (Formador de maestros 9, 2016: 34, 42 Atlas.ti). Como también que: "Hoy en día es muy relevante en la vida pública acciones que aparecen en la red, o contenidos, noticias, información que se oculta detrás de las redes, eso empieza como a reconfigurar el estado actual de la sociedad y es un fenómeno que los maestros deben aprender a comprenderlo y abordarlo desde una perspectiva crítica" (Formador de maestros 10, 2016: 10, 13 Atlas.ti).

En consonancia con lo anterior, el escenario que trae consigo la cibercultura y el ciberespacio, se posiciona como ambiente que requiere ser aprendido en sus formas de habitar, como parte de los cambios culturales planetarios. En este sentido se argumenta que: "Estamos en una fase de transición que está incluyendo la digitalidad, y aunque va de una manera muy acelerada por las innovaciones tecnologías, no ha habido tiempo de sentarnos a reflexionar sobre eso, de pensarlo y construir un discurso sobre eso, por la misma condición de velocidad a la que está incitando el mismo desarrollo tecnológico y que se convierte en una de las características de la cibercultura, ese asunto de la velocidad, de la simultaneidad" (Formador de maestros 9, 2016: 12, 18 Atlas.ti).

Por otro lado, en relación a la cibercultura funcional, se plantean necesidades de enseñar a los estudiantes en tanto el aprendizaje de tecnologías para la práctica educativa, desde la perspectiva de la mediación que ésta herramientas pueden constituir: "Otro reto de la formación de maestros es hacer más uso de herramientas tecnológicas en la formación, es decir, si bien nosotros

usamos el curso de Moodle, por ejemplo, en donde promovemos actividades como foros, como chat, etc." (Formador de maestros 10, 2016: 57, 73 Atlas.ti). No obstante, y que el anterior planteamiento implica adentrarse en las herramientas que despliegan las TIC y su manejo, éstas son entendidas desde el lugar que puede darle el maestro teniendo en consideración el conocimiento pedagógico y didáctico que válidamente las admite acorde con la comprensión particular que el maestro puede hacer del entorno donde despliega su práctica, y en ese sentido, tomar decisiones frente a su uso.

De lo anterior, ilustramos con el siguiente testimonio: "Nosotros venimos planteando cómo los maestros pueden utilizar, no tanto como herramientas tecnológicas, sino más desde la mediación pedagógica las potencialidades de las TIC para la educación, y más enfocada al uso de redes sociales educativas, a la mediación pedagógica" (Formador de maestros 10, 2016: 29, 36 Atlas.ti). Sin duda lo que se busca es la manera de generar otras prácticas de consumo y uso de TIC en el escenario del maestro. "Y finalmente, [propiciar] la formación de maestros que le apuesten al entendimiento de este momento histórico y cultural que estamos, si lo hacemos bien nos podrá ayudar a articular más la realidad y la sociedad con la escuela. La escuela se nos quedó un poquito en el siglo pasado, entonces, las dinámicas de la escuela, la estructura, cómo evaluamos, qué les enseñamos a los chicos, que necesitan saber los chicos de ahora" (Formador de maestros 12, 2016: 35, 65 Atlas.ti).

Asimismo, surgen en los formadores de maestros inquietudes por la necesidad de educación en cibercultura crítica que propendan por la profundización del ámbito de la información, como uno de los componentes que articula la cibercultura:

> Si uno habla para la formación de maestros, obviamente no puede mirar hacia otra parte que es la sociedad informacional e informatizada en la que estamos, o sea, si estamos hablando de una sociedad en la que hay procesos de informatización que colonizan todos los espacios de las actividades humanas y una sociedad en que la información se convierte en un asunto de consumo, de producción económica, cultural y nosotros no nos podemos desprender de ese tipo de sociedad, porque es en la que estamos. Entonces, habría que pensar en que la formación de maestros tiene que incluir eso en todos los escenarios y todos los momentos en los que se hable de todos los asuntos pedagógicos, culturales, educativos, disciplinares. (Formador de maestros 9, 2016: 38, 52 Atlas.ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

De este planteamiento que implica entender las implicaciones de la sociedad informatizada que configura el motor desarrollista del modelo económico capitalista, se reconoce otra necesidad concreta en el sentido de saber acceder a la información de manera estratégica y crítica:

> Entonces, yo creo que los maestros hoy en día deben aprender a hacer unas búsquedas muy rigurosas de información en la red y comprender que no porque esté indexada en un buscador significa que la información es suficiente, adecuada, sino que hay otras fuentes de información, por ejemplo, las de la web profunda, o en ciertas bases de datos que te puedan dar información de pronto un poco más adecuada, más pertinente, yo creería que está más enfocado a eso, hacia la búsqueda de información y también a qué tipo de información personal los maestros están ofreciendo en el ciberespacio. (Formador de maestros 10, 2016: 21, 25 Atlas.ti).

Lo anterior conlleva a plantear el lugar del maestro en la sociedad de la información que le permita situarse desde una perspectiva donde pueda ser parte activa y generar conocimiento: "Hay muchos docentes que se dedican a consumir información y no a producir y compartirla. Y en ese sentido también es muy importante que ellos reconozcan cuáles son sus deberes y sus derechos en relación con el uso de las tecnologías, por eso es tan importante, por ejemplo, el conocimiento de las licencias Creative Commons y todo lo que tiene que ver con la cultura libre" (Formador de maestros 10, 2016: 4, 10 Atlas.ti).

Los testimonios que precisan los formadores de maestros entorno a las necesidades y retos de formación en cibercultura, admiten la cibercultura como el punto de partida relacional con otras dimensiones del conocimiento, de la práctica de enseñanza del maestro, y de la comprensión de la cultura que habita.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

3.3.2 Contenidos temáticos de los cursos.

Hacen parte los abordajes, contenidos, conocimientos y enfoques que los participantes han aprendido y consideran hacen parte del campo de estudio de la cibercultura, y que son proyectados en el proceso educativo y la práctica o ejercicio de maestros. Los maestros en formación identifican dos bloques temáticos relacionados con el aprendizaje y enseñanza: el primero tiene que ver con los espacios concernientes al abordaje de las nuevas tecnologías, y el segundo con espacios que

vinculan la realidad tecnológica desde la conceptualización y estudio de la cibercultura.

En el primer caso, en los maestros en formación se observan testimonios que afirman: “Y todos los acercamientos a la cibercultura, a las nuevas tecnologías las he tenido que ver en la universidad en los diferentes cursos que han ofrecido en la licenciatura, eso me ha permitido, por ejemplo, acercarme más a mirar cómo es un blog, a mirar cómo es una página web, varias herramientas que hay a través de las redes, el Classroom, por ejemplo, que manejan los profesores, todas esas herramientas las he aprendido con más posibilidad aquí en la universidad” (Maestro en formación 3, 2016: 16, 8 Atlas.ti). En este sentido, se posiciona su importancia: “Entonces, yo creo que por eso es de suma importancia uno hacer ese acercamiento como maestro, tener mucho conocimiento de qué es un blog, cómo diseñarlo, también ayudarles a ellos a que puedan crear su propio blog, que una página web con diferentes temas y contenidos que le puedan ayudar a ser digital uno también” (Maestro en formación 3, 2016: 2, 11 Atlas.ti).

Desde estas comprensiones de los participantes, se plantea una reflexión amplia por la dinámica educativa y las posibilidades que tuvieran para atender los requerimientos formativos contemporáneos: “Poder pasar de la mera clase, digamos tiza y tablero, y la lección del cuaderno, por ejemplo, a mí me parece muy interesante, aunque no manejo el Blog” (Maestro en formación 19, 2016: 14, 17 Atlas.ti). En similar orden de ideas: “se facilita mucho el trabajo, pues el maestro tienen muchas más herramientas para aplicar y las clases no se vuelven esas clases que son lentas, que siempre lo mismo, la repetición de la repetidera, con todas estas herramientas se puede manejar un dinamismo más amplio desde una simple película, hasta hacer videos con los mismos chicos que ellos hagan sobre una materia o sobre un tema, también desde el punto de vista de la innovación del examen” (Maestro en formación 20, 2016: 2, 10 Atlas.ti).

Otro caso lo ilustra el siguiente argumento: “Hacer un trabajo pedagógico que divierta al estudiante, que él pueda disfrutar lo que está haciendo y siempre lo he dicho, es muy complejo, porque las herramientas que te brindan quizá no sean las mejores y las suficientes” (Maestro en formación 21, 2016: 14, 48 Atlas.ti). Otras consideraciones vinculan las tecnologías a la reflexión sobre los aprendizajes: “Entonces desde una clase que vi con un profesor que está dedicado a investigar cómo los videojuegos pueden llegar a ser una herramienta de aprendizaje y empieza a demostrar como si el videojuego reconociendo una cantidad de situaciones que están y que los estudiantes están realizando, ahí hay un aprendizaje, ¿dónde está el docente o cómo sale la

pedagogía? En un problema que está resolviendo en el video juego y lo puede llevar a la vida cotidiana, entonces a partir de ahí está en juego la pedagogía y el saber del docente" (Grupo focal 1, 5, 2016: 25, 32 Atlas.ti). Otros escenarios que vinculan las tecnologías se relacionan directamente con el campo de estudio específico:

> Por ejemplo en el curso de TIC, vimos el tipo de taxonomía de Bloom y establecimos unos patrones, bueno, entonces le vamos a dar unos conocimientos al estudiante, le vamos a enseñar a comprender, y cuando entremos a la aplicación, le vamos a significar los conocimientos que se le habían dado de comparar de relacionar, entonces íbamos con el tipo de taxonomía para mirar cómo era el desarrollo del estudiante y claro, cuando llegaba a la aplicación ahí tenía que llegar a mirar cómo aplicaba las etapas anteriores, entonces cómo utiliza el computador, como podía desarrollar determinado tipo de juego que es precisamente lo que veía cuando aplicaba la taxonomía con un libro que se llama [Más allá de la tecnología] de David Buckingham. (Grupo focal 3, 7, 2016: 11, 20 Atlas.ti).

También se enfatiza en los cursos el uso de TIC, con contenidos basados en manejo de herramientas tecnológicas. "La experiencia que tuve en curso que vi, por parte del docente tuvo esa intención, la intención ahí fue que manejase esas herramientas que las TIC ofrecen, pero creo que, si se le puede dar otra intencionalidad por parte del profe, hacer que por medio de las TIC se dé acceso al conocimiento de otras culturas, que los chicos las conozcan" (Maestro en formación 19, 2016: 20, 26 Atlas.ti). También que: "En el otro curso de tecnología y educación el trabajo si fue apuntando más a lo funcional, y las reflexiones tendían más a las prácticas de lectura y escritura y de producción de información en medios digitales" (Maestro en formación 18, 2016: 3, 7 Atlas.ti). En efecto, se advierte una postura funcional en los contenidos temáticos de los cursos sobre cibercultura al orientar sus objetivos de forma procedimental.

Con menor grado de relevancia, se distingue el enfoque de la cibercultura crítica, especialmente desde la experiencia individual. "Pues yo logro entender que la cibercultura es todos esos procesos, formas de funcionamiento, posiciones como todos esos procesos o todos esos asuntos que vienen de esos modos de vida en un mundo que está mediado por la tecnología" (Maestro en formación 18, 2016: 12, 15 Atlas.ti). Pero también se evidencia la importancia de pensar en aquellas posibilidades de participación y comunicación que ofrecen ciertas aplicaciones en la taxonomía de la web. "Cuando veía en estos días en el curso Ciberculturas, estudiamos

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Research Gates, un sitio que pretende pues compartir cierta información y todo va como en relación a las investigaciones y proyectos que se generan sin necesidad de estar en un mismo lugar, entonces este tipo de expresiones nos dice que no estar presentes es otra forma de vivir la cultura y la realidad" (Grupo focal 1, 5, 2016: 18, 15 Atlas.ti).

Otros testimonios destacan el horizonte teórico que acompaña el abordaje de los cursos. "Cuando nosotros hablábamos de interculturalidad lo abordamos desde varios autores, entre ellos Katherine Walsh y de acá el profesor Hernando Lopera, y hablaban de esos paradigmas con los que se entiende la interculturalidad; la interculturalidad funcional, la interculturalidad hermenéutica, la interculturalidad crítica que esa es la que uno aspiraría y que eso se puede ver en los paradigmas dentro de la cibercultura" (Maestro en formación 17, 2016: 13, 29 Atlas.ti).

En esta identificación de contenidos temáticos de los cursos sobre cibercultura crítica, también aparecen demandas de formación que se expresan como aspectos a mejorar o que son necesarias abordar:

> Creo que por lo menos en el curso que yo vi, es como si faltara un poco pensar la función que tienen el medio dentro de la formación y también como instrumento para dar una clase, y ahí siento que al menos el último curso del que tengo más referencia, la profe se extasiaba mucho en el manejo de los programas y herramientas, pero no se hacía un cuestionamiento sobre en qué medida estos medios uno debía ponerlos en controversia. (Maestro en formación 19, 2016: 3, 7 Atlas.ti).

También se hace alusión a la necesidad de superar el uso práctico de las herramientas tecnológicas y trascenderlo al campo de la reflexión. "Yo en el curso que vi, esperaba que se planteara un poco eso, por lo menos por mi pertenencia a la generación soy muy teórico y esperaba un poco eso, que se plantea este debate cierto, que no se quedara simplemente en hacer el trabajo con esa aplicación, con este programa o con ese medio" (Maestro en formación 19, 2016: 6, 7 Atlas.ti).

En sentido similar, se muestra que es imperativo recomponer el enfoque de los cursos sobre la cibercultura, los cuales han estado cargados de una comprensión técnica, que ha sido instaurada sistemáticamente por parte de la lógica instrumental en la que el concepto de la técnica ha desplazo al de la praxis, puesto que el ideal que promulga la cibercultura critica está en las posibilidades de

potenciar las relaciones. “Esta cultura o la otra, a través de dinámicas, digamos, con las TIC y con el ciberespacio, se quedan en eso, en una muestra muy exótica y muy turística, pero realmente no hay una pregunta de fondo” (Maestro en formación 22, 2016: 17, 21 Atlas.ti).

3.3.3 Abordaje de los cursos en los formadores de maestros.

Esta subcategoría explica la manera como es llevada la práctica de enseñanza de la cibercultura de los formadores de maestros. En relación a la cibercultura funcional y el uso de las TIC se expone que: “Pero yo digo que la materia mía es dar unas bases de informática, ya lo que tiene que haber es que se concatenan las otras materias o cátedras para que se sigan articulando y lleguen hasta un producto final, pero hay profesores que no manejan computadores y cómo van a articular eso” (Formador de maestros 8, 2016: 22, 54 Atlas.ti).

Otras posiciones destacan que: “Yo doy herramientas para que aprendan a filtrar, a buscar, a interactuar más fácil y a crear contenidos que puedan colgar, por ejemplo, una de las partes que yo dicto al final es enseñarles a montar una página web en un servidor gratuito y con eso es como los primeros inicios, ya el que quiera se puede meter a ampliar conocimientos, es lo que yo vendo, yo trato de venderles eso y se los trató de vender bien, porque yo muestro ganas, yo vibro con eso y me gusta” (Formador de maestros 8, 2016: 18, 51 Atlas.ti).

También aparecen abordajes con el uso de las TIC que pretenden el logro de objetivos de aprendizaje, a saber: “Y hemos pensado, entonces, cómo hacer recursos digitales para llevar al aula de niños, que les permita a los niños hacer construcción entre ellos mismos del conocimiento más que seguir unas instrucciones específicas, entonces, nos afiliamos un poco a esa teoría, pero no es que nos casemos con ella ni que desconocemos las demás, por ejemplo, abordamos la teoría del aprendizaje multimedia que es cognitivista” (Formador de maestros 12, 2016: 15, 24 Atlas.ti). Otro caso se expresa así:

> Hay un autor que me gusta mucho trabajar, se llama Richard Mayer y él dice que los seres humanos aprendemos mejor cuando los mensajes educativos son presentados en imágenes y palabras, es una teoría cognitivista que dice que los mensajes presentados en imágenes y palabras son codificados a través del canal visual y del canal verbal, entonces, abordamos

la repercusión que tiene abordar la teoría del mensaje aprendizaje multimedia en el aula de niños, trabajamos la teoría del aprendizaje móvil, que también me parece un poco que desborda la escuela tradicional, porque el aprendizaje móvil dice que es ubicuo, se puede dar en cualquier momento y lugar, que es inalámbrico, que es personal, que cada estudiante tiene su propio ritmo, pero además sus propias formas y sus propias maneras de relacionarse, de participar, de resolver" (Formador de maestros 12, 2016: 12, 18 Atlas.ti).

Desde la perspectiva de la cibercultura crítica, los formadores de maestros destacan algunas de las discusiones que se aborda en este espacio, tales como: "Entonces, la importancia [de la cibercultura], radica sustancialmente en poner en el escenario contemporáneo de la educación esa discusión, esa reflexión, el debate, la deliberación sobre esas implicaciones de las mediaciones tecnológicas y de los cursos tecnológicos que se dan en ese escenario de la digitalidad" (Formador de maestros 9, 2016: 3, 9 Atlas.ti). Lo que nos permite destacar el valor del espacio de estudio en la formación de los maestros.

Se destaca así la contribución posible que hace la cibercultura al escenario educativo: "En primer lugar, para la formación de maestros es muy importante, más allá de hablar de concepto de cibercultura, entender que hay dos tipos de cibercultura, porque si vamos a hablar de formación en cibercultura crítica hay que partir de un antecedente histórico y es el problema de la informatización de las sociedades como un proyecto global" (Formador de maestros 10, 2016: 1, 8 Atlas.ti). Paralelamente se propone una reflexión por otras áreas de conocimiento que también pueden ser interpeladas y entendidas bajo el lente de análisis que admite la cibercultura:

> Digamos, para que hablemos de las áreas que han sido aparentemente menos tocadas por el desarrollo tecnológico, como son las humanidades y las sociales, entonces, lo que podemos pensar es que: aparentemente han sido las menos tocadas por lo tecnológico, pero hoy es toda una corriente llamada humanidades digitales las que están construyendo nuevas formas de investigación, de producción de conocimiento, de circulación de esos conocimientos, de reconstrucción de otros procesos históricos que ya supuestamente estaban cerrados, revisando todo eso a partir del uso de tecnologías y a partir de aplicaciones, de análisis lingüísticos, de una gran cantidad de tecnologías que se han integrado a la investigación en humanidades, a la producción literaria, análisis de los textos literarios. (Formador de maestros 9, 2016: 39, 52 Atlas.ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Otras consideraciones destacan como abordajes de estudio importantes del campo de estudio de la cibercultura, el tema de las juventudes:

> A mí me parece, por ejemplo, de algo que he venido trabajando en el curso, hay un video que se llama ciberculturas juveniles, que muestra como en Argentina, una profesora de francés a través de la conexión en internet, sus estudiantes se conectan con otros estudiantes franceses que quieren aprender español y a través de la videoconferencia empiezan a hablar de su lugar de origen, hablando como de las costumbres de sus pueblos, información general, y de esa manera los francés además de aprender español, empiezan a conocer algo de la ciudad de Argentina donde viven los otros estudiantes, y los estudiantes argentinos que quieren aprender francés aparte de aprender francés con alguien que es nativo, también conocen un poco del contexto de la otra persona y se convierte en un intercambio bastante interesante. (Formador de maestros 10, 2016: 25, 30 Atlas.ti).

Otro punto es la comprensión de las redes sociales: "Pensarse si va a hacer uso de las redes sociales desde un referente teórico, cuál sería la red social más adecuada para trabajar con los estudiantes" (Formador de maestros 10, 2016: 31, 38 Atlas.ti). También el debate sobre el capitalismo cognitivo y los mecanismos coloniales: "Nosotros hemos hecho debates en torno al capitalismo cognitivo y la cultura libre y hay estudiantes que, aunque en la mayoría de documentos que se vienen elaborando en el curso, se van más a estar con contra del capitalismo informacional y más a favor de la cultura libre que subyacen a la cibercultura funcional" (Formador de maestros 10, 2016: 36, 43 Atlas.ti).

Finalmente se contempla la formación de maestros en sentido amplio: "Es fundamental [la relación entre cibercultura y formación de maestros], porque nosotros venimos hablando desde hace ya un tiempo que no son nuevas tecnologías, son tecnologías de mucho tiempo ya, y la tendencia es que los estudiantes con los que se enfrenten nuestros maestros en formación son nativos digitales, y eso les va a demandar a ellos mucho conocimiento sobre lo que es la cibercultura" (Formador de maestros 10, 2016: 8, 13 Atlas.ti).

Los anteriores testimonios nos permiten considerar que tanto el escenario de la cibercultura funcional como el de la cibercultura crítica hacen parte de las dinámicas educativas que orientan el

proceso formativo de los participantes de la investigación.

3.3.4 Importancia de la formación de maestros.

En este apartado exploramos las valoraciones sobre la cibercultura, la interculturalidad y la pedagogía que se ratifican en el proceso de formación de maestros. Desde este planteamiento, los formadores de maestros admiten que: "Hoy en día un maestro completo es un maestro que está dispuesto a la formación, dispuesto a estar en diferentes campos culturales y dispuesto a acercarse a los nuevos medios que te ofrece la sociedad" (Formador de maestros 2, 2016: 12, 20 Atlas.ti). En otro testimonio se puede apreciar que: "Es que el mero hecho de decir formación de maestros, yo creo que formación es el proceso donde se van acercando y van interactuando todos esos elementos, entonces lo que es la pedagogía debe estar dentro de la diversidad cultural, debe permear la diversidad cultural, la cibercultura" (Formador de maestros 2, 2016: 11, 20 Atlas.ti).

Desde estas perspectivas se posibilita el vínculo entre la cibercultura y los saberes del maestro en perspectiva de la formación, como se observa en este testimonio: "Yo creo que hay muchísimas posibilidades [en la relación cibercultura y formación de maestros], según cómo concibes el asunto pedagógico, o sea, como esa reflexión sobre el quehacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como ese discurso que produce el maestro sobre su quehacer, entonces obviamente la cibercultura si entra a ser parte de ese proceso de formación, pues tiene que incluir discursos pedagógicos" (Formador de maestros 9, 2016: 8, 14 Atlas.ti). Asimismo: "Para mí particularmente el curso de cibercultura es muy importante porque, aunque se plantea desde la perspectiva de Paulo Freire cuando hablamos de educación para la libertad y lo que tiene que ver y coincide con el Open Access, para mí es muy importante lo que tiene que ver con la construcción de conocimiento" (Formador de maestros 10, 2016: 5, 10 Atlas.ti).

Lo anterior nos permite identificar en los formadores de maestros el vínculo posible que construyen entre la cibercultura y la pedagogía en perspectiva de una transformación que dialogue con la interculturalidad y que haga parte del proceso educativo de los maestros.

Similares puntos de vista conciben los maestros en formación sobre este aspecto, al considerar los retos que debe asumir el campo de formación pedagógica al considerar la cibercultura, por ejemplo: "Yo pienso que la pedagogía ha cambiado, cuando uno empieza a mirar

todo esto y como se configuran las nuevas generaciones o la sociedad en general, pues es algo que está al alcance de todos, la idea de la pedagogía y de ser maestro se moviliza, y se moviliza en la medida en que ya el maestro no puede pensarse como centro del conocimiento que erradamente estuvo ahí, sino que debe pensarse como un mediador, como un estimulador" (Grupo Focal 1, 5, 2016: 33, 22 Atlas.ti).

En este otro caso: "Yo pienso que la pedagogía logra movilizarse, cierto, porque hace una lectura de esta nueva cultura que se está desarrollando en el ciberespacio en donde hay procesos de aprendizaje y donde hay que orientarlos" (Grupo focal 1, 5, 2016: 36, 23 Atlas.ti). También que: "[La cibercultura] me pone al tanto de lo que está ocurriendo en el mundo, me deja mover en el mundo, no me deja inmersa en un solo punto y se puede enseñar desde otras perspectivas, una perspectiva más constructiva, más de conocimientos" (Maestro en formación 22, 2016: 17, 21 Atlas.ti).

También se destaca la habilidad crítica de pensamiento que logra establecer la reflexión por la cibercultura: "Un profesor no se puede dejar llevar de tendencias o de modas, tiene que tener la capacidad de decidir si estoy de acuerdo con esto o no estoy de acuerdo con esto, como puedo mejorar esto, pero desde una postura social, cultural y política definida" (Maestro en formación 2, 2016: 13, 22 Atlas.ti).

3.4 Competencias que vinculan la cibercultura desde el horizonte de una pedagogía planetaria.

A partir de lo expuesto anteriormente en los referentes conceptuales y teóricos, apartado 1.5, se concibe la pedagogía como un horizonte activo de apropiación de la educación, especialmente en sus versiones críticas, asimismo como una gama de opciones teóricas y prácticas para la formación de maestros en perspectiva de la planetariedad (extensión y cuidado del planeta). La planetariedad entendida como "un nuevo paradigma de relación con la tierra, con el planeta, con nuestra gran madre, con nuestra casa común." (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 62)

Esta perspectiva de la pedagogía planetaria, nos permite movilizar las competencias digitales para la cibercultura en alianza con la interculturalidad. En ese sentido, la pedagogía planetaria se refleja en este análisis, a través del vínculo transversal que permite una mirada crítica

de las relaciones que se despliegan en el escenario de la cibercultura. Esta mirada considera las competencias interculturales como "un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desde la perspectiva que aquí se presenta no se forman ni se desarrollan, se incorporan y luego se despliegan en situaciones contextuales." (Estrada Chautá, 2015, p. 112)

Las competencias se presentan en la forma de transformaciones que viene aconteciendo en la manera de pensar y construir relaciones sociales distintas y críticas en el escenario digital contemporáneo, desde el punto de vista teórico o enunciativo, y que permiten reconocer habilidades, capacidades, conocimientos, valores afectivos, cognitivos, éticos y políticos necesarios para situarse en el medio culturalmente heterogéneo en que se desarrolla y que desafía a la formación de maestros en el siglo XXI.

Desde esta perspectiva, los participantes de esta investigación reconocen la presencia y necesidad de competencias interculturales como categoría aglutinante del escenario de la cibercultura, como un conocimiento que coadyuva a superar las barreras sociales, digitales, educativas, culturales e interculturales vinculadas al consumo tecnológico funcional que deviene en el desconociendo de las relaciones humanas como la médula de la cibercultura.

Las competencias para la cibercultura que se presentan a continuación, surgen como una construcción teórica que se sustenta en los referentes conceptuales y posteriormente identificadas en los testimonios de los participantes. Estas se exponen en orden de las descritas con mayores testimonios, a saber: competencias para actuar en el escenario de la cibercultura, la planetariedad, competencias interculturales y competencia digitales.

Tabla 9. Interpretación categoría competencias para la cibercultura.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS
Competencias para la cibercultura desde el horizonte de una pedagogía planetaria	**Competencias asociadas a la cibercultura crítica**	Conocimientos, habilidades y aptitudes concebidas desde una perspectiva crítica, para ser desplegadas en el escenario de la cibercultura.	Socio-críticas-humanas
			Práctica educativa del maestro
			Interculturales
			Informacionales
			Ecológicas

	Competencias asociadas a la cibercultura funcional	Capacidades y habilidades que promueven la implementación de herramientas y dispositivos tecnológicos	Manejo de herramientas digitales.
			Producción de contenidos digitales

Se puede observar que a partir de las comprensiones sobre cibercultura presentadas en el capítulo 3.1 "multiplicidad de nociones y concepciones", (numerales 3.1.4 y 3.1.5), los participantes de nuestra investigación conciben las competencias para la cibercultura, como los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias que requieren ser desplegadas en el escenario digital. En este sentido identifican dos subgrupos así: **competencias asociadas a la cibercultura crítica**, las cuales nombramos como competencias socio-críticas-humanas, competencias para el maestro, competencias interculturales, competencias ecológicas y competencias informacionales; y **competencias asociadas a la cibercultura funcional**, identificadas a través del manejo de herramientas y producción de contenidos digitales.

3.4.1 Competencias asociadas a la cibercultura crítica.

-*Competencias socio-críticas-humanas*: se pueden entender como un entramado de relaciones que indagan por la comprensión de situaciones sociales que se derivan de la apropiación de la cibercultura crítica. Al respecto los maestros en formación y los formadores de maestros estiman que "También hay otra cosa que se me ocurre con la cibercultura, y es aquello de unas competencias socio humanísticas, pensadas desde el respeto al otro y la cordialidad" (Maestro en formación 5, 2016: 76, 68 Atlas.ti). Esa consideración también se hace evidente en otros testimonios como: "Si. [Para el escenario de la cibercultura] Las habilidades emocionales, la inteligencia emocional de la que nos habla Gardner. La competencia social, va más allá del entender al otro, entonces hablamos de habilidad social. ¿Por qué habilidad social? Porque sería esto un elemento que le es útil a la sociedad para crear no una sociedad uniforme, sino diversa" (Maestro en formación 1, 2016: 21, 30 Atlas.ti). "Pues me parece muy importante el fortalecimiento y comprensión del ser humano como parte del planeta y del todo, porque permite entender que no estamos solos y que hay una realidad, que hay más allá y más digamos más profundo que el solo

yo" (Maestro en formación 18, 2016: 36, 41 Atlas.ti). Se evidencia así la necesidad de fortalecer las relaciones y vínculos humanos en el seno de la ciberculturalidad.

De esta correspondencia con la búsqueda del reconocimiento propio y común, surgen otras dimensiones inmanentes al ser humano: "Hay unas dimensiones que son inherentes al ser humano, la dimensión política, dimensión ética, dimensión estética, dimensión intercultural, es decir, que son básicas para entender al hombre en sociedad" (Maestro en formación 17, 2016: 25, 55 Atlas.ti). Los formadores de maestros asumen que: "Yo creo que en ese sentido sería fundamental que el maestro tenga una posición ética muy definida frente al asunto de la cibercultura, que sepa reconocer las potencialidades y las dificultades frente a esas nuevas dinámicas y recursos de la sociedad" (Formador de maestros 13, 2016: 19, 48 Atlas.ti).

Esta conjugación de dimensiones situadas en una perspectiva del cuidado y el reconocimiento de los otros, también evidencia que: "Yo creo que una de las competencias debería ser ética en la cibercultura, asuntos que reflexionen sobre la ética en un contexto cibercultural y competencias básicas" (Grupo focal 1, 5, 2016: 74, 67 Atlas.ti).

Al mismo tiempo, se reconocen competencias cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico. "Yo creo que las [competencias] que promueven una educación crítica, ese tipo de habilidades, por ejemplo, pensamiento crítico, capacidad de proponer, de pensar de manera diferente, de tener en cuenta las habilidades de los otros" (Maestro en formación 17, 2016: 19, 39 Atlas.ti). Otro caso se expresa como: "El pensamiento crítico [puede ayudar a potenciar la cibercultura crítica]. Si un maestro tiene un pensamiento crítico, yo creo que independiente de que sean las TIC u otro medio, sabrá cómo utilizarlos" (Maestro en formación 17, 2016: 22, 44 Atlas.ti). "Si el maestro no tiene una competencia crítica alrededor de la cibercultura, pasa lo que pasa con todas las culturas, seguimos replicando y replicando lo que quizás genera proceso de desigualdad, procesos de violencia" (Maestro en formación 18, 2016: 33, 38 Atlas.ti).

Es importante destacar que los formadores de maestros también reconocen esta competencia en sus testimonios: "Yo diría la competencia crítica, o sea, la capacidad de tomar decisiones, de tomar posturas, de saber argumentar, de respetar la palabra del otro, la posición, eso lo considero fundamental en esos espacios de cibercultura" (Formador de maestros 13, 2016: 16, 40 Atlas.ti).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Estas competencias que los participantes argumentan como necesarias en el escenario de la cibercultura, se vinculan con las competencias interculturales debido a la naturaleza social y cultural que subyace a la cibercultura y, por tanto, se despliegan y potencian en el escenario de la formación de maestros.

-*Competencias interculturales:* Estas competencias visibilizan las concepciones sobre interculturalidad y cibercultura crítica, a través de relaciones positivas que promuevan la diversidad cultural, y que requieren ser construidas:

> Entendiendo competencias como facultades, como capacidades y como habilidades, trae un contexto inclusive más rico que el planteado por el Ministerio de Educación, sobre todo en su último Decreto de 2015 que tiene que ver precisamente con la formación de licenciatura en el país, creo que es más rico en el siguiente sentido: hay una hegemonía del contexto anglosajón y también del contexto asiático que están hablando de competencias como competencias que ya están establecidas en un currículo. (Grupo focal 2, 6, 2016: 67, 83 Atlas.ti).

A partir de estas manifestaciones, se deriva el reconocimiento de competencias que movilicen las relaciones de poder dominantes frente al conocimiento y los saberes. Al respecto se argumenta que: "Me parece que desoccidentalizar los saberes es una de las competencias fundamentales, que el profesor sepa decir que además de lo occidental también hay otras culturas que existen que son reales y que funcionan" (Maestro en formación 1, 2016: 22, 32 Atlas.ti). En otras palabras,

> La competencia de reconocer que hay una centralización del conocimiento en lo occidental, reconocer eso le permite al maestro entender que existen esas otras formas de entender el mundo, digamos que ahí las TIC o la cibercultura permiten apertura de la mente, entendimiento de que hay algo más allá de la frontera que ya conocemos, que hay algo más que no hemos explorado y que hace parte de nuestra realidad, aunque no lo conozcamos, y nos permite entender la diversidad que hay. (Maestro en formación 18, 2016: 38, 41 Atlas.ti).

De otro lado, esta competencia intercultural que promueve la diversidad, también se manifiesta específicamente en el despliegue del ser y hacer del maestro: "Uno de los retos es que

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

el maestro sea capaz de leer el mundo y las situaciones que lo acontecen, que el maestro salga de ese mundo tan pequeñito en que vivimos y que pensamos que lo que pasa acá no pasa acá solamente, hay otros. Entonces uno de los retos es ese abrirse al mundo y ese reto permite otro y es el de aprender de las experiencias y el saber de otros" (Maestro en formación 18, 2016: 44, 46 Atlas.ti). Esta lectura del mundo diversa le subyace una conciencia crítica para interpretar el mundo y las relaciones diversas que lo constituyen. Una vez más se coincide en este testimonio: "La tendencia que se da ahora es que en un espacio pueden confluir muchas visiones del mundo, muchas lecturas sobre la manera de estar y relacionarse. O sea, la competencia necesaria es saber cómo hacer frente a eso" (Maestro en formación 18, 2016: 44, 46 Atlas.ti).

Se puede percibir que esta competencia intercultural que convoca el pensamiento crítico y desoccidentalizante sobre el conocimiento y los saberes, vinculada a una lectura diversa del mundo, se sitúa especialmente en el maestro y su hacer:

> Yo creo que en mi quehacer como maestro esa diversidad cultural la tengo que respetar y hacer que los otros también comiencen a dar ese ejemplo. Si hay respeto de una persona y ese ejemplo nos sirve para la familia o para el propio estudiante, entonces ellos también pueden seguir ese modelo y la cibercultura debería ser ese mecanismo, pero la cibercultura es mucho más grande que un mecanismo, la cibercultura permite que la diversidad cultural esté ahí y confluya. (Maestro en formación 18, 2016: 44, 46 Atlas.ti).

Este reconocimiento de la cibercultura como circunstancia para favorecer el encuentro y despliegue de diversos usos sociales que propician líneas de visibilidad y resistencia frente a formas hegemónicas de ser y estar con los otros, predisponen al libre intercambio de conocimiento. "Yo creo que si podríamos pensar esa relación de diversidad cultural desde la cibercultura y el ciberespacio. La cibercultura o el ciberespacio nos permiten de alguna manera, crear una imagen de nosotros, o apropiar esa forma en que vemos el mundo y construir una ventana para que el otro observe lo que en realidad es y puede llegar a ser, o lo que la cultura es o puede llegar a ser" (Maestro en formación 18, 2016: 28, 35 Atlas.ti).

De manera coherente con estas posiciones teóricas y convicciones, se precisa la idea de volver las competencias una experiencia que no sólo se aborde desde los espacios académicos formales, sino que trascienda en ser del maestro, como se percibe en este caso: "Yo creo que la diversidad cultural se puede trabajar desde una forma más experiencial, nosotros la diversidad

cultural la asumimos de una manera muy académica, es lo que yo he percibido, entonces creo que hay volverla más experiencial y ahí vale anotar que los medios que nos ofrece la cibercultura, por ejemplo las redes sociales, permitiría hacerla más visible, no tanto dejarlo así en lo teórico sino verlo en la práctica, porque realmente está sucediendo" (Maestro en formación 14, 2016: 15, 27 Atlas.ti).

Esta diferenciación entre reconocer la diversidad y vivenciarla, permite resaltar la potencialidad de las redes digitales que habilita el ciberespacio: "Yo creo que hoy estamos ante fenómenos interculturales que se hacen muy visibles y creo que me ha tocado a través de las redes sociales, o sea, es muy evidente eso, que la interacción entre culturas ahí es sumamente visible y se mira cómo se teje y cómo se desarrolla" (Maestro en formación 14, 2016: 10, 18 Atlas.ti). Se visibiliza así que la trascendencia no está en el uso de la tecnología, sino en las maneras como se apropian, en las acciones comunes que se emprenda con ellas.

Ahora bien, los formadores de maestros precisan la necesidad de insertar las competencias interculturales a partir de la valoración hacia la diversidad en todas sus dimensiones, no solamente en el ámbito de la cibercultura, sino también en el estudio y comprensión de la cultura y la cotidianidad: "Creo que esas competencias para la cibercultura no deberían ser diferentes a las de otro contexto, creo que debe crearse la cultura de conservar los valores y las prácticas, en la cotidianidad y no virtualidad" (Formador de maestros 13, 2016: 20, 51 Atlas.ti).

Esta manifestación conlleva a reflexionar sobre la interculturalidad como un conocimiento y práctica que se requiere potenciar desde distintos referentes de conocimiento formal para que logren constituir un valor presente en la formación. De allí la posibilidad de que se materialice en las prácticas que devienen en la cibercultura, por decirlo de algún modo: "Las competencias, cada uno de esos componentes tienen que hacer parte de la formación del maestro, para las prácticas propias de los maestros, eso ya debe ser una cosa que esté incorporada y que haga parte de sus prácticas" (Formador de maestros 9, 2016: 30, 39 Atlas.ti).

De esta manera, considerar las competencias como elemento integral de la formación y el conocimiento conlleva a vincular otros valores que están asociados:

> Si concebimos por competencias esas facultades, esas potencialidades, esas intencionalidades, yo pienso que en la base de esas competencias estaría más que todo, unos

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

principios y unos valores que están asociados con el respeto, con la solidaridad, con la afectividad, con el reconocimiento del otro, con el trabajo colaborativo, con la posibilidad de que a partir de las diferencias que se reconozcan se puedan construir proyectos sociales o culturales conjuntos, proyecto de comunidad, proyecto de país, entonces eso hace parte de ese asunto de interculturalidad, entendida en esa perspectiva de que es un proyecto que se construye colectivamente y que en últimas es un proyecto político. (Formador de maestros 9, 2016: 36, 46 Atlas.ti).

Finalmente la posibilidad de incluir la recuperación de otros valores y subjetividades que relacionen el ámbito de la cibercultura, con los saberes tradicionales, es decir, potenciar el entramado tecnológico vertiginoso con la pausa de la historia y la memoria para producir una comprensión emergente de la realidad: "el reconocimiento del otro, la valoración del otro en su esencia, con sus particularidades, con su historia, con su carga ancestral, ideológica, eso creo que es la carga para la dinámica de las competencias interculturales" (Formador de maestros 13, 2016: 22, 54 Atlas.ti).

- ***Competencias ecológicas:*** Describen una forma de conciencia crítica sobre la realidad ambiental global, al considerar que el conocimiento del entorno no es protegido, pues la cultura no se transforma a sus condiciones, sino que el ambiente es modificado para que sea adaptado las demandas científicas, tecnológicas e informacionales de la cultura hegemónica occidental, y así dar respuesta a demandas económicas y políticas. Al respecto se manifiesta que: "El caso de la competencia que está relacionada con la relación sujeto mundo, cómo se concibe, entender eso y entender que vivimos fenómenos a nivel global como la contaminación" (Maestro en formación 14, 2016: 21, 44 Atlas.ti). Esta relación sujeto-mundo permite interrogar la cibercultura como escenario para reconfigurarnos como seres sociales transformados por los desarrollos tecnológicos

En este sentido, se evidencian comprensiones que se ubican en este marco reflexivo, pero que asumen los efectos en las condiciones utilitarias de la tecnología, y no en las formas de pensamiento que las produce. "Tiene que haber una reflexión muy crítica sobre la tecnología, pues precisamente ese es el mensaje: abusar tanto del planeta para la producción de tecnología y nosotros sabemos que contamina de una manera impresionante" (Maestro en formación 5, 2016: 91, 71 Atlas.ti). Otro testimonio también lo ilustra: "La tecnología nos hace pensar en cómo se abusa de la tierra para producir ciertas cosas que proveen al ser humano, beneficiosas, pero al mismo tiempo

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

están desgastando o acabando digamos la riqueza de nuestra naturaleza" (Grupo focal 1, 5, 2016: 71, 98 Atlas.ti).

Estos planteamientos llevan a considerar la cibercultura como un medio para desplegar una cultura frente al uso de las TIC donde se crean comunidades virtuales que puedan contribuir al cuidado del planeta: "Estamos produciendo una cantidad de residuos que están acabando con el planeta, y que aunque la tecnología contribuye a esta destrucción, también lo digital y la cibercultura permiten una comunicación y expansión de los mismos discursos de conservación del planeta" (Grupo focal 1, 5, 2016: 81, 72 Atlas.ti). Esta mirada posible sobre y a través de la cibercultura y las TIC, reafirma otros valores que procuran el cuidado del planeta cuando la cultura se asume parte del mismo. "Creo que esa propuesta del buen vivir y de los derechos de la naturaleza son contextos fundamentales para la cibercultura" (Grupo focal 2, 6, 2016: 84, 105 Atlas.ti).

Se visibiliza entonces la competencia ecológica como un proceso colectivo de cuidado que pueda hacer partícipe la cibercultura como un camino para llegar a la competencia del cuidado del planeta: "Ser capaz de reconocer que hay otros y que hay un mundo que lo rodea, una naturaleza, un planeta que hace parte de él, permite también que esa emocionalidad fluya, que ahonde en la pregunta ontológica de quienes somos y para donde vamos, y es relación siempre va a estar tejida frente al lugar que habitamos" (Maestro en formación 18, 2016: 37, 41 Atlas.ti). En este sentido comprender el planeta y todo cuanto le habite como otro ser viviente: "Hace falta otro modo de relación con la tierra, porque si no la tierra se va a seguir acabando, los recursos agotándose y no vamos generando esas transformaciones que hoy requiere. Entonces, yo creo que la competencia sí es como pensar en la tierra, valorar que hay otros saberes que merecen ser también igual de legítimos como los que ya hay" (Maestro en formación 15, 2016: 13, 47 Atlas.ti).

El alcance de este reto ecológico y planetario, es situado directamente en el sujeto maestro y su formación, por lo cual se considera que:

> Yo creo que el primer reto es hacerse consciente de la necesidad de formación en el campo de estudios de la cibercultura, porque hemos visto que se hace necesario, este reto de concientizar y de verse como parte de algo que está pasando a nivel global, sería como la base para otros retos como su formación a profundidad, la adquisición de herramientas, ir al contexto, proponer nuevas cosas. Ese es el reto más importante, una vez que se haga consciente y que maneje la parte conceptual frente a estos fenómenos, ya puede llevar a la

práctica (Maestro en formación 14, 2016: 24, 48 Atlas.ti).

Esta alusión a necesidades de formación (trabajadas en el capítulo 3.3), aluden al resquebrajamiento de esquemas sociales convencionales para producir una sensibilidad planetaria y modos de pensamiento y acción: "Desde la formación del maestro como un sujeto político, considerarnos también el hombre no como dueño del planeta sino como parte de él y de esa manera respetar todos los seres que hacen parte del planeta, desde el árbol hasta la planta y casi que reconocerles unos derechos al estar también" (Maestro en formación 19, 2016: 26, 37 Atlas.ti).

Por otra parte, los formadores de maestros debaten el acto educativo, comunicativo y de producción conceptual sobre las competencias ecológicas para transitar hacia la planetariedad, como mecanismo único para tal logro, pues coinciden en la necesidad de que las competencias requieren ser concretadas no sólo como aprendizaje formal a través del uso de redes sociales, sino en la vida misma:

> Los problemas planetarios son un tema que se aborda de una manera casi como de moda, muy olímpica, que es lo que yo veo (…), pero una cosa es decirlo por las redes sociales y otra cosa es ponerlo en la práctica, otra cosa es empezar a trabajar en la modificación de ciertas actitudes y de ciertas prácticas que efectivamente están afectado el ambiente planetario desde lo que cada uno puede aportar. Entonces, ahí el tema tiene que ver esencialmente con que las competencias puedan incorporarse a la vida cotidiana desde una conciencia y de una puesta en práctica. (Formador de maestros, 9, 2016: 35, 43 Atlas.ti).

Este principio que habilita la cibercultura como el escenario para promover los problemas planetarios asociados al cuidado del entorno y la construcción de una diversidad crítica: "La cibercultura por sí sola no produce, sino cómo nosotros participemos en ella, es lo mismo que con las tecnologías, la tecnología por sí sola no va a resolver, pero cómo instauro también yo una dinámica a partir de ello, un poco lo que se ha llamado ser ciudadanos del mundo, no somos propiamente de acá sino que conocemos las particularidades de otros espacios y creamos un entramado a partir de eso" (Formador de maestros, 12, 2016: 32, 60 Atlas.ti).

***- Competencias para el maestro*:** Hacen alusión a competencias que se sitúan en el ámbito de la formación y práctica educativa. En este sentido se precisa que: "Yo diría que una competencia [para la cibercultura] que se debería fortalecer en la formación de maestros, sería la capacidad de

escuchar, cierto, escuchar esas otras voces" (Maestro en formación 19, 2016: 23, 34 Atlas.ti). En similar orden de ideas, se menciona que:

> A nivel de formación de maestros, en primer lugar, hay un componente muy fuerte y tiene que ver con la mediación pedagógica, yo creo que ese es el elemento más crucial del curso de cibercultura […], aunque es un curso teórico se centra mucho en la usabilidad que tiene la tecnología y esa potencialidad, nosotros no nos dedicamos a enseñar programas y a enseñar herramientas, sino que tratamos de promover que el maestro reflexione sobre cuál es su papel como puente entre la tecnología y el estudiante, y que comprenda que debe tomar decisiones para poder que la integración del uso de la tecnología al proceso educativo sea lo más adecuado posible (Formador de maestros 1, 2016: 39, 48 Atlas.ti).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede entrever la posibilidad de involucrar el conocimiento de la cibercultura al campo de la enseñanza y la didáctica. "Yo creo que el maestro debe tener muy claro dónde está, a quién le está enseñando y para qué está formando, necesita ser un maestro que tenga la competencia de observar, ser muy analítico y comprender las realidades que se viven en las zonas" (Maestro en formación 6, 2016: 71, 85 Atlas.ti). En otras palabras: "Cuando se habla de competencia siempre se habla de competencia argumentativa, pero yo sí considero muy valioso que los primeros años para los chicos se les enseñe a argumentar cierto, a poner en la palabra lo que se siente, a dirimir cualquier pequeña diferencia" (Maestro en formación 19, 2016: 27, 37 Atlas.ti).

- ***Competencias informacionales:*** Como parte de la cotidianidad educativa relacionada con el permanente acceso a la información en el ámbito académico, los maestros en formación y los formadores de maestros consideran este conocimiento como parte de las competencias para la cibercultura requeridas. Es el caso de estos testimonios "Pero ya cuando uno se piensa la alfabetización digamos digital, implica hacer un uso apropiado, saber seleccionar lo que se está buscando, ser asertivo digamos en esa búsqueda" (Maestro en formación 5, 2016: 71, 63 Atlas.ti). Consecuente con este reconocimiento, las posibilidades de diferentes tipos de lectura que permitan un tratamiento crítico a la información: "La lectura hipertextual, creo que es una competencia concreta en la cibercultura pero desde una perspectiva diferente, en el sentido, de que ya no se puede llegar a las clases de lengua castellana, creo que es un fracaso rotundo, una nimiedad y una insensatez por parte del ministerio de educación querer seguir trabajando con textos de 300 páginas

con un montón de pelados que no leen así" (Maestro en formación 6, 2016: 76, 93 Atlas.ti).

De conformidad con los maestros en formación, los formadores de maestros encuentran relevante las competencias cognitivas para el escenario de la información:

> Entonces, esas competencias mediáticas tienen que ver con que ya hay unas competencias básicas de digitalidad y de cultura informacional y ya sería agregarle entonces esas competencias relacionadas con lo mediático. Pero hay otras [competencias] de escala mayor o superior que tiene que ver con las competencias cognitivas en ese escenario de la digitalidad, o sea, cómo a través de las redes sociales yo accedo a conocimiento, cómo produzco conocimiento y cómo ese conocimiento lo comunico, cómo potencio ciertas habilidades creativas en ese escenario de la digitalidad. Y pienso entonces, que para la formación de maestros esas competencias son esenciales, porque es la forma de integrarse a esa cibercultura, a ser parte de ella, pero también construir ese mismo escenario de la cibercultura, construirlo en el sentido de que no puede ser un sujeto solo consumidor, sino que también produzca conocimiento a partir de su propia cultura (Formador de maestros 9, 2016: 26, 31 Atlas.ti).

De ahí que también reconocen otra categoría vinculada con el saber: "Promover el intercambio de saberes y conocimientos a través de plataformas digitales, creo que sigue siendo la apuesta más fuerte en este momento" (Formador de maestros 10, 2016: 48, 63 Atlas.ti).

3.4.2 Competencias asociadas a la cibercultura funcional.

***Manejo de herramientas digitales*:** Los maestros en formación identifican estas competencias como necesidades educativas (abordadas en el capítulo 3, numeral 3.3.1), que particularizan el manejo de las TIC como una habilidad oportuna que equipara la cibercultura: "Bueno, en cuanto a cibercultura, el manejo de las TIC son capacidades imprescindibles, el conocimiento de lo que en ellas sucede creo que es una competencia que también debe desarrollar el maestro" (Maestro en formación 14, 2016: 18, 35 Atlas.ti). También se puede entender en este testimonio: "Yo creo que la competencia básica en esta era es saber manejar las nuevas tecnologías, que no lo tomen a uno por sorpresa, de cómo buscar los recursos académicos, infinidad de cosas que sale en cada momento. Yo creo que la primera competencia tiene que ver con el saber

instrumental como prender, apagar, qué es esto y cómo funciona" (Grupo focal 2, 6, 2016: 68, 85 Atlas.ti).

Es importante mencionar que las competencias básicas aluden a requerimientos significativos y fundamentales para el maestro en el ámbito, de su formación. En este sentido: "Digo que es necesario tener competencias básicas para acceder a ese mundo, para tener un teléfono celular, aprender a leer, para aprender a chatear" (Grupo focal 1, 5, 2016: 68, 62 Atlas.ti).

Producción de contenidos digitales: En similar orden de importancia y significancia, se mencionan competencias digitales asociadas a la producción de contenidos digitales, pensadas en el escenario práctico del maestro: "Yo creo que una competencia aún mayor, es las creaciones de las páginas web, pues uno le ve mucha práctica, y sobre todo ahora que han salido tantas aplicaciones, tantas herramientas tecnológicas que le ayudan acercarse a ello. Yo pienso que esas son las mínimas competencias del maestro, para incrementar eso a través de las nuevas culturas y la diversidad cultural" (Maestro en formación 3, 2016: 17, 35 Atlas.ti). Asimismo: "Es vital el manejo del software, de todos los programas, o sea, está bien la reflexión sobre el uso de estas máquinas, pero también debe ir acompañada de un saber usarlas, es decir, no centrarnos tanto en que las TIC deben ser el fin sino el medio para conseguir unos fines pero el maestro debe saber utilizarlas, saber qué programas sirven para que cosas, como utilizarlos, el manejo técnico y operativo de las cosas, esa es una competencia" (Maestro en formación 17, 2016: 20, 42 Atlas.ti), lo cual nos permite concluir que las competencias digitales pueden ser incluidas desde el uso educativo y didáctico que incorpore el maestro a su quehacer.

Otras consideraciones aportan los formadores de maestros, quienes consideran que las competencias digitales deben apuntar al acceso eficiente de información a través del manejo hábil de las herramientas digitales e internet: "Existen competencias en TIC, entonces una de las competencias es lograr hacer búsquedas eficientes en red, esa es una de las competencias que se debe lograr y eso se debe propiciar" (Formador de maestros 11, 2016: 9, 46 Atlas.ti). Posición que se sitúa en el marco de la proliferación del pensamiento científico que deriva en la ejecución tecnológica y ordenación de las relaciones socioculturales:

> Otra habilidad está relacionada con la cultura informacional y es tanto la búsqueda de la información como el análisis de esta y las posibilidades de divulgación de información e investigación, o sea, no es solamente decirles a los estudiantes cuales son los sitios donde

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

pueden encontrar información de calidad sino también que se constituya en un llamado para ellos, para que empiecen a contribuir publicando en internet información de calidad. (Formador de maestros 10, 2016: 41, 50 Atlas.ti).

Desde otro punto de vista, las competencias digitales habilitan otras que se propician por conexidad, al asumir una perspectiva crítica:

> Para que involucre la cibercultura tiene que ver esencialmente con los asuntos que tienen que ver con las tecnologías, pero no solamente con las tecnologías. Digamos que en el nivel de lo que son las habilidades es el manejo de las herramientas, de los dispositivos, algo así como lo que tendría que ver con una cultura digital, o sea, con una cultura digital en la que se sabe manejar distintos dispositivos, aplicaciones, sistemas operativos, ese es un paquete de competencias básicas al que habría que agregar también el de unas competencias informacionales o relacionado con lo que es la cultura informacional, es decir, lo que tiene que ver con saber usar la información, con saber buscar, con saber organizar la información, gestionarla, usarla y comunicar la información que uno también genera a partir de ese proceso, ahí podríamos pensar entonces en un segundo nivel de competencias, primero unas digitales y luego unas informacionales (Formador de maestros 9, 2016: 24, 30 Atlas.ti).

Se concluye que las competencias digitales en cualquiera de sus manifestaciones, se posicionan en representaciones sociales que tienen nuestros participantes sobre las TIC y la cibercultura, como una preocupación profusa por producir contenidos, información, conocimiento, material didáctico, y cualquier otro tipo de respuestas a las demandas de la sociedad informatizada. No obstante, se esboza otra mirada que va situando su coordenada en la producción de maneras de actuar y crear y no exclusivamente en la alfabetización digital.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

3.5 Tematización y análisis documental

El proceso de tematización de literatura permite establecer las pluralidades temáticas y proceso relacional entre competencias digitales, competencias interculturales y formación de maestros. En este sentido, se presentan puntos de visibilización frente a los presupuestos teóricos sobre diversidad cultural y formación de maestros que subyace a la noción de competencias digitales, como también la enunciación sobre competencias digitales y formación de maestros que

subyace en los presupuestos teóricos sobre competencias interculturales.

3.5.1 Competencias digitales CD[22]

El proceso de tematización sobre el corpus documental de competencias digitales (Ver anexo 6), referido en el capítulo 2.4, permitió diferenciar cinco enunciaciones que permiten tejer una relación entre formación de maestros y diversidad cultural, como se relaciona a continuación:

Tabla 10. Tematización competencias digitales

ENUNCIACIONES	RELACIONES
CONTEXTO DIGITAL	Identificación de la era digital y la sociedad de la información como escenario que propicia la CD.
DEFINICIÓN DE COMPETENCIA DIGITAL (CD)	Noción que identifica las CD.
FUNCIONAMIENTO DE LA COMPETENCIA DIGITAL	Funcionamiento de la CD en el escenario educativo y social.
COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE (CDD). Formación y práctica educativa del maestro	Vínculo de la CD con la formación y quehacer del maestro.
COMPETENCIAS DIGITALES CRÍTICAS (CDC) asociadas a la noción de diversidad o cibercultura crítica	Correspondencia con la cibercultura crítica.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Otras competencias que vincula o desarrolla.

Contexto digital

Se encontró una alusión permanente a la era digital, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento como el escenario social que propicia el desarrollo de la competencia

[22] Las CD remiten a destrezas, habilidades y conocimientos (Gisbert, González y Esteve, 2016), a procesos de alfabetización digital (Zapata, 2015), a aprendizaje sobre la alfabetización informacional (Chávez, Cantú y Rodríguez, 2016), y a recursos mediadores sobre los aprendizajes (Vega, 2012).

digital: “se identifica la sociedad de la información y la investigación en tecnología educativa como la realidad que devienen en el análisis de conocimientos y actitudes para afrontarla” (Mercé, González y Esteve, 2016, p. 75). Asimismo, posibilita profundas transformaciones en las relaciones sociales, en la educación, en la formación y en las maneras de hacer las cosas. Por esta razón las competencias digitales no se restringen solamente a la manipulación de herramientas y artefactos tecnológicos, sino que comprenden una manera de concebir el mundo, por tanto, admiten un sistema de relaciones en el ámbito de la cultura y las maneras de ser, en equilibrio con la implementación tecnológica y las artes de hacer, en otras palabras, configuran un ecosistema mediático bajo el cual transcurre la existencia (Area Moreira, 2010).

Por consiguiente, en el contexto tecnológico digital en el que la sociedad contemporánea se desenvuelve, afecta las formas en cómo se apropia el conocimiento, la manera de difusión de la información y los procesos educativos (Bonilla y Moctezuma, 2017). En este sentido, se justifican las necesidades de los estudiantes y los procesos de aprendizaje, como también del maestro y los procesos de enseñanza: “Los estudiantes del siglo XXI requieren de habilidades y competencias que les permitan adaptarse a una sociedad de cambios” (Chávez, Cantú y Rodríguez, 2016, p. 210). También se precisa que “los nuevos escenarios formativos y los retos globales que se presentan en la actualidad en las Universidades del siglo XXI, hacen necesario que los profesores universitarios se enfrentan a grandes desafíos para poder desarrollarse adecuadamente en la sociedad del conocimiento” (Rodríguez, 2015, p. 2). De ahí la formulación de competencias digitales transversales a todas las organizaciones, y que convierten en una demanda explícita a la formación de maestros. “En la actualidad, las competencias comunicativas, éticas o intelectuales, ya no son suficientes para garantizar un buen desempeño docente” (Baca, 2015, p. 235). Así, la inmersión en la era digital exige nuevos aprendizajes a la ciudadanía, necesarios para vivir en el siglo XXI.

A su vez, se hace referencia a la demanda que hacen los sistemas productivos, de profesionales cualificados en la industria de la información En este sentido se precisa que “el conocimiento se ha convertido en la principal fuente de riqueza y las Tecnologías (TIC) en las herramientas efectivas para su producción y difusión” (Vaquero, Balsells y Fuentes, 2016, p. 332). Estas consideraciones validan la justificación por el aprendizaje de competencias digitales, como un requisito para insertarse en la vida social y económica presente y lograr un aprendizaje significativo:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

> La competencia digital es una de las ocho competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, según las indicaciones del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Ministerio de Educación y Cultura, España, 2013, p. 3).

De acuerdo con los razonamientos que se producen sobre el escenario digital y la relación vinculante con las competencias digitales, encontramos una correlación con el maestro, su formación y quehacer, pues se encuentra inmerso en una realidad de la que también hace parte, y que comienza a propiciar otras dinámicas en su ser y hacer, al transitar por diversidad de necesidades de aprendizaje, de maneras de apropiar la enseñanza en relación con la pedagogía y la didáctica y de dimensionar el mundo del trabajo.

Concepción de competencia digital (CD)

Las competencias digitales son concebidas a partir de cuatro formas de enunciación: destrezas, habilidades y conocimientos; como un proceso de alfabetización digital; como una nueva visión del aprendizaje y como un recurso mediador de los aprendizajes.

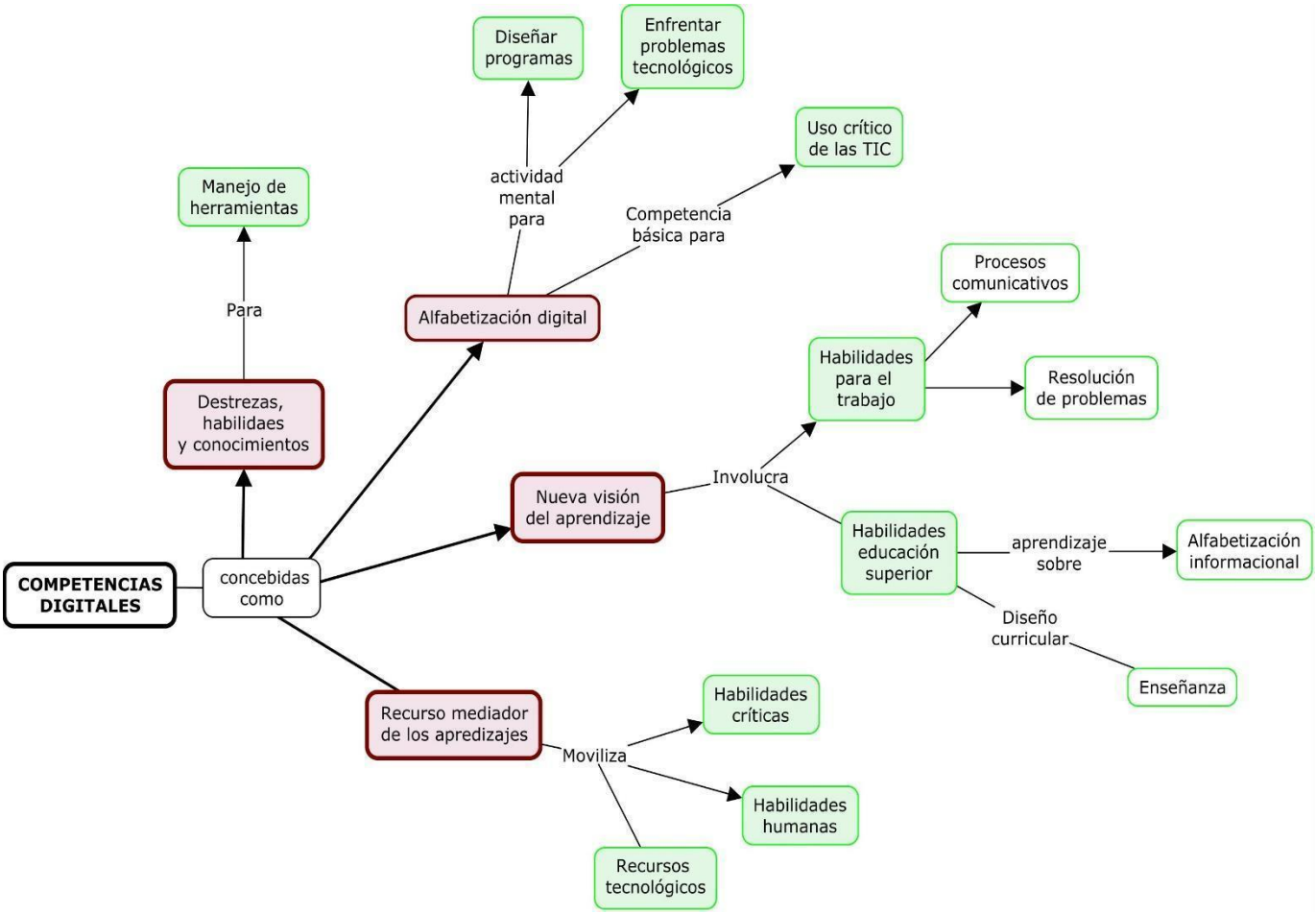

Gráfico 2. Concepciones sobre la competencia digital

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Como un consenso común, se precisa una concepción sobre la competencia digital que la sitúa en el horizonte de las destrezas, habilidades y conocimientos para aprovechar el potencial de las tecnologías de la información y comunicación (habilidades instrumentales para el manejo de herramientas y programas). Las competencias digitales son conceptualizaciones que remiten a "un conjunto nuevo de destrezas y de conocimientos que debe garantizar su excelencia en el ejercicio profesional" (Gisbert, González y Esteve, 2016, p. 75). Del mismo modo se configura como nueva visión del aprendizaje que el individuo debe adquirir para avanzar en cualquier etapa de sus estudios, en este sentido se admiten como "competencias clave de forma genérica" (p. 76). Por tanto, van configurando habilidades concretas para el proceso educativo formal, pero también para el mundo del trabajo.

En otros textos aparece definida como alfabetización digital, entendida como una actividad mental (del orden de lo cognitivo) para relacionar ideas, diseñar programas y enfrentar problemas tecnológicos (Zapata, 2015), así como una concepción asociada al uso crítico de las TIC: "es una competencia básica fundamental, implica el uso crítico y seguro de las TIC para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación, apoyándose en habilidades básicas como el uso de ordenadores y de Internet. (Vaquero, Balsells, y Fuentes, 2016, p. 334).

En el ámbito de la educación superior, la CD se sitúa en el ámbito de los aprendizajes, sobre la alfabetización informacional, es decir un uso crítico de la información a través del aprendizaje de los recursos: "habilidades para encontrar, identificar, clasificar, sintetizar, organizar, discriminar y evaluar la información. (Chávez, Cantú y Rodríguez, 2016, p. 210). En palabras de Area Moreira (2010), la alfabetización necesaria "ante los múltiples lenguajes y códigos textuales, icónicos, hipertextuales, audiovisuales y multimedia que adopta la información" (p. 2). Ello conlleva a situarlas en el orden de las necesidades de aprendizaje.

También aparecen como elementos para vincular al currículo y la enseñanza (Almudena y Fraga, 2016), en perspectiva del mundo laboral "las competencias en la Educación Superior responden esencialmente a la necesidad de colocar el mundo educativo con el mundo del laboral" (Rodríguez, 2015, p. 2), y a través del logro de habilidades para potenciar los procesos de comunicación y la resolución de problemas en la forma de recursos educativos (Fernández y Fernández, 2016).

Finalmente se hace alusión a la competencia digital como un recurso mediador de los aprendizajes que presupone varias habilidades críticas en el sentido de la capacidad de relación interpersonal, valores como el interés y respeto por el individuo, capacidad de diálogo, comprensión de la particularidad, y conocimientos e intuiciones pedagógicas (Vega, 2012). Desde este orden de ideas, la competencia digital implica la movilización de recursos humanos y tecnológicos (Baca, 2015), donde "el cómo está relacionado con la persona" (Martín, 2015).

Por ende, la competencia digital convoca el vínculo con otras disposiciones: la competencia digital no se logra de manera automática, sino que se requieren alcanzar habilidades relacionadas con estas, además de una actitud crítica en la creación y utilización de contenido, en la privacidad, así como el uso ético y legal para todas las materias. (Rodríguez, 2015). Es decir, la naturaleza funcional de las competencias digitales adquiere un lugar relacional, mediador,

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

vinculante, cuando se ponen en funcionamiento en escenarios sociales, educativos y laborales.

Funcionamiento de la competencia digital (CD)

La competencia digital adquiere un funcionamiento o articulación a partir de los procesos de apropiación al interior de las transformaciones sociales. A partir de la revisión documental, se encuentra que su funcionamiento se produce al interior de procesos educativos:



Gráfico 3. Funcionamiento de la competencia digital.

Se pudo visibilizar que la CD se precisa como acciones de enseñanza y aprendizaje para los nativos digitales a través del desarrollo de plataformas de educación virtuales (campus virtuales), mediante el uso de ordenadores y aulas virtuales (Nicolás, Fariña y Moreira, 2012). También como acciones que pueden ejercerse en situaciones complejas, por lo que deviene en competencias generales (Gisbert, González y Esteve, 2016).

Este funcionamiento centra su atención en los aprendizajes que devienen en una era de abundante información. Se contemplan como: aprendizaje activo (aprender haciendo), aprendizaje colaborativo (se aprende en el entorno social), y aprendizaje autónomo (aprendizaje personal) (Viñas, 2016, p. 3). En otras consideraciones, los aprendizajes son concebidos como alfabetizaciones: “surgen nuevos tipos de alfabetización y enfoques de aprendizaje en la sociedad del conocimiento, por lo que se resalta la importancia de generar estudiantes competentes digitales,

en el tratamiento de la información y en el trabajo en equipo" (Chávez, Cantú y Rodríguez, 2016, p. 212).

La competencia digital también funciona como productora de conocimiento y fuente de riqueza, donde las TIC en las herramientas para su difusión (Baca, 2015), en otras palabras, promueve:

> Nuevas condiciones de producción, circulación, acceso y consumo de discursos, saberes y datos en distintos formatos y géneros que modifican aspectos sustantivos de su elaboración. Y esos cambios generan a su vez nuevos escenarios para enseñar, aprender, crear y recrear conocimiento (Ertola y Parra, 2016, p. 350).

A su vez, encontramos funcionamientos relacionados con la producción de estrategias didácticas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde puede adquirir varias connotaciones que se asocian a la práctica docente del maestro. Además, se identifica que puede modular la práctica docente por la existencia de otros elementos mediadores del aprendizaje, como el entorno, las características de los contenidos y procesos que se pretenden desarrollar. (Vega, 2012, p. 41). Por consiguiente, la apropiación de la competencia digital implica una manera específica de actuar e interactuar con las tecnologías, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica profesional (Ministerio de Educación y Cultura, España, 2013).

Competencia digital docente (CDD)

La enunciación acerca de la CDD, diferencia dos líneas de comprensión: el cambio en la formación y práctica educativas en entornos digitales, para así movilizar los recursos tecnológicos y pedagógicos de su conocimiento:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

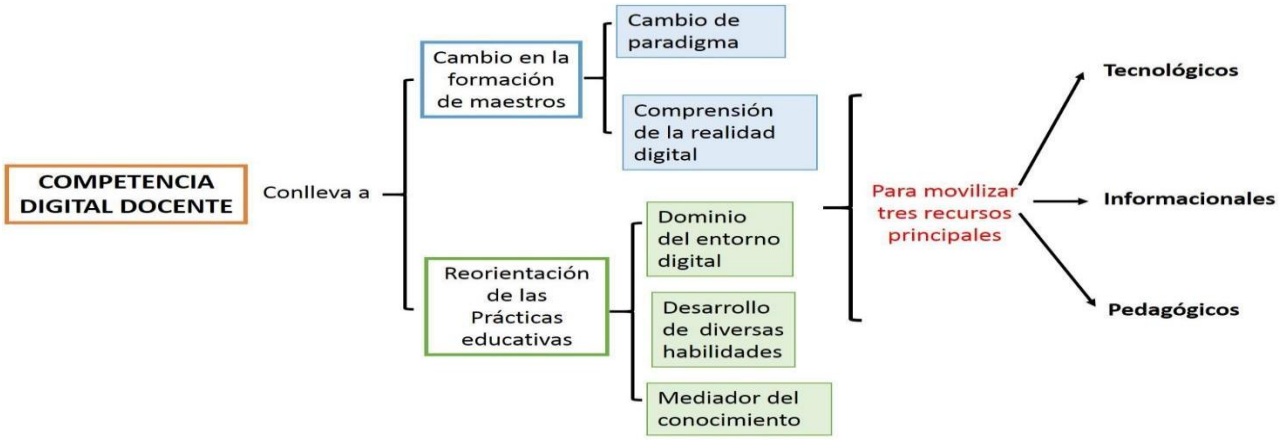

Gráfico 4. Funcionamiento competencia digital docente

En la tematización documental se identificó la necesidad concreta de que el docente adquiera competencias digitales desde su proceso de formación y de manera constante. En este sentido, se menciona el cambio de paradigma necesario en el quehacer y formación docente quien "ya no se limita a ser un mero transmisor de la información, sino que ha devenido un guía o mentor, bajo el paraguas de los diferentes modelos de corte socioconstructivista de generación de conocimiento" (Gisbert, González y Steve, 2016. 78). Ello se remite a las demandas que hace la sociedad de la formación donde el docente requiere resignificar su formación y práctica.

De manera convincente, se reconoce la necesidad de que el docente sea capaz de desenvolverse en el entorno digital, para lo cual "precisa desarrollar importantes competencias digitales que van más allá de usar un procesador de textos o una hoja de cálculo" (Viñas, 2016, p. 4). Este conocimiento tecnológico que se expresa en competencias, deviene en habilidades diversas que contribuyan a su formación, en la disminución de brechas digitales, en contribuciones a sus prácticas de aula que modifiquen su rol para ubicarlo como un mediador de los aprendizajes: "el profesor debe ser capaz de movilizar recursos que le permitan hacer un uso correcto y efectivo de la tecnología, especialmente en el proceso de enseñanza aprendizaje, para que los alumnos estén capacitados en el uso y sean capaces de afrontar las exigencias de la sociedad del conocimiento (Baca, 2015, p. 236).

Acorde con lo anterior, la CDD movilizan tres recursos principales: tecnológicos,

informacionales y pedagógicos, cada uno expresado en correspondencia con tres dimensiones: tecnológica (manejo de funciones del computador, realizar tareas de conectividad, manejo de programas, actitud para actualizarse en temas de tecnología; informacional (alfabetización informacional); y pedagógica (actitud crítica ante la integración de las TIC, diseño e implementación de estrategias didácticas, diseño y evaluación de recursos educativos con soporte digital, múltiples usos formativos con el uso de las TIC). (Baca, 2015, p. 246).

A partir de este reconocimiento de las exigencias del entorno actual, los docentes requieren desarrollar competencias digitales que les permitan alcanzar habilidades con el uso de las herramientas TIC, por medio de la capacitación en el uso e integración de tecnologías en su aula de clase, además de una actitud en la creación y utilización de contenidos, su uso ético y legal (Zavala, Muñoz y Lozano, 2016, p. 332). De otro lado, se encuentra que la CDD supone incorporar las TIC con nuevas pedagogías, fomentar clases dinámicas en el plano social y el trabajo en grupo.

Para el Ministerio de Educación y Cultura de España, las CDD consisten en el uso crítico de las TIC, lo cual remite a "Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes" (2013, p. 47), para ello enuncia los descriptores de cada competencia (áreas del conocimiento), en este caso sobre la información, la comunicación y la creación de contenidos.

Las anteriores consideraciones permiten concluir que las competencias digitales proceden como mediadoras de la cultura en escenarios educativos, para la enseñanza, los aprendizajes y la apropiación de la realidad digital a través del despliegue de capacidades y habilidades, para realizar una labor y atender situaciones concretas de la vida social, académica y laboral.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Competencias digitales críticas docentes CDCD

El reconocimiento de las CD en el marco de la realidad digital que convoca otras miradas sobre el escenario tecnológico, y de ahí el dominio de las tecnologías como mediadoras de distintos procesos sociales, admite visibilizar otros funcionamientos discursivos y cognitivos en la CDD. En este sentido, se precisa la competencia digital crítica docente (CDCD), como una forma de correspondencia con la cibercultura crítica que se sitúa en el horizonte de la enseñanza, y presupone el reconocimiento de formas de diversidad cultural y lectura distinta de las relaciones sociales que

puede propiciar la competencia digital, como expresión de los aprendizajes. De manera subrepticia se visibilizan en el corpus documental alusiones sobre competencias digitales críticas docentes, no obstante, las diferentes formas de enunciación permitieron entrever esta forma de funcionamientos de la competencia digital en el marco de los procesos de enseñanza, lo que nos posibilita vincular un nexo entre la formación y práctica pedagógica.

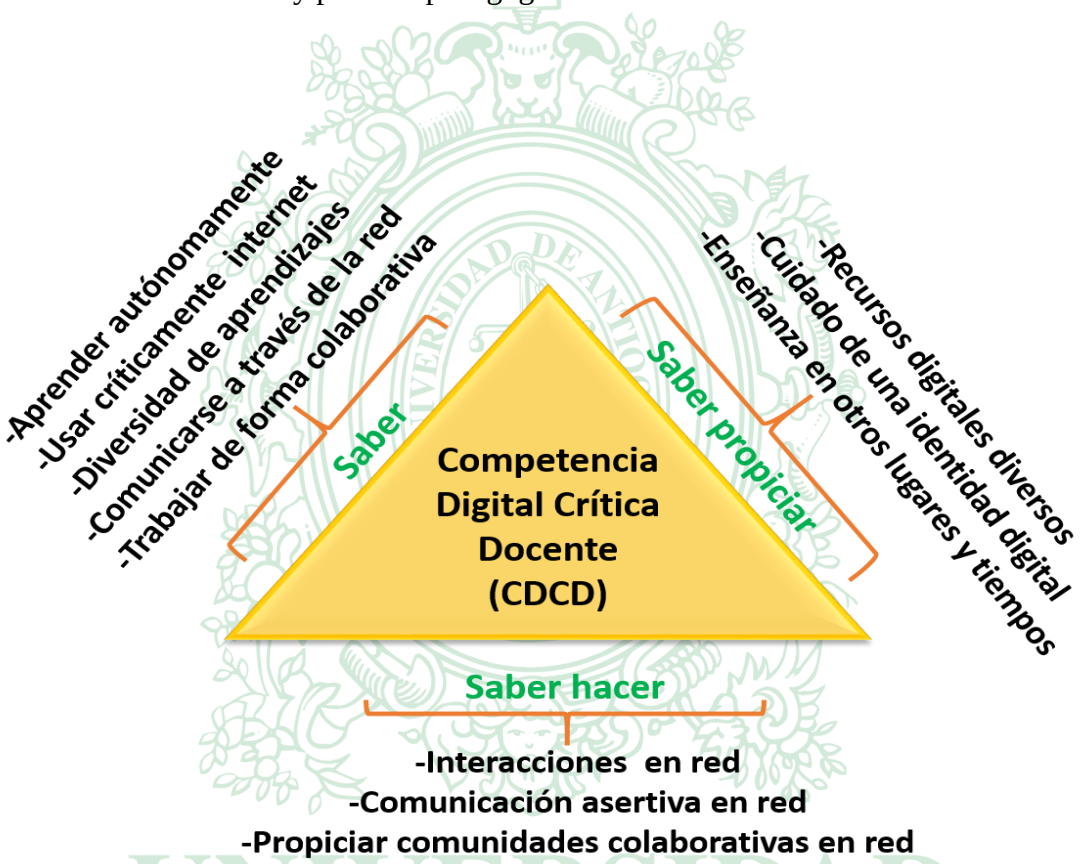

Gráfico 5. Competencia digital crítica docente (CDCD)

Una mirada diversa sobre los aprendizajes se encuentra en San Nicolás, Fariña y Moreira, (2012), quienes vincula el aprendizaje con el trabajo colaborativo. La posibilidad de que los estudiantes adquieran nuevas formas de aprender de manera autónoma y colaborativa, a través del uso de la red (Internet) para la comunicación e interacción interpersonal (p. 230). Por su parte Meritxell (2016), enfatiza en el aprendizaje y el trabajo colaborativo como la posibilidad para que todas las personas se sientan mutuamente comprometidas con el aprendizaje de los demás, y no en competencia entre ellos (p. 3). Es así que el aprendizaje a través del trabajo colaborativo, se sitúa

como un valor importante que se fortalece a través del trabajo en red, en ese sentido es un aprendizaje transversal a la era digital. En consecuencia, se admite que el trabajo colaborativo en red, propicia un espacio de comunicación y construcción de aprendizajes en los que intervienen estudiantes, padres de familia y la comunidad en general. En esa relación mutua, se gestiona la identidad digital y se participa a través de las redes sociales, además de la protección a los derechos de autor como un valor de postura ética. (p. 20). Atributos que hacen parte de una forma de apropiación de cibercultura crítica, en tanto se movilizan algunos valores sociales.

En concordancia con una actitud crítica y diversa hacia los aprendizajes, aparece una mirada sobre la creación de estrategias de enseñanza a partir de material didáctico digital que habilita otros aprendizajes. "La creación de materiales digitales posibilita la enseñanza de otras historias para un tiempo-espacio vivido dentro y fuera del aula con nuevos materiales en sintonía" (Ertola y Parra, 2016, p. 366). El espacio vivido nos remite hoy a las experiencias que se producen en el ciberespacio. Por tanto, se potencia la idea de que la formación pedagógica es la que posibilita el rol del maestro en un nuevo escenario, al propiciar un juicio selectivo, conceptual, didáctico y metodológico de la mano con las competencias digitales, es decir, unas competencias digitales críticas.

Dicho lo anterior, Rodríguez (2016) argumenta que "la tecnología no sólo estimula la creatividad y la innovación, sino que también contribuye al diálogo intercultural y la superación de problemas de aprendizaje" (p. 2). Es así como la CDCD se sitúa en el horizonte de la comunicación como estrategia movilizadora, en otras palabras: "Una de las áreas (de conocimiento) de la competencia digital implica comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, y conciencia intercultural" (Ministerio de Educación y Cultura de España, 2013, p. 11).

Por consiguiente, el trabajo autónomo, el aprendizaje colaborativo en red, el aprendizaje de otros relatos, la comunicación diversa y el diálogo intercultural, conforman un conjunto de elementos de la competencia digital docente a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que la sitúa como un dispositivo de comprensión de la realidad digital, y que a su vez retoma elementos de la cibercultura crítica para el trabajo en el aula. No obstante funcionamiento diverso, crítico, propositivo y favorable a ciertos valores que pueda suscitar la competencia digital

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

tanto para el maestro, su formación y práctica en perspectiva de la didáctica, como para el estudiante y su proceso de aprendizaje; se ubica en el enfoque del hacer, del desempeño, de la capacidad de usar el conocimiento, de visibilizar resultados y lograr determinados objetivos, de crear condiciones materiales en el ámbito educativo curricular y laboral. En consecuencia, se apartan de una perspectiva que movilice una condición del ser, en sentido ético planetario, que apunte a una transformación permanente de sí, del universo interior, consciente de su estar en el planeta o del universo que lo rodea, como lo diría el maestro Gadotti, es decir, asumido como un valor y actitud de vida.

3.5.2 Competencias interculturales.

El corpus documental sobre competencias interculturales, permite observar los enunciados que posibilitan comprender la manera como desde la interculturalidad se entiende el fenómeno de la cibercultura, las competencias digitales y la formación de maestros, a saber:

Tabla 11. Tematización competencias interculturales

ENUNCIACIONES	RELACIONES
CONTEXTO INTERCULTURAL	Contexto en el que se producen las competencias
ENTRAMADO INTERCULTURALIDAD Y COMPETENCIA INTERCULTURAL	Tejido entre la interculturalidad y las competencias interculturales
RELACIÓN CON LA CIBERCULTURA	Vínculo, apropiación o formas de relaciones que establece con la cibercultura
RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE MAESTROS	Vínculo con la formación y quehacer del maestro

Contexto intercultural

El contexto de la globalización se erige como el escenario que moviliza la expresión de la pluralidad humana en tanto los proceso de apertura económica, la producción de políticas globales, el desarrollo tecnológico y con él, la producción de conocimiento y la flexibilización de las

fronteras culturales, realidades que inducen al surgimiento de nuevas necesidades en el ámbito humano, "las instituciones educativas en la sociedad de la información y del conocimiento, ante los nuevos panoramas globales sobre los que ejercen su influencia o campo de acción, enfrentan nuevos retos y necesidades desconocidas hasta el momento" (Ricardo Barreto, 2011, p. 196). Asimismo, las organizaciones estatales, económicas y profesionales que han venido demandando conocimientos y habilidades que den cuenta de esta realidad social:

> Uno de los retos de la educación es posibilitar un sistema educativo pertinente con la realidad social y cultural a través de la implementación de contenidos curriculares y métodos de enseñanza y aprendizaje a partir de las TIC" (Hernández, y Arciniegas, 2014, p. 3).

Esta realidad cultural, también se expresa como una necesidad de sociabilidad y comunicación que adolezca de fronteras culturales, por lo cual, la educación intercultural se posiciona como un medio para la sociabilidad, la ciudadanía, la convivencia diversa y participativa, es decir, se admite como expresión de una conciencia global y modelo de producción que ha venido creando necesidades y condiciones, donde los entornos tecnológicas movilizan política, social y culturalmente estos requerimientos. Ello se expresa en los continuos avances tecnológicos y el mayor protagonismo que han adquirido los flujos migratorios que plantean nuevas exigencias, demandas y desafíos al ámbito pedagógico (Leiva y Priegue, 2012). En otras palabras: "nos encontramos inmersos en una sociedad postmoderna y multicultural que aspira a la construcción de la interculturalidad en lo social y presencial, y a la digiculturalidad en lo cultural y virtual" (p. 33).

De ahí que se tome como punto de referencia el enfoque intercultural a través de la noción de competencia como "un paradigma social de la educación, donde el reconocimiento al otro pasa a ser la clave de inicio y el punto de llegada de la educación intercultural" (Cano, Ricardo y del Pozo, 2016, p. 161). También la competencia comunicativa como el acervo de conocimientos y habilidades que se necesitan a lo largo de la vida para enfrentarse a situaciones concretas, de esta manera, la inserción no solamente de conocimiento, sino de funcionamientos que corresponden a los mecanismos de interacción, como un avance en la categoría fundacional de competencia (cuyos inicios se remiten al ámbito de la comunicación lingüística), donde actualmente "aprender una lengua adicional en la era de la información y de la globalización resulta primordial en todos los

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

rincones del mundo. Se ha señalado que conocer otras lenguas significa poseer un instrumento que favorece el mejor entendimiento entre los pueblos y la comprensión mutua" (Hernández y Valdéz, 2010, p. 91), aspecto que dispone el escenario para introducir una nueva competencia que amplíen el horizonte cultural y validen otras formas de categorizar la realidad y la experiencia colectiva (Fajardo y Salinas, 2011).

En ese sentido, "la competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural están cada vez más reconocidas como aspectos esenciales de la participación productiva en el ámbito económico, cívico, político y social del siglo XXI" (McCloskey, 2011, p. 41). Por consiguiente, la promoción global de estas competencias adquiere una intensidad única en el espectro de la educación y todos los ambientes de la vida.

Entramado de interculturalidad y competencia intercultural

En el corpus documental, se identificó una producción de conocimiento y comprensiones que sopesan las competencias interculturales, a partir del soporte conceptual, cognitivo, social y político que funda la interculturalidad como realidad que se ha venido movilizando. Por ejemplo, los lineamientos del MEN convocados por Cano, Ricardo y del Pozo (2016), establecen la interculturalidad como una de las características principales del modelo inclusivo. La definen como "el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto" (p. 162). Lo que se pretende con ello es proteger la identidad de los territorios y propiciar un enriquecimiento cultural mutuo.

Otras consideraciones abordan este propósito desde el concepto de culturalidad, al debatir el concepto de cultura que comienza a ser cuestionada por efecto de la globalización social, es decir, se concibe la educación intercultural como "una filosofía educativa que asume la pluri-pertenencia como una riqueza necesaria en las sociedades contemporáneas" (Palma, 2011, p. 140). Otros autores como Fajardo y Salinas (2011), conciben la noción de "conciencia intercultural", como el producto del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre los mundos, con sus similitudes y diferencias, y que implica, además, una conciencia cultural más amplia de la que conlleva la lengua materna, lo cual conduce a una toma de conciencia. "Si partimos

de la consideración que todos somos diferentes, para los profesionales que trabajan con la diversidad y se relacionan con personas de otros orígenes culturales es importante poder conectar con la experiencia de sentirse diferente y tomar conciencia de cómo se gestiona esta vivencia" (Janer, 2013, p. 42).

Se reconoce que en materia política y a nivel de varios territorios, se ha venido legislando en torno a la diversidad cultural. En el caso colombiano, las políticas no consideran únicamente el bilingüismo como factor decisivo en la interculturalidad, sino también toda clase de comunidades, entre ellas las comunidades indígenas, los romaníes o gitanos, el pueblo afrocolombiano, poblaciones vulnerables y desplazados; desvinculados del conflicto armado; niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales; adultos iletrados y habitantes de las zonas de frontera (Ricardo Barreto, 2011, p. 196). En este sentido, lo que se pretende es posicionar la interculturalidad como la manera expedita para reconocer la diversidad cultural y social, y cuyo funcionamiento se ejerce en la institución educativa.

A partir de este análisis social que incluye las relaciones culturales desde la interacción entre las diferencias, se moviliza el enfoque comprensivo del mundo intercultural, no obstante, y sus diferentes orientaciones, como la perspectiva multicultural, funcional o crítica. El empeño es atender esta realidad a través de la noción dinámica de competencias y desarrollarlas en los procesos educativos y sus actores involucrados, lo que supone, mucho más que un saber hacer en contexto, pues ahora la educación intercultural precisa de objetivos más amplios, reclama instituciones y personas que necesariamente trabajen en red, en comunidades de aprendizaje que promuevan la diversidad cultural como una riqueza a través de la escuela (Leiva y Moreno, 2011).

De manera que la competencia intercultural, definida como el "conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado" (Cano, Ricardo y del Pozo, 2016, p. 163), favorece los procesos comunicativos, y el respeto hacia la diferencia y la diversidad. En ese sentido, la competencia intercultural se reconoce como una herramienta o habilidad de vida aplicada, crucial para vivir en las sociedades plurales del siglo XXI (Etxeberría, Karrera & Murúa, 2010). Estas conductas, actitudes y políticas que vienen movilizando las competencias interculturales, implican un cambio fundamental en la forma de pensar, de entender y de relacionarse con el mundo exterior, que debe repercutir en una mejora de los resultados asistenciales, ello supone ser conscientes de las

necesidades y demandas generadas por la diversidad cultural y dar las respuestas más adecuadas (Janer, 2013). Otra forma de relación aparece en la definición de competencias profesionales interculturales, entendidas como:

> Aquel conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten ser más conscientes de aspectos personales y de las demandas generadas por la diversidad cultural, favorecer la comunicación, la negociación y el aprendizaje y ayudar a dar respuestas adecuadas a las situaciones y a las dificultades que surgen en los procesos de comunicación (Janer, 2013, p. 45).

Como sucede con las competencias interculturales pensadas para el escenario educativo, estas competencias profesionales se refieren al orden de las competencias comunes que tienen una intencionalidad orientada a las capacidades para el trabajo. "Se parte de la clasificación estándar de las competencias: conocimientos, habilidades y actitudes, y desde dos vertientes, la mirada hacia uno mismo, la mirada hacia el otro y hacia el entorno" (Janer, 2013, p. 46). Es decir, hacia el conocimiento, las habilidades y las actitudes.

Desde estas consideraciones y teniendo en cuenta el reconocimiento de la diferencia para desenvolverse en múltiples escenarios, como valor substancial promovido por el funcionamiento de las competencias interculturales en cualquiera de sus instancias, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos educativos y sociales constituye uno de los mayores desafíos que debe afrontar el sistema educativo: "nos referimos a un desafío que forma parte de un proceso de mayor calado, con repercusiones que afectan a las distintas dimensiones de nuestra sociedad, y tanto aquellos ámbitos que compartimos como ciudadanos como a muchos otros que nos incumben como individuos particulares "(Leiva y Priegue, 2012, p. 33).

Este desafío es abordado a partir del concepto ***digiculturalidad*** que ilustra el vínculo entre competencias interculturales y realidad digital, el cual "emerge con fuerza a través de plataformas y comunidades virtuales que son a la vez camino y destino de una conciencia comunitaria e intercultural donde lo importante es crecer individual y socialmente valorando positivamente la diversidad cultural y los valores universalmente aceptados contemplados en los derechos humanos" (Ochoa Vásquez, 2014, p. 3)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Es así que las competencias interculturales a través de la promoción de habilidades, de valores críticos diversos y el reconocimiento de necesidades y demandas propias de la sociedad globalizada, aún se sitúan el horizonte de los conocimientos a incorporar y aprender, a decir en otras palabras de la multiculturalidad o interculturalidad funcional, de ahí que no sea suficiente que las competencias interculturales y su conjunto de conocimientos se forman y se desarrollan, es menester que se incorporen y luego se desplieguen en situaciones contextuales (Chautá, 2015), por tanto lo que buscan es incorporar conocimientos que trascienden toda la dimensión del ser: habilidades políticas y emocionales y éticas y actitudes éticas y emocionales. (p. 100).

Competencias interculturales y cibercultura

Se entiende que la realidad tecnológica inmersa en las diversas organizaciones sociales, y especialmente en el sistema educativo, convocan las competencias interculturales en los procesos de aprendizaje permanente para potenciar las relaciones que se establecen con los demás: "Se trata de reconocer la propia diversidad, identificar las emociones asociadas a sentirse diferente (...) y poder pensar cómo se gestiona esta diferencia: buscar alianzas, redes de apoyo, rebelarse, reafirmarse, provocar, pasar, observar, cerrarse, adaptarse, etc." (Janer, 2013, p. 42). En conjunción con lo anterior, se equipara el crecimiento de las tecnologías de la información, las cuales han dispuesto la necesidad de desarrollar habilidades que permitan a las personas comprender los metalenguajes implícitos en la red global (Hernández y Arciniegas, 2014).

A partir de esta realidad, comprendemos que las TIC en la cotidianidad modificaron los esquemas del espacio y el tiempo; propiciando un nuevo escenario de interacción entre personas de diversas culturas a través de Internet (Hernández y Arciniegas, 2014). Ante esta realidad se argumenta que "la inclusión de las TIC en la educación permite que esta diversidad sea aún más posible, dado que con la educación virtual se rompen esquemas de distancias, permitiendo que estudiantes de todo el mundo se encuentren en un aula virtual" (Cano, Ricardo y del Pozo, 2016, p. 162). Desde esta perspectiva se ha venido validando la inclusión de estructuras tecnológicas en el sector educativo, es decir, integrarlas en los procesos de formación de estudiantes y docentes (Barreto, 2011).

Desde esta perspectiva, la educación virtual remite a un escenario para el logro de objetivos educativos concretos a través de la disposición de estrategias de enseñanza y aprendizaje, donde las competencias interculturales, acorde con los planteamientos de Hernández y Arciniegas (2014),

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

se subordinan a las competencias digitales. Otras consideraciones, por el contrario, conceden la reflexión no a las TIC sino a la orientación y postura que asuman las instituciones al respecto: "Todo ello requiere que reflexionemos en mayor medida sobre el nuevo papel que, desde un paradigma inclusivo, comprensivo e intercultural, han de asumir las instituciones educativas aprovechando las posibilidades y oportunidades que nos ofrecen las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) para superar esa distancia entre la escuela y las realidades socioculturales" (Leiva y Priega, 2012, p. 33).

Es así que la relación entre competencias interculturales y cibercultura, se expresa desde la consolidación de redes de comunicación e intercambio académico como mecanismo para promover los procesos de aprendizaje. En esta dirección se articula la creación de comunidades virtuales de aprendizaje (en el ámbito educativo) en concordancia con las potencialidades de las TIC, para el trabajo colaborativo, donde su incorporación dispone múltiples oportunidades de acceso a la información y gestión del conocimiento (Ochoa, 2014). En ese sentido, las competencias interculturales son consideradas cualidades transversales al proceso educativo, "se conocen como competencias transversales interculturales aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural: (Obando, 2008, p. 46) Quiere ello decir que esta integración corresponde a formas de desarrollo y aplicabilidad práctica en red. Esto significa que fundamentalmente tiene sentido pedagógico en tanto se genera y construye a partir de los valores de cooperación e interacción cultural democrática (Ochoa, 2014).

A partir del trabajo de Ricardo Barreto se evidencia que la educación intercultural virtual en el contexto educativo "hace referencia no sólo a los aspectos tecnológicos como muchos autores lo señalan, sino que se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje que se da específicamente en un ambiente virtual de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad cultural para facilitar la adquisición de competencias y para favorecer el desarrollo de un proceso de adaptación cultural (Arnaiz, De Haro & Escarbajal, como se citó en Ricardo Barreto, 2013, p. 246). Ello conlleva a comprender que las relaciones interculturales que se establecen, se producen en los escenarios formales de estudio, y donde participan estudiantes y profesores a través de los elementos que propicia la didáctica y todo su utillaje conceptual y procedimental. Por consiguiente, el desarrollo de competencias interculturales se produce en el contexto de enseñanza virtual

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Las TIC asociadas con los supuestos teóricos de la interculturalidad, propician un encuentro y reconocimiento cultural, a través del entorno virtual de aprendizaje, por lo cual es importante mencionar que allí las competencias interculturales funcionan en un ámbito determinado, escolarizado, por tanto determinadas por unos objetivos de aprendizaje definidos, relación que desde nuestra perspectiva de análisis llevan a situarlas en un horizonte de la cibercultura funcional, desde el hacer y saber hacer en y para la virtualidad (ciberespacio), quedando aún pendiente la necesidad de propiciar elementos que trascienden la dimensión del ser.

Relación con la formación de maestros

Identificados los desafíos que trasciende la educación intercultural en el escenario global, y de allí la apertura a las competencias, se identifica en el corpus documental de manera sutil, el menester de propiciar en los docentes la formación desde una perspectiva intercultural, ya que en su mayoría están dirigidas a la educación en sentido general y el ejercicio profesional. Al respecto López (2004), permite entender que esta formación debería propender por "la clara identificación de al menos tres dimensiones diferenciadas a las que esta debería dirigirse: la formación humana o humanística, la formación profesional general y la formación profesional especializada" (p. 106). En esta manera de vincular la formación de maestros con la interculturalidad, se hace alusión a esta como "un principio y proyecto para la mejora de las acciones y relaciones entre las culturas configuradas mediante el diálogo y el encuentro compartido entre los estudiantes, el profesorado y las comunidades participantes" (Barreto, 2011, p. 199). Es así que las competencias básicas de un docente con un enfoque intercultural, se definen como "creencias y actitudes, conocimientos y destrezas acerca de la conciencia que tiene de sus propios valores y prejuicios" (p. 200). Asimismo, se pueden desarrollar en ella varias dimensiones acordes con las necesidades del contexto, como lo menciona Ricardo Barreto (identidad profesional, empatía, colaboración, conocimiento práctico intercultural), entre otras, aunque en la realidad investigada se logren trabajar solamente algunas de ellas.

También se puede evidenciar que la diversidad de necesidades sociales que asumen los docentes través de los procesos educativos, demandan actitudes necesarias para trabajar en ambientes diversos, esto indica que el profesorado que atiende la diversidad, se encuentra al tanto de los problemas y de las implicaciones de su trabajo, lo cual le ubica en una dinámica de

sensibilización permanente (Karrera y Murua, 2010). Conforme a lo anterior, se entiende que "los profesores virtuales deben conocer su propia cultura y la de sus estudiantes, especialmente los problemas de comunicación que pueden presentar y las causas al tener estudiantes de un grupo cultural distinto al suyo" (Ricardo Barreto, 209 2011)

Esta atención a la diversidad en los escenarios virtuales, demanda un desarrollo profesional docente ubicado desde un enfoque "más sofisticado" que se adapte a las competencias que requieren las demandas interculturales y pedagógicas, por lo que el aprendizaje online ofrece una vía expedita para satisfacer estas necesidades (McCloskey, 2011). Desde esta perspectiva, se identifica que el vínculo que se produce entre la formación en competencias interculturales y la formación de maestros, admite por un lado reconocer que el maestro viene transitando por este paradigma de manera más observable a través de los entornos virtuales de aprendizajes, desarrollando algunas de las dimensiones, especialmente las que tienen que ver con el trabajo práctico y el logro de objetivos de aprendizaje escolarizados o profesionales, y por otro, que es necesario continuar apropiando en su formación, la incorporación de competencias interculturales que amplíen su radio de articulación al escenario de la vida cotidiana y la formación del ser.

3.5.3 Orientadores de política TIC y formación de educadores en Colombia.

En este proceso de tematización se abordaron los enunciados que definen y sitúan las disposiciones en materia de implementación de las TIC, a través de la estructura general de la norma proferida por la legislación colombiana, para regular los procesos de formación de educadores, los criterios para la obtención de la certificación de calidad de las instituciones universitarias formadoras de maestros, y las orientaciones para las disposiciones curriculares que articulan los planes de estudio.

Asimismo, el direccionamiento institucional de formación en TIC en la Universidad de Antioquía, ha estado motivado por las políticas de gobierno y los ánimos de la Facultad de Educación para implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten incorporar las TIC en la práctica educativa de los maestros.

A partir de las enunciaciones descritas, se produce un funcionamiento entre la implementación de las TIC y la formación de maestros, y la relación con la interculturalidad. En la

siguiente tabla, se enuncia el tipo de normatividad que se convoca, los elementos educativos que regula y las relaciones que establece con la interculturalidad.

Tabla 12. Tematización orientadores de política TIC y formación de educadores en Colombia

TIPO DE REGLAMENTACIÓN	ELEMENTOS EDUCATIVOS QUE REGULA	RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD
Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, diciembre de 2013	-En las proyecciones y concepciones de la UNESCO sobre el contexto global. -La experiencia internacional de Estados Unidos y México sobre el uso de tecnologías, como referente de formación de educadores. -Desarrollo de habilidades y destrezas en el perfil del educador en formación inicial -Consolidación de los perfiles de formación de los sujetos de servicio educativo.	-Reconocimiento de la diversidad e interculturalidad como principio del sistema colombiano de formación de educadores en servicio. -Perspectiva intercultural en los programas de formación postgradual, como subsistema de formación avanzada. -Sentido (orientación curricular) de la formación avanzada.
Competencias TIC para el desarrollo profesional docente, 2013	-Las orientaciones sobre la política de innovación en Colombia. -El marco de referencia para las competencias digitales en Colombia, acorde con la UNESCO. -La presentación de competencias TIC para el desarrollo profesional docente	-Diversidad de herramientas y lenguajes en el desarrollo de las competencias digitales
Decreto 2550 diciembre 17 de 2015	-La perspectiva interdisciplinaria de los contenidos curriculares. -Los contenidos curriculares. -Sobre la organización de las actividades académicas. -Sobre las evidencias que entrega el personal docente de su práctica de enseñanza.	-Disposiciones sobre los contenidos curriculares referidos a las políticas de fomento a la diversidad e interculturalidad. -En atención al bienestar universitario, el reconocimiento de la diversidad cultural.
Decreto 1075 mayo 26 de 2015	-Los objetivos de la norma vinculados a la incorporación de TIC en el sistema educativo.	-Orientaciones curriculares para los proyectos lúdicos y pedagógicos

Resolución 02041 febrero 3 de 2016	-Los componentes fundamentales de los contenidos curriculares y competencias del educador sobre el uso de las TIC. -El componente didáctico y disciplinar sobre el uso pedagógico y didáctico de las TIC en los procesos educativos. -El acceso a las TIC en los mecanismos educativos para el desarrollo de los componentes de formación. -Las políticas Institucionales de tecnologías de la información para los criterio de calidad de los programas de licenciatura	

El sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política de 2013, a partir de las proyecciones de la UNESCO sobre el contexto global, argumentan uno de los retos para el sistema educativo en función de "la introducción y aprovechamiento de las redes electrónicas como instrumentos de ayuda al aprendizaje, observando los peligros de exclusión que pueden provocar la falta de acceso a los recursos y a las nuevas tecnologías" (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 15). En esta dirección, para el ámbito nacional se asume que las transformaciones educativas más importantes dirigidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, están dirigidas a una educación centrada no en la transmisión de contenidos, sino al desarrollo de competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Por tanto, se asume que un componente significativo de esta transformación, se produce con mayor acceso al conocimiento a través de las plataformas de información y comunicación, donde los estudiantes sean "dueños de la digitalización de las relaciones sociales", y donde el docente "ya no es la base de datos de todo, no es el procesador de todo el conocimiento y de todo el saber" (p. 18). Dicha política también tiene como marco de referencias la experiencia de implementación de las TIC de países como México y Estados Unidos.

De esta manera se entiende que el rol del docente es distinto, pues se espera consolidar un perfil de formación incluido en el nivel postgradual, a través de los planes y programas de formación en Colombia, que asuma la realidad del contexto en relación con lo local y lo global a través de la apropiación de las TIC como mediaciones para gestar el conocimiento y lograr estar al día con los avances de la ciencia y tecnología (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 92). Por consiguiente, ahora prima ser un "mediador social, orientador de la construcción del conocimiento

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

especializado, planeador y generador de contextos de enseñanza y de aprendizaje" (p. 18) También se debe mencionar que este perfil se expresa a través del desarrollo de habilidades y destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas (p. 74).

En concordancia con esta política internacional, el Ministerio de Educación Nacional en asocio con la Red de Conocimiento "Colombia Aprende", proclama el documento del 2013 sobre las Competencias TIC para el desarrollo profesional docente, desde el marco referencial de las disposiciones de la UNESCO y políticas internacionales. Asimismo, se definen las competencias como "el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores" (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 31). Entre estos conocimientos que producen las competencias está el tecnológico, comunicativo, pedagógico, de gestión e investigativo.

El propósito de la competencia tecnológica, es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión escolar. Esta competencia se define como "la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan" (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 31). Asimismo, se requiere la adaptación pedagógica de estas tecnologías para estar acorde con los fines educativos, para lo cual se requiere tener en cuenta que:

> Las tecnologías que se prestan para usos pedagógicos pueden ser aparatos como el televisor, el proyector o el computador, que hay que saber prender, configurar, utilizar y mantener, o también puede ser software con el que se puede escribir, diseñar, editar, graficar, animar, modelar, simular y tantas aplicaciones más. Algunos ejemplos de estas tecnologías son los dispositivos móviles, la microscopia electrónica, la computación en la nube, las hojas de cálculo, los sistemas de información geográfica y la realidad aumentad. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 31).

En las políticas orientadoras de TIC para la formación de educadores en Colombia, el Decreto 2550 de 2015 (que reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación), describe un funcionamiento de las tecnologías para orientar y articular los aspectos curriculares básicos de los programas de licenciatura, en condiciones de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad. Al respecto se dispone que "la coherencia entre la metodología y mediaciones pedagógicas (…), las actividades académicas y las metodologías propuestas, además de la comprensión, apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje como mediaciones (o medidas) pedagógicas" (Art. 3, literal c, numeral 3.10). En concordancia con lo anterior, se produce la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, acorde con los objetivos de formación de maestros y el perfil del egresado que promueve esta disposición legal.

Analógicamente, el Decreto 1075 de mayo 26 de 2015 (por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación), contempla en sus objetivos "propiciar el uso pedagógico de medios de comunicación, como por ejemplo radio, televisión e impresos, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en las instituciones educativas para mejorar la calidad del sistema educativo y la competitividad de los estudiantes del país" (Libro 1, parte 1, título 1, art. 8). Dicha disposición para su ejecución, requiere de la mediación que pueda hacer el maestro a partir de su formación y comprensión de las TIC en su práctica educativa.

En la Resolución 02041 de febrero 3 de 2016 (por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado), donde los componentes curriculares, los contenidos didácticos, los mecanismos educativos para el desarrollo de los componentes educativos y de manera general las políticas educativas para la obtención de los registros de calidad de los programas de licenciatura, se encuentran articuladas por la implementación de las tecnologías de la información y comunicación.

Ahora bien, desde nuestro análisis, se evidencia que las transformaciones educativas de cara a los procesos de renovación curricular, la certificación del registro de calidad de los programas de licenciatura y afines y de paso, los procesos de formación de maestros, tienen como parámetro rector las política internacionales en materia de implementación de tecnologías digitales través de la promoción de competencias digitales, como nuevo modelo educativo que centra la mirada en el quehacer del maestro por medio de las prácticas de enseñanza en procura de los

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

objetivos de aprendizaje y el logro de la “calidad educativa” y competitiva del sistema educativo colombiano, ratificando el cumplimiento de un proyecto global hegemónico que instaura un determinismo tecnológico en el desarrollo de los proceso sociales y educativos. Es decir, la implementación tecnológica como la manera por excelencia para superar las brechas sociales, los problemas educativos, pedagógicos y de aprendizaje, entre otros.

En concordancia con lo anterior, las competencias digitales ahora directriz de aprendizaje, se asumen a partir de la implementación y uso de las TIC para la enseñanza y los procesos de gestión escolar que devienen, por un lado, en una apuesta de formación que tiene como garante de la eficacia del quehacer del maestro, y que es llevada a cabo por las instituciones educativas acorde con las dinámicas globales de producción e implementación de tecnología, y en consecuencia, la adecuación de los presupuestos curriculares que comienzan a dimensionar el saber del maestro, ahora considerado un mediador que genera resultados eficaces y eficientes (a través del desarrollo de habilidades y destrezas digitales, comunicativas e informacionales), y, por el otro, en una adaptación pedagógica y didáctica permanente de artefactos y estructuras tecnológicas.

Esta perspectiva politizada, instrumentalizada, curricularizada y objetivada del uso de las tecnologías, la sitúa desde el horizonte de la cibercultura funcional, al definirse como un objetivo de los procesos educativos, no obstante, es importante reconocer su versatilidad como estrategia de enseñanza en casos concretos. Asimismo, se advierte una reducción de la dimensión tecnológica de la vida a la técnica, y no la tecnología como un proceso complejo, relacional, que sin duda está cargada de complejas relaciones de poder, y de ahí las diferentes miradas que le son inherentes. Es la sociedad, la cultura y, en este caso, el maestro, quien debe construir su proceso humanizante y crítico de la enseñanza por medio de su propia acción y obra, para lo cual puede desarrollar competencias digitales, como un medio que pueda transformar el ser a través del hacer y traspasar las fronteras del aula y los objetivos de aprendizaje y no a la inversa, es decir, convertirse en el medio para que las tecnologías produzcan sus efectos a través del hacer y los aprendizajes.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

3.6 Triangulación: regularidades, pautas y relaciones

Para la triangulación se tuvo en cuenta la confrontación de las tres fuentes de datos empleadas (entrevistas, grupos de discusión y el proceso de tematización), a través de las cuales se

abordó el objeto de investigación. El objetivo es encontrar las concordancias o discrepancias y regularidades entre las fuentes proveedoras de la información y los datos.

El proceso de análisis, produjo tres categorías de análisis recurrentes a través de las diferentes fuentes de datos (entrevistas, grupo de discusión y tematización documental). Posteriormente se procedió a analizar el objetivo general de la investigación "principios y prácticas sociales asociados al proceso de apropiación de la cibercultura" a partir del entrecruzamiento de estas categorías:

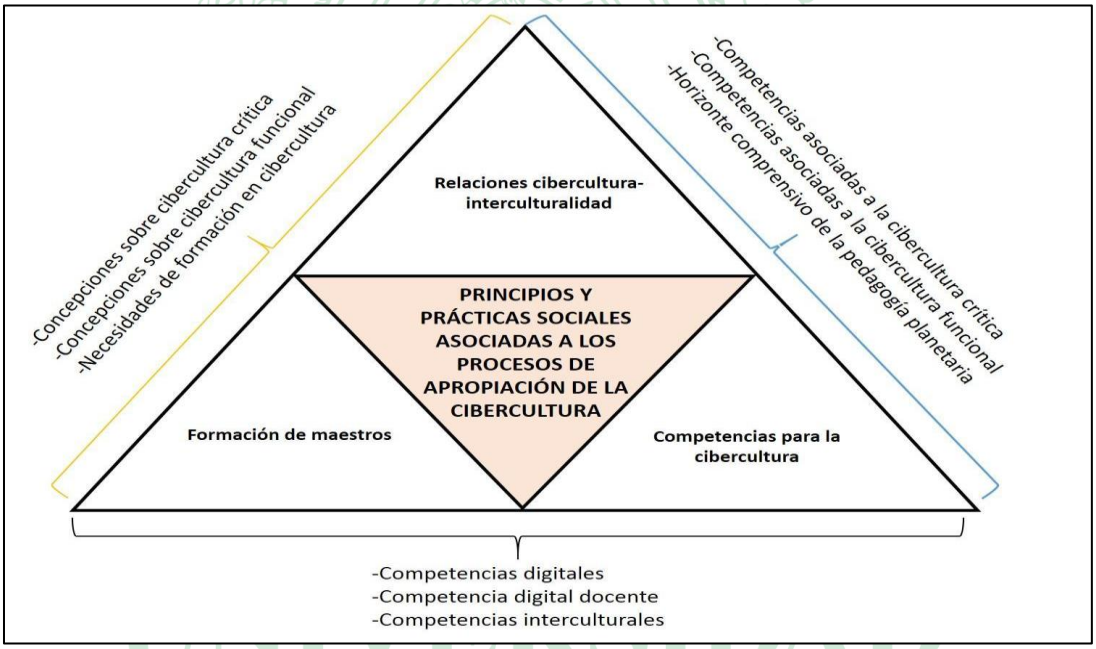

Gráfico 6. Proceso de triangulación

El análisis del objetivo general de la investigación a la luz de las categorías **"relaciones cibercultura e interculturalidad", y "competencias para la cibercultura"**, permitieron evidenciar tres subcategorías como son: competencias asociadas a la cibercultura crítica, competencias asociadas a la cibercultura funcional, y horizonte comprensivo de la pedagogía planetaria.

El análisis de la subcategoría "**relaciones cibercultura e interculturalidad" y "formación de maestros"**, nos permitió observar tres subcategorías analíticas como son las

concepciones sobre cibercultura crítica, concepciones sobre cibercultura funcional y necesidades de formación de maestros

La subcategoría "**formación de maestros" y "competencias para la cibercultura"**, nos permitieron evidenciar la presencia de competencias digitales, competencias digitales docentes y competencias interculturales en la formación de maestros. Posteriormente, se continuó el proceso de análisis que con los presupuestos conceptuales y teóricos de esta investigación.

Este proceso de relacionamiento nos permitió evidenciar que los principios y prácticas asociadas a los procesos de apropiación de la cibercultura, están permeados de manera recurrente por multiplicidad de nociones sobre la cibercultura, concepciones asociadas a la cibercultura funcional y concepciones asociadas a la cibercultura crítica. En las competencias asociadas a la cibercultura funcional se observan las competencias digitales, y en las competencias asociadas a la cibercultura crítica se encuentran las competencias interculturales.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

4 EL ARRIBO: UN SENDERO DE INTERRELACIONES ENTRE LA CIBERCULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD EN LAS COORDENADAS DE LA PEDAGOGÍA PLANETARIA

Desde la cercanía con la experiencia, en relación con la multiplicidad de nociones y concepciones, los vínculos que logramos establecer desde una perspectiva relacional, en concordancia con la formación de maestros y las competencias asociadas a la cibercultura que se designan en el acontecer educativo de los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados de educación de la Universidad de Antioquia, a continuación se ponen en discusión los resultados de la investigación, con distintas perspectivas teóricas y conceptuales, con el fin de señalar aquellos acuerdos y advertir posibles distanciamientos presentamos aquellas consideraciones comunes y transversales a las categorías expuestas en el capítulo anterior.

4.1 Los movimientos de la cibercultura, el ciberespacio y la interculturalidad

Las concepciones sobre interculturalidad que se advierten en algunos de los maestros en formación, guardan una relación de dependencia asociada a la monoculturalidad, puesto que, al no haber una distinción clara en cada uno de los matices, se podría estar promoviendo un discurso homogeneizante en la vertiente de la cibercultura funcional. Esta reflexión se articula con lo expuesto por Boaventura de Sousa Santos (2015, p. 161), cuando plantea que la homogeneización puede identificarse como una de las intenciones de la globalización, la cual pretende que una idea o estilo de vida goce de presencia y aplicación en todo el mundo. Esta comprensión de las relaciones entre cibercultura e interculturalidad despoja de sentido al proceso de comunicación e interacción entre diferentes identidades culturales.

Al respecto, prevalece un sistema educativo que transita por versiones multiculturalitas, y su efecto se corresponde con "una relación binaria entre grupos culturales, una correspondencia exacta entre individuo y grupo étnico, conflictos entre mayoría y minoría, lengua oficial y lengua propia, alta y baja cultura, cultura familiar y escolar, regional y central y desconocimiento de procesos de construcción de la diferencia" (Guido y Castillo, 2015, p. 24). Esta relación se teje con la concepción de cibercultura funcional, en la que prolifera un mundo exótico de la

interculturalidad y una cultura del uso de tecnologías en la educación y la formación de maestros que desconocen la diversidad cultural que venimos reflexionando.

Estos presupuestos conceptuales y comprensiones sobre interculturalidad, reflejan la falta de un acuerdo común sobre esta temática en la formación de maestros. No obstante, la interculturalidad puede considerarse como una dimensión a lo largo de la cual se sitúa cada una de las propuestas y modelos educativos (Aguado, 2003, p. 62). Por consiguiente, la interculturalidad se vincula a la cibercultura a partir de una educación intercultural que se sustenta en la equidad, en el reconocimiento de sí mismos y de los otros, bajo una conciencia del cuidado y preservación de la vida, no como un adjetivo útil, sino como valor intrínseco y de pertenencia, una relación de sinergia que permita al maestro sentirse parte del todo, esto es el paradigma de la planetariedad que confluya en otros modos de ser, de actuar, de producir y asumir la diversidad (Boff, 2012).

La educación intercultural, como dimensión identitaria del maestro, implica incorporar conocimientos, habilidades y actitudes, en complemento con los valores que hacen parte de una sociedad determinada, para de esta manera, superar "la simplista consideración de las TIC como artefactos técnicos de desarrollo occidental y de carácter únicamente digital" (Valbuena et al, 2016, p. 84). Lo que queremos significar aquí, es una apertura a la dimensión de las competencias interculturales en la formación de maestros. "Las competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural" (Aguado, 2003, p. 141).

La importancia crucial en la formación de maestros se tematiza desde la perspectiva intercultural de la educación donde se "pone en tensión maneras de concebir la educación, pone en tensión maneras de concebir la realidad, espacios de socialización, las políticas de conocimiento (Apple, 1994) que ubica en el horizonte de la formación acciones y concepciones de comunidades, pueblos, organizaciones; para inventar otras maneras de ser docente, poner en juego otros saberes, lenguajes, prácticas, ideales formativos, relacionamientos, cosmovisiones." (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016, p. 26). Por tanto, es necesario ahondar en la interculturalización de la formación, pero al mismo tiempo, la interculturalización crítica de las TIC, el ciberespacio y la cibercultura.

Desde este marco de referencia, proponemos la interculturalidad como perspectiva ideológica autónoma y reflexiva, articulada con las transformaciones que pueden producirse a partir de los desarrollos tecnológicos, esto significa reconocer la existencia de un escenario propicio

para la interacción social (ciberespacio). Esta condición, implica entender que las acciones humanas sobrepasan la simple instrumentalidad técnica y llevan a pensar de manera diferente la cibercultura. En este contexto, el maestro asume el compromiso de comprender que el despliegue de una cibercultura es coherente con los principios humanos que permiten vivir en armonía con el planeta. En palabras de Barragán Giraldo: "es fundamental que los profesores se comprometan con su existencia, más allá de una comprensión disciplinar o profesionalizante de su quehacer, y que entiendan la práctica pedagógica más con la phrónesis que con el desarrollo de la técnica replicable" (2013, p. 134).

Este compromiso en la formación de maestros frente a una educación intercultural, implica su afirmación en la diversidad y el fortalecimiento de lo propio, como un proyecto que cultive los saberes ancestrales y redistribuya los conocimientos del presente, a partir del tejido de su propia historia. Este proyecto le sitúa críticamente frente al consumo tecnológico desde una perspectiva de solidaridad planetaria como coordenada central que le propicie un lugar de empoderamiento frente a la infraestructura digital, pues "la cuestión no se trata de la maldad o bondad de la tecnología sino en el papel de nuestro desarrollo moral para guiarla" (Yus Ramos, 2001, p. 195).

Asimismo, los movimientos de la cibercultura exigen mayor cuidado de los atributos inherentes a la humanidad y los procesos de socialización, ahora profundamente vinculados a los procesos de desarrollo informacional, "la red es entonces, entre otras cosas, la sensación de acción de nuevos movimientos de alter-globalización que conducen a nuevas formas de sociabilidad y socialización, y como resultado, a la reconstrucción de las opciones de desarrollo humano" (Calderón, 2016, p. 279)

En esta comprensión crítica de las TIC, el ciberespacio se ubica como un ambiente propicio para tejer relaciones sociales diversas, como un dispositivo de interacción comunitario (Lévy, 2007), o como "como un nuevo ámbito de socialización que ha extendido la esfera pública y la acción ciudadana, convirtiéndose en un soporte nada despreciable para la producción social de significados" (Rueda, 2013, p. 26). Ello remite a un proceso de apropiación que se ubica en la perspectiva de la cibercultura crítica. No obstante, las comprensiones que confieren un atributo de instrumentalidad que deriva de la aplicación de redes digitales y el acceso a la información para la producción de conocimiento, ubican la competencia digital como una competencia transversal en la formación de maestros. Sin embargo, la noción de ciberespacio que hemos argumentado, supera

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

esa delimitación procedimental y trasciende a un escenario de actuación social diverso que puede situarse en una perspectiva intercultural crítica.

Las tensiones que se despliegan entorno a las diferencias culturales, también "se extienden a los medios de comunicación, a las redes sociales, a los movimientos sociales, al salón de clase" (Sacavino y Candau, 2015, p. 119). Desde la perspectiva intercultural, la formación de maestros en cibercultura crítica, y por ende en la construcción social del ciberespacio, exhorta a la producción social de un ciberconocimiento (conocimiento colectivo), para beneficiar las cualidades humanas y la construcción diversa del mundo (Castañeda Bustamante, 2011), lo cual se aleja de las monoculturas en la realidad hegemónica del mundo.

En concordancia con lo anterior, Lopera (2011) argumenta la necesidad de abordar las problemáticas relacionadas con la diversidad cultural a través de la colonización del ciberespacio y los movimientos de resistencia generados por los desarrollos de la tecnociencia. Por tanto, lo que se pretende no es desconocer el ciberespacio como expresión constitutiva y material de la era digital, sino propiciar la construcción de alternativas en diálogo y revisión desde una pedagogía planetaria, como campo de validación y campo de referencia de nuestros nuevos tiempos (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016). Y en esa medida, la competencia digital se expresa como medio de apropiación de conocimientos y para el despliegue de otras competencias en un nuevo escenario de encuentro. Esto implica incorporar competencias interculturales digitales docentes (CIDD) desde una pedagogía planetaria.

La proliferación de movimientos de la cibercultura crítica, y sus desplazamientos hacia la interculturalidad, la pedagogía y en general los saberes que son inherentes al quehacer del maestro, como la didáctica y la enseñanza, le otorgan al educador un escenario de realidad sobre el mundo que se construye. En estos términos, retomamos la educación intercultural en la formación de maestros como eje de acción fecundo para movilizar otras formas de construir conocimientos y saberes que puedan ser desplegados a través de un referencial de CIDD desde una pedagogía planetaria. "La pedagogía planetaria no solo rescata, visibiliza, desata los saberes subalternos, minorizados y subyugados, también tiene como tarea formular preguntas a las pretensiones reduccionistas de la formación y el ejercicio del oficio, desconfigurar la perspectiva técnica eficientista que ha relevado el sentido de la artesanía en la formación" (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016, p. 28).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

La cibercultura crítica, conlleva a reflexionar sobre la diversidad de prácticas, usos sociales y capacidades humanas (competencias) que se despliegan, activan y potencian o restringen en el ciberespacio. No busca convertirse en referente informático o informacional, tampoco promover el uso acrítico de la TIC, ni promover la colonialidad tecnológica que propicia discriminación cultural (Lopera, 2011). Justamente, lo que pretende es todo lo contrario: propiciar sentido a todas las relaciones sociales como un proceso de acción transformador que pueda desplegarse en la educación y la formación de maestros. Por tal razón exaltamos la consideración de que "las tecnologías de la información y la comunicación en la configuración de las sociedades actuales requieren observarse más allá de la mera instrumentalidad y fascinación o miedo por la novedad de tales tecnologías, e integrar una perspectiva histórica que nos permita ver que la tecnicidad es una condición de nuestra humanización, como el lenguaje y, por tanto, se halla inextricablemente unida a la cultura" (Rueda, 2012, p. 12). Desde esa visión y a través de una educación intercultural en la formación de maestros, se puede sustentar el potencial de las competencias digitales en armonía con la diversidad cultural y se superan las limitaciones funcionales que marginan su comprensión.

Al abordar la cibercultura crítica es preciso contemplar las competencias interculturales, como uno de sus vínculos causales, pues estas movilizan "una actitud específica, un conocimiento intercultural, habilidades y reflexión, en un interactuar efectivo con los demás, en un pensar y actuar apropiadamente, en la valoración correcta de la interacción y del contexto y en las reacciones flexibles y adecuadas de acuerdo a las circunstancias predominantes en el tiempo y en el lugar" (Ricardo Barreto, 2013, p. 21).

De otra parte, considerar el uso de las tecnologías con sentido crítico y creativo en el proceso educativo, implica que el maestro resignifique sus raíces pedagógicas y sus horizontes comprensivos, de manera que le permita llevar a cabo sus funciones educativas inmersas en un ambiente natural como lo es el ciberespacio, no ajeno a la cotidianidad de los tiempos que vivimos. "No se trata aquí de hacer del ciberespacio el lugar de réplica de aquello que se realiza en el salón de clase. El ciberespacio implica concebirse de formas diversas, sin olvidar que eso que define y engrandece a un maestro es la posibilidad de reinventarse críticamente ante las nuevas situaciones del contexto" (Barragán Giraldo, 2013, p. 134).

En este contexto, la cibercultura crítica permite una lectura reflexiva de las competencias

interculturales, a través de la génesis misma de la interculturalidad en América Latina[23]. Por tanto, las competencias interculturales para la formación de maestros, se pueden entender desde dos enfoques conceptuales diferenciados como son la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. Por consiguiente, planteamos la necesidad de un referencial de competencias interculturales que incluya unas competencias interculturales digitales docentes (CIDD), que nos permita avanzar hacia un diálogo entre las competencias digitales y las interculturales desde el horizonte de una pedagogía planetaria.

Esto significa tomar un camino diferente al de los determinismos que subordinan la cibercultura al dominio inagotable de herramientas, al uso práctico de objetos digitales y a las dimensiones de la pedagogía como medio instrumental para la práctica educativa en entornos virtuales de aprendizaje. Como lo expresa Lopera:

> La formación en cibercultura crítica podría definirse como un proceso orientado a promover alternativas para que los actores sociales asuman una postura autónoma, crítica, participativa y transformadora de la realidad en cuanto a los asuntos relacionados con la apropiación, usos y desarrollos de las tecnologías de información y comunicación, en tanto que componentes sociotécnicos necesarios para la acción ciudadana y la actividad tecnocientífica que se realiza en la universidad, en lo concerniente a la identificación y resolución de sus problemas localizados en un contexto sociocultural específico, así como para afrontar los conflictos sociales y políticos en los contextos local y global. (Lopera, 2011, p. 22)

Esto nos permite reconocer que la connotación atribuible a las tecnologías (bien sea como objetos virtuales de aprendizaje, recursos digitales, estrategias de enseñanza virtuales, medios para la comunicación digital, herramientas para el acceso a la información, aplicación de recursos multimedia, estrategias para la socialización, plataformas de uso cultural y político, accesibilidad digital, etc.,) propician efectividad en el ámbito educativo, confiriéndoles un enorme potencial como recursos para el logro de objetivos y propósitos de formación concretos, aspecto diferenciable a la cibercultura crítica, pero no menos importante.

[23] Se ubica en los albores del periodo colonial hasta el siglo XX, el bilingüismo de la década de los 70, el desarrollo de la educación escolar indígena, las luchas indígenas de los años 80, y los movimientos multiculturales subsiguientes. (Sacavino y Candau, 2015).

Desde esa mirada, la infraestructura tecnológica digital se vincula al escenario de transformación social contemporánea del maestro, puesto que también produce modelos culturales que movilizan un conjunto complejo de conocimientos y relaciones que requieren ser reinventados de manera permanente en diálogo con un modelo educativo intercultural (Valbuena, García, Vásquez, Montoya & Hernández, 2016). Asimismo, propicia un escenario posible para un conocimiento cibercultural crítico y la constitución de un sujeto planetario "que inventa otra manera de hacer llegar la presencia virtual al seno mismo de la humanidad, distinta de la imposición de una unidad de sentido" (Lévy, 2007, p. 224). También desde la perspectiva intercultural que propone el ecopedagogo Gadotti, como un proyecto ético y político que puede conceder a la cibercultura un criterio universal, donde la ciudadanía planetaria "se sustenta en la visión unificadora del planeta y de una sociedad mundial y se manifiesta en diferentes expresiones: nuestra humanidad común, unidad en la diversidad, nuestro futuro común, nuestra patria común, ciudadanía planetaria" (Gadotti, 2002, p. 118)

Por tanto, la cibercultura crítica se convierte en un horizonte fuertemente esperanzador de las relaciones interculturales en el cual toman cuerpo acciones pedagógicas con sentido planetario. Es decir, como parte de un proceso de educación intercultural para una ciudadanía planetaria y la visibilización epistemológica de las prácticas ciberculturales en una dimensión transformativa. En este sentido, la planetariedad se conecta profundamente con la cibercultura crítica y su significación está delineada "en todos los sentidos del cuidado que se articulan con la sostenibilidad y con una nueva relación con la espiritualidad, en la que la educación y la pedagogía tienen todavía mucho por crear, e inventar, en diálogo con las tradiciones y las historias alrededor de nuestra casa común" (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 63).

La multiplicidad de nociones y concepciones sobre cibercultura, que proliferan en los participantes de nuestra investigación, constituye una pluralidad comprensiva y da cuenta de unas formas de coexistencia que ponen de manifiesto un escenario de saber que configura nuevas posibilidades y espacialidades para hacer tránsito hacia una comprensión holística del mundo social y educativo. Si bien nuestro sistema educativo, a través de la política pública en materia de competencias digitales, viene promoviendo una cibercultura centrada en la instrumentalidad, aún requiere superar la implementación ineludible de tecnologías como una de los requisitos de acreditación de los procesos de calidad en la formación de maestros. Consideramos entonces, que

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

dichas disposiciones no son suficientes para los propósitos de formación en cibercultura crítica, pues es necesario trascender hacia unas competencias interculturales digitales docentes (CIDD).

Finalmente consideramos que los procesos de formación de maestros requieren introducir la educación intercultural desde la perspectiva de una pedagogía planetaria que humanice la práctica pedagógica del maestro, puesto que "actuar humanamente se aprende y en consecuencia también se enseña; por ello, es clave aprender a actuar humanamente en los linderos de la cibercultura" (Barragán Giraldo, 2013, p. 132).

4.2 Un complejo relacional de vínculos

Representar un diagrama que permita significar los vínculos de complementariedad, subordinación, diferenciación y semejanza, albergados en la perspectiva crítica de la cibercultura, se justifica desde la posibilidad de construir sentido y reconocer las diferencias con las competencias digitales (desde la cibercultura funcional) para acomodar las expectativas a las necesidades de formación que difieren. Este carácter transformador y dinámico del fenómeno social de la cibercultura, supone para el maestro la posibilidad para superar todos los determinismos de origen social, cultural, educativo, político y económico. (De Paz Abril, 2007).

Los vínculos de complementariedad referidos por los maestros en formación y los formadores de maestros, se corresponden con formas de apropiación de las TIC en su cotidianidad educativa que posibilita diversas maneras de posicionarse ante el mundo tecnológico imperante. En este sentido, la cibercultura oscila entre discursos diversos y contrarios a lo que constituye el objeto principal de esta investigación, y también en una perspectiva instrumental de su práctica educativa. Por ello, la cibercultura se vincula con formación, la pedagogía y la didáctica, como un medio de expresión y de construcción de realidades en permanente construcción y transformación que se potencia desde una educación intercultural y la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje mediado por el uso de las TIC.

La educación intercultural, expresada en competencias interculturales (CI), y la educación tecnológica manifiesta en competencias digitales (CD), nos obliga a centrar la discusión en el análisis y consolidación de actitudes y actividades de sociabilidad pertinentes con la expresión de la pluralidad humana, pues "nos encontramos inmersos en una sociedad postmoderna y

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

multicultural que aspira a la construcción de la interculturalidad en lo social y presencial, y a la digiculturalidad en lo cultural y virtual" (Leiva y Priega, 2012, p. 33).

Este entorno diverso que busca habilitar otras compresiones en los maestros a través de la educación intercultural o de las competencias interculturales, también encuentra su lugar de actuación en la cibercultura crítica que despliega prácticas sociales en el ciberespacio, como el ejercicio de la libertad permanente, de circulación de los saberes compartidos, una dinámica cultural cooperada de bienes singulares y comunes, la producción de objetos culturales inmateriales y nexos de cooperación y diseminación de narrativas mediales de manera permanente (Fonseca, 2013).

De esta manera, el contexto cibercultural despliega formas de saber, de ser, de hacer, de convivir a partir de competencias/capacidades que habiliten al maestro para continuar interculturalizando las relaciones sociales y pedagógicas, y lo potencia a caminar hacia otras concepciones de la educación. De ahí el vínculo que guarda con las CI, pues ella remite a un conjunto de sistemas culturales (Lévy, 2007), o entramado de relaciones complejas que se producen en las interacciones entre personas y tecnologías (humano-máquina) y de allí, las nuevas relaciones que emergen en el ciberespacio (Lopera, 2011).

No obstante, Dietz (2012) plantea que las CI, requieren ser habilidades que se puedan "gestionar" de manera contextual, es decir "se articulan de forma relacional según cada contexto, deberían más bien ser entendidas como formas específicas de habitus" (p. 2015). Por tanto se definen, desarrollan y promueven en escenarios concretos, y que permitan dialogar, acoger, relacionarnos con la diversidad, con la heterogeneidad que supone su contexto singular, específico, en un entramado tecnológico planetario. Estas consideraciones reconocen el potencial de la CI general y transversal en los modelos educativos interculturales (Guido y Castillo, 2015), lo que implica estimar los vínculos de complementariedad que se producen entre la cibercultura y las competencias interculturales como parte de una lectura y actitud crítica con el mundo, válida y necesaria.

Por su parte, las competencias digitales (CD) que aluden al profuso entorno digital, "afecta las formas en cómo se apropia el conocimiento, la manera de difusión de la información y los procesos educativos" (Bonilla y Moctezuma, 2017). Para poder responder a esta realidad, desde una perspectiva funcional, algunos autores proponen el aprendizaje de CD como un requisito para

la inmersión a la vida social, económica y cultural como sujeto productivo y lograr un aprendizaje significativo y eficiente[24].

Desde esta perspectiva, asumimos las CD como vínculo de complementariedad con la cibercultura crítica puesto que el conocimiento de las tecnologías digitales puede mediar la interacción social y desde esa mirada cobran una nueva significación algunas de las CD en la cibercultura crítica. En ese sentido, la cibercultura crítica asume en su interior la proliferación de tecnologías, la creación de entornos tecnológicos, la producción del ciberespacio como medio de comunicación emergente, es decir "despliega en ella instrumentos y dispositivos que pretenden afianzar la lógica moderna de comprensión del mundo por medio de instrumentos tecnológicos" (Barragán Giraldo, 2013, p. 88). La cibercultura crítica propicia una configuración cultural de los escenarios sociales producidos por las tecnologías digitales, donde emerge una multiplicidad de prácticas e interacciones sociales (Rueda, 2013).

A partir de estas consideraciones, se entiende en primera instancia, que las CD "no se restringen solamente a la manipulación de herramientas y artefactos tecnológicos, sino que comprenden una manera de concebir el mundo, por tanto, admiten un sistema de relaciones en el ámbito de la cultura y las maneras de ser, en equilibrio con la implementación tecnológica y las artes de hacer, en otras palabras, configuran un ecosistema mediático bajo el cual transcurre la existencia" (Area Moreira, 2010). En segunda instancia, la cibercultura crítica no tiene por objeto único la comprensión de los usos de las tecnologías, sino que ha de estar articulado escenarios concretos de interacción social.

Por tanto, se hace necesaria la apropiación de CI desde una postura crítica de las mismas, en los diversos escenarios, espacialidades, instituciones y contextos educativos, es decir como un apoyo o mediación efectiva a los procesos de formación de maestros, pero también en procesos sociales, laborales, culturales, ancestrales, de accesibilidad y en los procesos de construcción comunitaria. Por otro lado, como una actitud crítica y epistémica del maestro, que dé cuenta de las diversas dimensiones y espacios de actuación que se le presentan en su quehacer profundamente incidido por las tecnologías digitales. En ese sentido, consideramos las CIDD, como uno de los

[24] Las CD remiten a destrezas, habilidades y conocimientos (Gisbert, González y Esteve, 2016), a procesos de alfabetización digital (Zapata, 2015), aprendizaje sobre la alfabetización informacional (Chávez, Cantú y Rodríguez, 2016), y a recursos mediadores sobre los aprendizajes (Vega, 2012).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

vínculos posibles que nos permite tejer armoniosamente las CI, las CD y la formación de maestros, desde el horizonte de una pedagogía planetaria.

En definitiva, los vínculos de complementariedad que se establecen con la cibercultura, se pueden entender como una forma de interculturalización que movilizan la pedagogía planetaria. Reconocemos no solamente su implementación a través de tecnologías digitales, sino que también, acorde con lo que dice Yarza de los Ríos, nos convoca a reflexionar acerca de otras tecnologías ancestrales de enseñanza y formación, que permiten desbloquear las asimetrías epistémicas, para superar las brechas digitales y sociales existentes en nuestro planeta, y en cada territorio o maritorio. Ello propicia condiciones diversas de accesibilidad, donde las TIC funcionan como herramientas fuertemente diversas e inclusivas. Esta postura propone "una perspectiva que supera la visión artefactual de la tecnología como la más común (…). Se entiende aquí que las sociedades, como parte de su propio desarrollo, establecen relaciones con su entorno natural, que comprende al conjunto de características históricamente determinadas, por las cuales captamos la técnica de una determinada época (…). Este conjunto de relaciones que caracterizan una época es lo que Carlos Osorio denomina fenómeno técnico" (Valbuena, et al 2016, p. 58).

Desde la formación en cibercultura crítica, se logra ampliar el horizonte técnico-occidental-moderno, de carácter instrumental atribuible a las tecnologías digitales. Por ello, desde nuestra perspectiva transformativa, sin desconocer la fuerte presencia de las TIC en la educación, exhortamos a la formación de maestros como una instancia de apropiación de las CD como una herramienta crítica o como se plantea desde la comunidad Makuna del Amazonas colombiano, "un objeto digital educativo intercultural -OBEI-" (Valbuena et al, 2016, p. 60). Para movilizar contextos socioculturales diversos desde un entramado pedagógico y didáctico con el diálogo de saberes ancestrales, autóctonos, locales para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por tanto que desde los vínculos de complementariedad que se establecen entre la cibercultura, la interculturalidad y las competencias digitales, la cibercultura adquiere potencia vinculante a partir de un referencial de competencias interculturales que pueda ser movilizado desde el horizonte de la pedagogía planetaria en la formación de maestros. Se requiere entonces cultivar una dimensión global del pensamiento para reorientar las maneras de concebirnos no sólo a partir de la adquisición de conocimientos, informacionales e interculturales, sino también desde la consideración de que "cambiar las maneras de pensar es fundamental para la búsqueda de una visión más global del

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

mundo" (Gadotti, 2002, p. 36).

En la dimensión de la cibercultura, el ciberespacio y la interculturalidad, algunas de sus características nos permiten establecer algunos vínculos de subordinación entre la cibercultura, las competencias interculturales y las competencias digitales. En este horizonte relacional, la implementación acrítica de TIC subordina la cibercultura y la diversidad cultural.

Al articular estas deliberaciones, la cibercultura funcional se centraliza en el orden de las relaciones sociales, los procesos educativos, la formación de maestros y la cultura misma. También alimenta cierto nivel de implementación de CD para movilizar habilidades asociadas a la eficiencia tecnológica, la codificación de información y la producción de conocimiento. Esta subordinación reduce la cibercultura al uso instrumental de las tecnologías, aun cuando encuentra en ellas un vasto campo de utilidad. "El uso acrítico de las TIC y el consumo de información producido por las corporaciones de las industrias culturales, sin tener en cuenta las asimetrías sociales y culturales existentes (…). La cibercultura funcional promueve las discriminaciones culturales e invisibiliza el estado actual de la colonialidad tecnológica y ciberespacial" (Lopera, 2011, p. 162). Es decir, se promueve un proceso de informatización acrítico, donde la cultura se integra a los procesos de producción y valoración económica, como fuerza vital de lo que algunos denominan capitalismo cognitivo (Rueda, 2015).

Esta subordinación muestra una condición no resuelta desde la perspectiva de la cibercultura crítica, pues no contempla aquellos valores que se construyen conjuntamente en ese universo de relaciones sociales e interculturales, y más bien reproduce un conjunto de prácticas arraigadas al paradigma funcional. Esta tendencia se puede asociar a una "masificación y diversificación de la versión reduccionista de la formación tecnológica, entendida como la priorización de capacidad operativa" (Arias Gómez, 2015, p. 159).

Por otro lado, los vínculos de diferenciación y semejanza confluyen en el ámbito de la formación crítica, global y planetaria, que hemos considerado. Aquí la cibercultura es identificable y reconoce su pluralidad. En concordancia, "la cibercultura puede considerarse como el conjunto de transformaciones tanto tecnológicas como sociales y culturales surgidas con la emergencia del ciberespacio que están afectando buena parte de los espacios e instancias tradicionales, haciendo de la vida cotidiana un nuevo escenario lleno de desafíos y retos" (Barragán Giraldo, 2013, p. 13). Asimismo, la distinción entre competencias digitales y uso didáctico de los entornos y objetos

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

virtuales de aprendizaje, confirman la reciprocidad en las nuevas formas de pensar y transmitir conocimientos que acontece en la enseñanza y la educación. Ello supone "comprender que se aprende a enseñar en diferentes momentos, situaciones, contextos y medios" (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 59).

Esta diferenciación considera nuevas perspectivas en la enseñanza, en una función concienciadora y potenciadora de la cibercultura crítica, puesto que "la simple incorporación de tecnologías en los procesos de aprendizaje y en los procesos de enseñanza, no garantiza por sí sola la efectividad en los resultados obtenidos" (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 148). Las estrategias de incorporación de TIC en los procesos educativos y el desarrollo de competencias digitales, están direccionadas desde una perspectiva global de la educación que atiende asuntos meramente de conectividad.

Por su parte, los vínculos de semejanza entre cibercultura, CI y CD, están situados en la vertiente de complementariedad, pues reconocen la singularidad de la cibercultura crítica desde los presupuestos epistemológicos, conceptuales, procedimentales, éticos, políticos y estéticos, con enfoque hacia la pluralidad de las relaciones que se habilitan en el ciberespacio en la comprensión de unas CIDD.

> Esta contemporaneidad de pluralidad de prácticas sociales en el ciberespacio, nos lleva a preguntarnos por las transformaciones que se están produciendo en la(s) cultura(s) políticas que emergen en el contexto histórico contemporáneo, esto es, en las elaboraciones que en torno al orden social, a sus diferentes jerarquías y a las formas de estructuración de las relaciones de poder y de autoridad, se están produciendo en las subjetividades políticas y en las identidades ciudadanas (Rueda Ortiz, 2013, p. 89).

Finalmente podemos decir que las concepciones, comprensiones y actitudes que permiten construir los vínculos sobre la cibercultura, las CI y las CD que los maestros en formación y los formadores de maestros construyen, se articulan con una multiplicidad de sentidos, relaciones, expectativas y necesidades de formación en cibercultura crítica. Por tanto, planteamos la necesidad de continuar interculturalizando los procesos educativos y formativos, generando múltiples escenarios para la diversidad, entre ellos la enseñanza, el aprendizaje y en suma la formación de maestros. En ese sentido el ciberespacio se valida como otro entorno donde pueda lograrse prácticas sociales interculturales y no sólo homogeneizantes y mono/multiculturales.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

4.3 La formación de maestros

Los principales debates en torno a la formación de maestros están estrechamente vinculados con las transformaciones de orden cultural, político y social que apareja la globalización como una dimensión estructurante de la actividad humana. De esta manera, el entramado tecnológico materializado a través de la incorporación de tecnologías para llevar a cabo su actividad educativa, constituye uno de sus principales retos en la formación docente en el mundo. Acorde con Vaillant y Marcelo, este avance progresivo va caracterizando una sociedad del aprendizaje donde todo el mundo enseña y aprende "las oportunidades que las tecnologías ofrecen para aprender se extienden no sólo a los aprendizajes de los estudiantes, sino también a la misma enseñanza y engloban prácticamente a todas las formas de comunicación habituales en la educación" (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 146).

Esta forma legítima de desafiar y transformar la formación de maestros "se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente" (Torres, 1999, p. 3). Esta realidad genera necesidades de aprendizaje permanente sobre el uso de tecnologías en la educación, lo que implica una demanda de aprendizaje y capacitación permanente coexistente en los procesos de formación de maestros, lo que a su vez interroga la formación pedagógica y didáctica. De esta manera la educación coloca la cibercultura funcional a instancias de la enseñanza y el aprendizaje permanente buscando mejorar el sistema educativo y solucionar los problemas asociados al "subdesarrollo".

Es importante mencionar que históricamente la formación de maestros responde a una heterogeneidad de contextos, acontecimientos, políticas, paradigmas y tendencias globales, lo cual obliga a los entes educativos a "formular diagnósticos y recomendaciones de política educativa uniformes, para el mundo en desarrollo o para todo el país" (Torres, 1999, p. 1). Actualmente, entre otros requerimientos, nuestro sistema educativo responde a la tendencia imperante de incorporación de TIC en los procesos educativos, que no considera otras dimensiones reflexivas en su fundamentación, que también resultan importantes, soñables y posibles. De hecho, uno de los principios orientadores para el sector educativo propuestos por la Comisión Académica del Plan Nacional Decenal de Educación, para los próximos diez años es el de "Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida" (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Es claro que esta tendencia tiene que ver con el contexto histórico, geográfico, político, económico que promueve la inserción de las TIC en la educación, que surge y se entiendo como parte integrante de unos determinismos tecnológicos[25].

Esa situación, desde nuestro entender, deviene en la necesidad de apropiar una comprensión crítica, planetaria, holística, intercultural, decolonial permanente del maestro frente al escenario digital, que le permitan movilizar las CD desde una dimensión epistémica alternativa del mundo para desconfigurar la perspectiva técnica eficientista. Esta necesidad de formación remite a unas competencias que movilicen la construcción social de la vida y el tejido humano, y que se integre de manera paralela con la inserción de las TIC en la educación. En concordancia, existe una influencia fuerte de las competencias digitales críticas que reconocen un saber, un saber hacer y un saber propiciar que confluyen para reflexionar sobre las relaciones de enseñanza aprendizaje y cuidado de la diversidad en la era digital. La cibercultura crítica se configura "como uno de los espacios de mayor atención para pensarnos como seres sociales que nos hemos reconfigurado a partir de los acelerados desarrollos tecnológicos que nos ponen de cara a los retos de lo digital" (Barragán Giraldo, 2013, p. 83).

Las nuevas generaciones de maestros cuestionan al sujeto pedagógico[26] de la modernidad al reclamar justamente otras formas de configuración de la ciudadanía, otras relaciones no de dominación frente al conocimiento, otras formas de apropiar la tecnología y de entender la globalización, otras articulaciones en la enseñanza. Esto invita a reorientar las concepciones sobre cibercultura y las acciones que implican una reflexión sobre la vida y el planeta. En una dimensión más amplia, estos cuestionamientos se remiten a miradas analíticas sobre "hechos tan extremos de la historia occidental como los sistemas políticos totalitarios, los genocidios, el colonialismo y las

[25] El contexto de producción de las TIC, desde su construcción, se ha ido planeando, calculando y dirigiendo por los países más desarrollados (G-8 y OCDE), con el concurso de los sectores hegemónicos de los países del "Tercer Mundo", donde los fundamentos primordiales de este proyecto siguen siendo la idea de progreso, la idea de desarrollo, y su variante del desarrollo sostenible. En este sentido el desarrollo tecnológico por sí mismo (en este caso de las TIC), promete bienestar, democracia y prosperidad, lo que le inscribe en la sociedad de mercado, el neoliberalismo como telón de fondo. (Valderrama, 2012).

[26] El sujeto pedagógico es referido por Germán Vargas Guillén en el prólogo de "Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía" (p. 29), como el sujeto portador de un rostro, una profesión y un saber.

diversas formas de dominación, así como las catástrofes ambientales, la destrucción de la naturaleza, la manipulación de la naturaleza humana, entre otros" (Rueda Ortiz, 2012, p. 160).

Si bien la comprensión del escenario tecnológico en términos de globalización capitalista (desarrollismo tecnológico), plantea desafíos educativos desde una perspectiva epistemológica y ontológica sobre las implicaciones de este conocimiento, también emerge la necesidad de ampliar la mirada sobre distintos aspectos de la formación de maestros asociados a los enfoques pedagógicos y diseños curriculares, a la formulación de contenidos para la enseñanza, a la dimensión metodológica, didáctica y procedimental de la enseñanza, a la evaluación y los aprendizajes, a la formación pedagógica, socioantropológica, psicológica, filosófica, histórica, política y ética. Todos estos saberes han estado en gran medida, eclipsados por la tecnologización que se materializa en una cibercultura funcional. "Si la cibercultura afecta la sociedad y también a la educación, de manera más específica se transforman las comprensiones y prácticas en las que el currículo, la evaluación y la didáctica entran en juego" (Barragán Giraldo, 2013, p. 138).

Desde allí el maestro puede asumirse como mediador de los procesos de aprendizaje y apropiar las tecnologías digitales como herramientas para la construcción socio-pedagógica con sentido crítico, emancipador y libertario. En este sentido, consideramos un referencial de competencias interculturales desde el horizonte de una pedagogía planetaria, como ruta de formación que permita integrar las competencias interculturales, la pedagogía y las competencias digitales como una condición de posibilidad para reconciliar ciertas prácticas educativas que se hayan dispersas y confusas. En efecto, la condición de maestro se potencia en la medida en que se activa el complejo relacional "hacia sí mismo, hacia el mundo, hacia el otro, y hacia la totalidad" (Boff, 2015, p. 19).

De otra parte, la pedagogía como una categoría reflexiva sobre la educación y la formación de maestros, comienza a darnos indicios de otros desplazamientos[27], que si bien se viene direccionando desde los trabajos de un campo conceptual y narrativo del pedagogo Jesús Alberto Echeverri [28], con la realidad tecnológica globalizada que nos convoca "será posible dar cuenta de

[27] Acorde con los trabajos de Echeverri (2015), entendemos los desplazamientos como una fuerza que marca las condiciones de posibilidad y las condiciones de formación, a diferencia de un simple cambio de lugar o de estado, y tampoco el paso del ser a no ser.

[28] Tres son los desplazamientos de Un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP): el primero tiene que ver con la historia de las prácticas pedagógicas (Del aparato a la historia de las prácticas), el segundo con la historia de las prácticas a la formación de maestros (Multiplicidad de objetos que tejen la trama de la pedagogía), y el tercero

(otros) movimientos, iniciativas, prácticas, propuestas sobre la formación de maestros y maestras que supera dicotomías entre oficios, perspectivas, espacios de producción y reproducción de saberes" (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016, p. 29). Por tanto, es posible albergar nuevas configuraciones de la pedagogía y el saber pedagógico, como un nuevo desplazamiento que va desde la proliferación de campos hacia una pedagogía planetaria. Desde esta visión, será posible una redistribución de los saberes imperantes en la formación de maestros y potenciar los procesos vitales, capaces de poner énfasis en el cómo se aprende, en una actitud de cuidado y dimensión de la vida en todas sus formas (Boff, 2012).

No se trata de apartarnos de la enseñanza y el aprendizaje sobre el uso de las tecnologías digitales y su implementación en la formación de maestros, se trata de darle otro sentido que trasciende el paradigma instrumental preeminente en algunos casos, a decir de la pedagoga Araceli de Tezanos:

> Considero que una de las tareas de la formación de los futuros profesores es la desmitologización del uso de los computadores como la panacea del mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los alumnos. Su aparición en el mundo de la escuela o el liceo nos recuerda la fragilidad de la institución educativa frente a las imposiciones del medio para elaborar una respuesta coherente y adecuada. Sin desconocer su valor, el uso de las nuevas tecnologías tiene que tener la condición de un instrumento más que facilita las comunicaciones y que permite el desarrollo de procesos de búsqueda, facilitando la diseminación y acceso a la información. Precisamente, a causa de ello reclama de una cada vez mayor preocupación por los modos de enseñar que permitan el desarrollo de las herramientas básicas de acceso al conocimiento (De Tezanos, 2007, p. 67).

Desde nuestra perspectiva, las necesidades de formación en cibercultura devienen en prácticas críticas de enseñanza y aprendizaje frente al uso de las TIC, que contribuyan al fortalecimiento de espacios de reconocimiento y fortalecimiento de las identidades culturales con sentidos sociales, planetarios y a la misma profesión docente. En este sentido, las necesidades de formación que emergen en torno a la cibercultura crítica, también están en el orden de las CD, puesto que involucran sistemas operativos, artefactos y dispositivos tecnológicos, que sobrevienen

de la formación de maestros a la multiplicidad de campos y talleres (objetos que urden la trama de la pedagogía). (Echeverri, 2015, p. 151)

en prácticas, acciones y experiencias, pero también en entornos simbólicos y representaciones (Medina, 2007).

Es evidente cómo la usabilidad de artefactos tecnológicos ha influido en la necesidad de competencias digitales que habiliten al maestro para ponerse en escena. Esto ha creado sistemas de valores tecnológicos externos que propician el logro de la eficiencia técnica (Valbuena et al, 2016). De acuerdo con el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, el maestro "dejó de ser el único portador de conocimiento, para convertirse en un coordinador y articulador de los distintos saberes" (Citado en Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016, p. 28).

En síntesis, una mirada crítica de la cibercultura contribuye a que los maestros se formen como lectores del mundo y que se asuman parte de él, que se reconfigure su rol y su saber[29] en el entramado tecnológico. Esto significa el despliegue de actitudes reflexivas y críticas manifiestas en las maneras de conocer, de hacer, de comunicar, ser y sentir, como expresión de un enraizamiento intercultural, decolonial, crítico y planetario. La formación de maestros reclama esa multiplicidad de abordajes críticos sobre la cibercultura que permitan superar la indiferencia frente a la diversidad cultural y de conocimientos asociados a lo digital. De esta manera, construir un entramado cibercultural-pedagógico para comprender las nuevas formas de producción social e intercultural, es decir, "para, como fin de la formación de maestros y maestras, significa un punto de partida ilustrado sobre la diversidad, la interculturalidad, y convertir ello en norma de acción para la práctica" (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016, p. 25)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

4.4 Reconceptualización de las competencias digitales interculturales: un horizonte posible para una cibercultura crítica desde una pedagogía planetaria

Frente a todas las posibilidades que se abren con el uso de las TIC en la formación de maestros, aparecen las competencias asociadas a la cibercultura funcional y, por otra parte, las competencias asociadas a la cibercultura crítica como expresión natural de la realidad social que supone el nuevo contexto social económico y cultural representado por la sociedad de la

[29] Para entender el saber pedagógico, nos remitimos a las consideraciones de Germán Vargas Guillén, quien lo expresa como "la red de relación de comunicaciones entre las ciencias, los alumnos, los contextos y el mundo de la vida. Con ello, se retorna a la idea de que la función del maestro sea la de un mediador" (Guillén, 2015, p. 29).

información y el conocimiento. De allí la centralidad de las competencias digitales, al considerarse que "la digitalización de la información basada en la utilización de tecnología informática es la gran revolución técnico-cultural del presente" (Area Moreira, 2002, p. 2).

Esto obedece al cruzamiento de diversos procesos sociales, económicos, políticos y culturales que encuentran un lugar fecundo en el proceso de globalización que ha conectado cada vez más al mundo, a través de las redes de información y comunicación. Si bien la planetarización comenzó desde tiempos de conquista de la Abya Yala[30], es indiscutible se ha profundizado con la generalización de las TIC en todo el globo (aunque todavía existen territorios, lugares desconectados, y algunos movimientos promoviendo la desconexión). Desde este supuesto, "los reduccionismos y determinismos tecnológicos que fundamentan este proyecto conducen a una especie de totalitarismo tecnológico que más allá del uso instrumental de ciertas tecnologías (...), se refiere a la imposición de un modelo único de tecnologías de la comunicación e información (TIC) y a la generación de un modelo de producción de subjetividades tecnológicas" (Valderrama, 2012, p. 14). En consecuencia, los cursos relacionados con cibercultura y TIC están sometidos a un riesgo que puede estar en coincidencia con el desarrollo de competencias digitales con fines instrumentales.

A pesar de los notorios efectos negativos que podrían emitir estas acciones, no se ha tenido la fuerza suficiente para transformar estas prácticas, debido al carácter creciente del uso deliberado de tecnologías con propósitos informacionales. Por tanto, el despliegue de competencias digitales en la educación, transita en la necesidad de acceso a la información digital que fluye a través de diferentes medios. Pues "los adolescentes y jóvenes actuales, están alfabetizados desde el punto de vista informático, en el sentido de saber usar las TIC para acceder a la información, pero no en términos informacionales, ya que carecen de las competencias necesarias para convertir toda esa información a la que tan fácilmente acceden en verdadero conocimiento" (Pozo, 2016, p. 305) Así las cosas, en el complejo mundo de las competencias para la cibercultura se contemplan ciertos efectos de la era digital en la que vivimos. "Si no somos conscientes de dichos efectos nuestros proyectos y propuestas pedagógicas de utilización de las nuevas tecnologías serán ingenuas y posiblemente estériles" (Area Moreira, 2002, p. 6).

[30] Abya Yala: es el nombre que dio el pueblo Kuna al continente americano antes de la invasión de los españoles y los europeos. Abya Yala significa tierra en plena madurez o tierra de sangre vital.

De modo contrario, desde una perspectiva crítica y decolonial, se consideran las competencias digitales e interculturales asociadas a la cibercultura crítica, expresándose en la educación intercultural como una forma de convivencia y ciudadanía y admitiéndose como expresión y mediador para la germinación de una conciencia planetaria, donde los entornos tecnológicos trascienden la esencia de las relaciones y movilizan requerimientos de orden político, social y cultural. “La propuesta intercultural se centra en el contacto y la interacción, la influencia mutua, el sincretismo, esto es, en forma de interacción sociocultural cada vez más intensas y variadas en un mundo cambiante” (Aguado, 2003, p. 14).

Precisamente, las tecnologías digitales favorecen una interacción dialéctica y simbiótica entre el contexto social y las diferentes culturas. De ahí que la educación podría ser una estrategia posible para la transformación no sólo material, sino social y humana de nuestras culturas. En este sentido “las competencias interculturales a través de las TIC, se pueden desarrollar de forma transversal en todas las asignaturas de los planes de estudio de pregrado y posgrado de la educación superior con modelos y estrategia de buenas prácticas y una pedagogía activa” (Cano, Ricardo y del Pozo, 2016, p. 172)

Desde esta perspectiva, es posible reconceptualizar y propiciar un movimiento que expanda hacia otros sentidos y dimensiones de las CD y CI. De forma que pueda establecerse conjuntamente el mapa de las interacciones diversas que se producen a nivel social y educativo. Asimismo, situar la cibercultura crítica como una posibilidad de resignificar la formación y la profesión docente, puesto que la cibercultura y la formación docente plantean la necesidad de abordajes críticos que hagan visible nuevas formas de producción del ser y del saber desde el entramado cultural (Rueda, 2013).

Por consiguiente, consideramos fundamental las competencias interculturales digitales docentes (CIDD) que se puedan integrar o constituir en uno de los referenciales o familias de competencias interculturales que se han venido construyendo en perspectiva de una pedagogía planetaria para habilitar una condición transformadora del maestro en formación y la profesión docente. Destacamos los trabajos de Camilo Estrada Chauta (2015), Natalia Patiño (2016), Hamilton Arias (2016) y Rodríguez y Yarza (2016). Asimismo, se conectan con los resultados otras investigaciones sobre interculturalidad y pedagogía planetaria que se adelantan actualmente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Estos referenciales de competencias interculturales confluyen en una misma dimensión sobre la mirada crítica a la interculturalidad, que se armoniza de manera transversal a los movimientos de la cibercultura, puesto que asumen una perspectiva consistente en la construcción de significados desde planteamientos interculturales comunes. Los fines que promueven estas familias de competencias contribuyen a su conceptualización en una dimensión social que moviliza diversos contextos de interacción humana desde la perspectiva de una pedagogía planetaria.

No obstante, consideramos el referencial de competencias generales, en la perspectiva de Perrenoud, para entender que "una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familias de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas" (Perrenoud, 2008, p. 3). Para de esa manera establecer relaciones que permitan una imbricación de las competencias interculturales y en esa vía, las competencias interculturales digitales docentes.

Por lo tanto, apelamos a las nociones y conocimientos de estas familias de competencias para complementar desde estos mismos procesos críticos y reflexivos que vinculen las CIDD propuestas en este estudio.

Estas competencias interculturales guardan un vínculo común que amplía la mirada del mundo y promueve cambios epistémicos al orden hegemónico colonial del saber, del ser y sobre la cultura. De esta manera, se conectan las diversas formas de interacción y diálogo de saberes en una acción fulgurante por una mirada esperanzadora y cordial (de cordis, del corazón) sobre el mundo, la cultura y las relaciones con el planeta, con toda la comunidad terrestre de vida. Y, por otra parte, se moviliza como una construcción colectiva que potencia nuestra diversidad cultural para dar lugar a un nuevo paradigma de transformación de la humanidad en rescate de la razón cordial y sensible (Boff, 2015).

Sin duda alguna, la apuesta por una pedagogía planetaria nutre de sentidos la formación de maestros y el ejercicio docente, al propiciar una conciencia humana de las relaciones que se tejen a nivel planetario, de tal forma que se pueda lograr la construcción de instrumentos materiales y espirituales (Echeverri, 2015, p. 262) que permitan un desplazamiento a la transformación social de la realidad, afectada por perspectivas uni-mundistas de la globalización. Este desplazamiento nos remite no a una conciencia global, sino que trascienda hacia una conciencia planetaria donde

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

“no hay una sola noción del mundo, de lo humano, ni de lo natural que pueda ocupar por completo este espacio” (Escobar, 2014, p. 22). En este estado de comprensión del mundo, la presencia de la cibercultura crítica se sitúa en una condición reflexiva de las tecnologías que generen “nuevos movimientos sociales, políticos, culturales, intensificando el intercambio de las experiencias de las diferentes y particulares maneras de ser y cuestionando las desigualdades” (Gadotti, 2002, p. 118).

Así pues, la pedagogía planetaria en la formación de maestros propicia la reubicación de los saberes hegemónicos y transmite una sensibilidad que debe asumirse no sólo en la cultura, sino una identidad humana diversa, como habitantes de una casa común (Boff, 2012). En ella el cuidado de la vida y la conciencia por la diversidad se convierte en el eje articulador de una nueva relación con la naturaleza y el planeta. “La educación para la ciudadanía planetaria implica una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo” (Gadotti, 2012, p. 126).

Finalmente, los movimientos de la cibercultura que transitan por la proliferación conceptual implican un ejercicio formativo que comience a transformar los escenarios sociales de interacción del maestro. Un conjunto de relaciones que hacen parte de la cultura y se potencian en la cibercultura. Desde esta perspectiva, lo que se pone en juego son las facultades y condiciones humanas para entender y considerar su entorno próximo, pero también un entorno social diverso. En ese sentido surge una cocreación social, cultural y pedagógica que se despliega en un movimiento integrado entre las tecnologías digitales, la cibercultura crítica, con enfoque planetario, cuidadoso, libertario, emancipador, antiopresivo y decolonial.

5 CONSIDERACIONES FINALES, PROYECCIONES Y TEMÁTICAS POR TRANSITAR

En este capítulo, presentamos las consideraciones y generalidades de nuestro estudio a partir de la interrelación de concepciones y vínculos que se establecieron entre la cibercultura, las competencias interculturales, y las competencias digitales en los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia. Asimismo, las proyecciones y temáticas por transitar, como argumentos conclusivos para continuar construyendo la multiplicidad de la cibercultura desde el horizonte de una pedagogía planetaria.

5.1 Consideraciones finales

A través del sendero de los principios y prácticas sociales asociadas a los procesos de apropiación de la cibercultura, logramos advertir un horizonte diverso que requiere comprender de múltiples manera las transformaciones sociales y educativas que se gestan en su interior, y que moderen la relación dominante que asocia la cibercultura a la implementación de tecnologías y sus prácticas de uso, pues ella alberga y promueve una multiplicidad de relaciones complejas que se despliegan, en la cultura, la educación, las instituciones sociales y en la experiencia de la vida cotidiana. Asimismo, concluir que las comprensiones sobre la cibercultura e interculturalidad, transitan por una multiplicidad de miradas y necesidades de formación responde a la coexistencia de supuestos con diferentes matices; primando, en todo caso, la perspectiva de la cibercultura funcional en los maestros en formación, pero no así en los formadores de maestros.

La proliferación de concepciones y prácticas sociales y educativas sobre la cibercultura y la interculturalidad se vinculan con perspectivas comprensivas ubicadas en las competencias digitales y competencias interculturales, como realidades de la formación de maestros. Estas relaciones y vínculos, comprenden las competencias digitales como una realidad que se moviliza en todas las instancias del sistema educativo (las políticas educativas, los presupuestos curriculares, los planes de estudio, las prácticas de enseñanza y aprendizaje), que ha venido situando una relación material y eficientista con las tecnologías que deviene en una concepción funcional de las relaciones sociales ubicable en la perspectiva de la cibercultura funcional.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Por otra parte, las competencias interculturales se vinculan con una nueva mirada sobre la manera en que se dinamizan los escenarios de interacción humana. Asimismo, como una posibilidad para descentrar los condicionamientos epistémicos imperantes sobre la tendencia instrumental global de las tecnologías digitales y la producción de conocimiento, ejercidos desde ciertas relaciones de poder, como también a los saberes predominantes sobre las formas de relación y convivencia humana. Si bien, estas constituyen líneas de continuidad con el proyecto tecnocientífico e interdependencia global, también comienzan a dibujar un mapa enriquecido de relaciones interculturales que dan cuenta de otros escenarios y espacios donde se tejen las relaciones humanas. En ese sentido, las competencias interculturales en la formación de maestros generan un escenario de reflexión sobre la perspectiva uni-mundista de la globalización tecnológica, desde y para la cibercultura que se consuma en la educación intercultural que parte de una cibercultura crítica.

Consideramos que las competencias digitales e informacionales, supone un avance hacia una cibercultura crítica en la medida en que sean entendidas desde un enfoque culturalista y transformador, que propicie rutas comprensivas sobre el sistema de relaciones en el ámbito de la cultura y las maneras de ser en equilibrio con la implementación tecnológica y las artes de hacer, por lo tanto, que puedan movilizar una reflexión por los proceso educativos y sociales, y en esa medida, evitan su instrumentalización. Las competencias interculturales suponen una ruta de continuidad en dirección a la interculturalización de la formación de los procesos educativos, la formación de maestros y la función docente.

Debemos reconocer que estas competencias no son suficientes por separado para la cibercultura crítica. Las competencias digitales se ubican en la base del funcionalismo tecnológico y del saber hacer. Las competencias interculturales por su parte, no contemplan un producto cultural emergente como lo es el ciberespacio que establece relaciones del mismo orden en dinámicas diferentes. Por lo tanto, lo que se requiere es una fuerza vinculante concienciadora, transformadora y emancipadora sobre la diversidad de interacciones humanase resultantes de la realidad digital, para situarse en una dimensión del maestro que teja una relación múltiple con los conocimientos y saberes, bajo una relación de lo propio, y con los otros, en una relación planetaria, en una casa común a decir del maestro Boff. En ese sentido, las competencias digitales, las competencias interculturales y la formación de maestros se entretejen en una relación de vitalidad

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1 & 0 3

desde una pedagogía planetaria.

Concebimos unas competencias interculturales digitales docentes (CIDD), como una posibilidad de construir, formular y legitimar alternativas para continuar interculturalizando la formación de maestros y la profesión docente y que a su vez cultive su nicho fecundo en el referencial de competencias interculturales que se vienen gestando desde una pedagogía planetaria. En tanto horizonte de relación de saberes y táctica que habilita la cibercultura crítica, la pedagogía planetaria se expresa como como gestora de nuevos sentidos interculturales.

El campo de estudio de la cibercultura en la formación de maestros afronta grandes retos, pero a su vez propicia otras alternativas para continuar promoviendo otras coordenadas de apropiación sobre la predominancia de aproximaciones multiculturales y hegemónicas de los saberes e interacciones que ordenan y jerarquizan la formación y las prácticas en nuestras instituciones. La cibercultura es cada vez más un escenario que nos habilita para construir relaciones sociales diversas que contribuyan al fortalecimiento de un pensamiento crítico, activo, humano y propositivo para interpretar las ideologías que subyacen a la infraestructura tecnológica globalizada, y definitivamente comprender que las redes digitales contienen en su interior la semilla de nuevas prácticas políticas, pues ofrecen otras posibilidades para construir educadores planetarios, lectores del mundo que serán múltiples, diversos, virtuales, "nudos de una red de inteligencia colectiva" (De Paz Abril, 2007, p. 90)

La pedagogía planetaria se fecunda, renueva y vivifica con las múltiples comprensiones construidas en esta investigación, en tanto que en el ciberespacio y desde la cibercultura crítica, se potencia la esperanza de una nueva humanidad en la que los seres humanos nos reconectamos con el Todo y con todos, liberándonos del sistema patológico imperante y co-creando un nuevo paradigma de vida, donde la Tierra es nuestra Gran Madre, y las redes y entramados tecnológicos se tejen con las redes bionaturales y ecosistémicas para garantizar una transición civilizatoria, existencial y pedagógica, hacia un buen vivir, en armonía e interdependencia consciente.

Finalmente, es necesario referir los desafíos acaecidos durante este proceso de investigación para continuar explorando problemáticas que son pertinentes para la formación de maestros. En primer lugar, asumir el desafío de comprender las maneras de percibir la experiencia del otro, es decir, la construcción que el investigador hace de la manera en que los sujetos perciben la realidad. Esto podría generar conclusiones subjetivas influenciadas por la visión del investigador.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

En segundo lugar, podemos afirmar que el diseño del trabajo de campo presenta un mayor esfuerzo en su aplicación. En ocasiones, por las condiciones de respuesta ante la convocatoria a participar en este tipo de investigaciones. Asimismo, se presenta la disyuntiva de los paradigmas cualitativo y cuantitativo para abordar algunos elementos de la metodología de investigación.

5.2 Proyecciones y temáticas por transitar

La multiplicidad de nociones y concepciones sobre la cibercultura y la interculturalidad de los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados en educación de la universidad de Antioquia, permiten continuar explorando las relaciones que se producen en otros actores e instancias de la formación de maestros, admiten el diseño de diversas rutas metodológicas, participantes, técnicas de recolección de la información y procedimientos de interpretación que permitan continuar el camino de comprensión de la cibercultura y las interrelaciones sociales que viene produciendo, en el marco de la educación intercultural y el horizonte de una pedagogía planetaria.

En este sentido, acorde con las consideraciones que indicamos en la ruta metodológica, asociada a la elección de los participantes de la investigación, que para nuestro caso fue diversa y amplia, precisamos sobre la posibilidad de convocar a nuevos participantes a través de otros mecanismos de selección y muestreo, como una proyección a futuro que pueda continuar fortaleciendo los estudios ciberculturales críticos y posibilite contar con las voces, concepciones y prácticas de otros programas en educación de la Universidad de Antioquia (Instituto de Idiomas, Instituto de Filosofía, Facultad de Artes, entre otras).

Sugerimos la posibilidad de desarrollar en futuras investigaciones otros instrumentos para la recolección de la información y la construcción de los datos, que permitan pluralizar un acercamiento a este campo de estudio través situaciones, con otro tipo de técnicas como la observación participante. Asimismo, la posibilidad realizar entrevistas a profundidad con expertos.

En este orden de ideas, se precisa la posibilidad en futuros estudios para hacer un ejercicio conjunto de investigación relacionado con el campo de estudio de la cibercultura crítica, con pregrados en educación de otras Universidades del área Metropolitana o del Departamento. Asimismo, la posibilidad de presentarlo como producto de investigación ante la Asociación

Nacional de Facultades de Educación, para continuar explorando caminos de dialogo en confluencia, desde la perspectiva intercultural.

A partir de los referentes teóricos y los resultados obtenidos en este estudio logramos construir el concepto de Competencias Interculturales Digitales Docentes (CIDD), con la posibilidad de integrarlas y desplegarlas en el campo educativo de formación de maestros. Sin embargo, la potencia de etas CIDD no está en contrarrestar la lógica homogenizante de las competencias generales, que se atribuye a su concepción instrumental y funcional. Más bien, considera otras rutas epistemológicas e interpretativas que pueda situarlas y desplegarlas en el escenario de construcción social que emergen con la cibercultura.

En correspondencia con los resultados de esta investigación, se reconoce la CIDD como un instrumento para validar conocimientos, comprensiones, sensibilidades y prácticas. Por ejemplo, un conocimiento teórico y lógico frente la cibercultura que se manifiesta en la comprensión del campo causal y práctico de las tecnologías digitales; una construcción estética relacionada con la escala de valores, presupuestos, paradigmas y principios sociales y humanos que se movilizan en el ciberespacio; y una movilización ética donde el sujeto puede ser "hacedor de su práctica y sabedor de su hacer, hacedor de su saber y sabedor de su hacer" (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 63). Lo anterior convoca a la apropiación de la interculturalidad como un principio fundamental que puede desplegarse en los procesos de formación y práctica de los maestros.

La CIDD conllevan a un proceso de movilización e integración de saberes que circulan al interior de la cibercultura. Estas competencias habilitan conocimientos, capacidades y sensibilidades para movilizar diversos recursos, conocimientos, habilidades y prácticas para hacer frente a las demandas y retos de la era digital. La CIDD surge como una posibilidad de vincular recursos y conocimientos sociales, tecnológicos y humanos para afrontar el escenario de convivialidad que depara el ciberespacio.

En concordancia con lo anterior, es necesario continuar avanzando en el estudio del paradigma de la planetariedad en la cibercultura crítica, y profundizar en sus efectos, desafíos, en los usos de las redes sociales como redes de colaboración crítica, en las ciberciudadanías planetarias, los movimientos sociales alternativos, donde las competencias interculturales se movilicen.

Finalmente, consideramos la necesidad de propiciar espacios de formación en cibercultura crítica, no sólo en los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia, sino también en la formación de los profesores de las diferentes dependencias académicas de la Universidad. Consideramos, que la formación en cibercultura es un reto que también se le presenta hoy a la docencia en educación superior. Asimismo, generar espacios de discusión y debate en torno a los saberes imperantes para potenciar y continuar interculturalizando la formación de maestros desde las CIDD como una contribución de la pedagogía planetaria.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril Valdez, J.A. (2012). Uso y consumo del audiovisual: Una práctica cibercultural. Estrategias de análisis. En: *Cibercultura y nuevas formas de uso y consumo del audiovisual en la era de la globalización y la sociedad digital*. [Tesis de Maestría]. México: Universidad de Sonora. Programa Integral en Ciencias Sociales (PICS).

Aguaded, E. Rodríguez, A. y Ponce, E. (2008). El desarrollo de competencias interculturales a través del curriculum intercultural. *VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén, España.

Aguaded, E. De la Rubia, P. González, E. Beas, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, octubre, 156-171. Recuperado de: http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art8.pdf

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill, 151-153.

Almendra Quiguanás, V., [et.al.]. (2013). Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.

Almudena, A., Fraga, F. (2016). La dimensión comunicativa de la competencia digital en la generación. *Educación y Tecnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de: http://bit.ly/2okKD5K

Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento,* 7 (2), 2-5. Recuperado de: http://bit.ly/2mApB3m

Area Moreira, M. (2002). Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación. *Web Docente de Tecnología Educativa*. Santa Cruz de Tenerife, España. Universidad de la Laguna. Recuperado de: http://bit.ly/2twebTp

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Arias Gómez, D. (2015). Conversaciones y re(disonancias). Escuela, tecnología y políticas públicas en Colombia. En: Rueda et al. Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(disonancias). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.154-174

Arriscado Nunes, J. (2014). El rescate de la epistemología. En: De Sousa Santos B. y Meneses María P. (editores). *Epistemologías del sur*. Madrid: Ediciones Akal. p. 219 - 244

Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Revista de Medios y Educación. 46, p. 235-248. Recuperado de: http://bit.ly/2o6ShBz

Balderas, R. (2009) ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512741011

Barragán Giraldo, D.F. (2013). Cibercultura y prácticas de los profesores: entre hermenéutica y educación. Bogotá: Universidad Javeriana.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Boff, L. (2012). El cuidado necesario. Madrid: Trotta.

Boff, L.. (2015). Derechos del corazón, una inteligencia cordial. Madrid: Trotta

Bonilla, J. y Moctezuma, A. (2017). Las competencias digitales y sus efectos en la práctica docente. Estudio de caso. *Revista multidisciplinaria de avances de investigación, 3* (1), 11-29. Recuperado de: http://bit.ly/2nq29b4.

Calderón, F. (2016). Reconsideración del Desarrollo Humano. En: Castells e Himanen (2016) Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información. Chile: Fonde de Cultura Económica

Cano Barrios, J.; Ricardo Barreto, Carmen.; Del Pozo Serrano, Francisco. (2016) Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla. Colombia) *Revista Encuentros, 14* (02), 159-174. Recuperado de:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

http://bit.ly/2nUqXJn

Castañeda Bustamante, H. (2011). Navego, luego existo. La vida en el universo de la virtualidad. Medellín: Universidad de Antioquia.

Castells, M. (2001). La era de la Información: economía, sociedad y cultura. 3 ed. México: Siglo XXI Editores.

Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación, 69*, 17-44. Recuperado de: http://bit.ly/2t1U7F0 (Consultado: 28-3-2016).

Chávez, F. H., Cantú, M. y Rodríguez, C. M. (2016). Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 209-220. Recuperado de: http://redie.uabc.mx/redie/article/view/631

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2550 de diciembre 17 de 2015. Competencias TIC para el desarrollo profesional docente.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 mayo 26 de 2015, por el cual se expide el decreto único reglamentario del sector educativo.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 02041 febrero 3 de 2016, por la cual se establecen las características específicas de calidad delos programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación, 2016 - 2016

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Crovi Druetta, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales 45*(185), 13-33. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=42118402

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.

De Tezanos, A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas de los imaginarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO

Díaz Bravo, L. et. al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación *Médica. 2*(7), 162-167. Recuperado de: http://bit.ly/1NXuGaY

Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación. México: Fondo de cultura económica.

Echeverri, A. (2009). Un campo conceptual de pedagogía: una contribución. Tesis Doctoral. Cali: Universidad del Valle.

Echeverri, A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En: *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre, p.149- 200.

Ertola, F., y Parra, E. (2016). Formación docente inicial y cultura digital. *Revista Historia Hoje 5* (9). Recuperado de: http://bit.ly/2okzWjx

Escobar, A. (2005). Bienvenidos a ciberia. Notas para una antropología de la cibercultura. Bogotá: *Revista Universidad de los Andes, 22* 15-35. Recuperado de: http://res.uniandes.edu.co/view.php/322/index.php?id=322

Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Medellín: Unaula

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Estrada Chauta, C. (2015). Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras. Universidad de Antioquia. (Tesis de grado). Recuperado de: http://bit.ly/2mQx0hd

Etxeberría, F., Karrera, I., & Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13* (4), 79–94. Recuperado de: http://bit.ly/2nUGgC5

Fajardo Salinas, D. (2011). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y fronteras digital 12*(6), p, 5-38. Recuperado de: http://bit.ly/2mQWhrz

Fariña y Moreira, (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la universidad de la Laguna San Nicolás. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. 14* (19), 227 – 245

Feenmberg, A. (2016). La tecnología en cuestión. Buenos Aires: Prometeo libros.

Fernández, F. & Fernández, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. Revista Científica de Edocuminicación Comunicar, 46 (XXIV). Recuperado de: http://bit.ly/2nkQDwk

Ferrao Candau, V. (2010). Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales. Brasil: Estudios Pedagógicos XXXVI, (2), p. 333-342. Recuperado de: http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf

Ferrao Candau, V. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En: Walsh, C. (Ed). Pedagogías decoloniales. Práctica insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p. 145 - 164

Figueredo Canosa, V. & Ortiz Jiménez, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5*(2),160179.Recuperadode: http://bit.ly/2uXWeuK

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1 8 0 3

Figueroa, P. (2005). Algunas reflexiones sobre las dimensiones éticas de la investigación social sobre salud.

Fontana, A. y Frey, J. (2012). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En: Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln. Manual de investigación cualitativa. (V. 4). Barcelona: Gedisa.

Gadotti, M. (2002). Ciudadanía planetaria. En: *Pedagogía de la tierra.* México: Siglo veintiuno editores.

García Blanco, M. (2012). Las competencias interculturales en la formación del profesorado ¿realidad o utopía? UNED: la educación como elemento de transformación social XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, 139-146.

Gibbs. G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata

Gómez Barreto, M.I. (2011). La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla la Mancha. (Tesis doctoral). Recuperado de: http://bit.ly/2u1JoLF.

González, M. González, E. Marín, M. y Martínez, C. (2005). La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita. *Frónesis. 12*, (1), 94 -109. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/pdf/frone/v12n1/art5.pdf

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: *Antología de los métodos cualitativos en la investigación social*. p. 113-145.

Gubrium, J. y Holstein, J. (2002). Handbook of interview research: context and narrative. Estados Unidos: Sage

Guido, E., y Castillo, E. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación, 69,* 17-44. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Hernández, E. &Valdéz, S. (2010). El papel del profesorado en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. Decires, revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, 12(14), p, 91-115. Recuperado de: http://bit.ly/2okwFRq

Hernández, O & Arciniegas, F. (2014). Competencias interculturales en la sociedad digital del conocimiento. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología y sociedad. Argentina. Recuperado de: http://bit.ly/2mAavuO

Janer, M. (2013). Diversidad y competencias profesionales interculturales. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa, 54*, 39-48. Recuperado de: http://bit.ly/2nUIvW2

Kac, E. (2010). Telepresencia y bioarte. Interconexión en red de humanos, robots y conejos. Murcia: CENDEAC

Leiva Olivencia, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. España: *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), Número Monográfico, 8-31. Recuperado de: http://bit.ly/2sSPYIi (Consultado: 6-10-2015).

Leiva Olivencia, J. & Priegue Camaño, D. (2012). Educación intercultural y TIC: claves pedagógicas de innovación y el cambio social en el siglo XXI. *Revista de innovación educativa Universidad de Valencia*, p, 32-43. Recuperado de: http://bit.ly/2nqdFDq

Levis, D. (1999). La pantalla ubicua: comunicación en la sociedad digital. Argentina: Ciccus.

Lévy, P. (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. (Informe al Consejo de Europa). Prólogo: Manuel Medina. México: Anthropos. Recuperado de: http://bit.ly/2tHeb46

Lopera, H. (2010) Cibercultura crítica universitaria: el poder de transformar la sociedad informatizada. Una propuesta desde el enfoque de las pedagogías decoloniales para orientar la formación crítica universitaria en la era digital.

López, L. (2004). Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente, p. 103-111. Recuperado de: http://bit.ly/2mAmFnt

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Malik Liévano, B. (2003). Desarrollo de competencias interculturales en orientación. Documento para el curso de doctorado: intervención psicopedagógica e inclusión social. Madrid: UNED.

Manna, P. (2010). Ciberespacio como espacio-otro. Revista Filosofía UIS. 9, (1), 99 -113. Recuperado de: http://bit.ly/2tHFc4r.

Martín Barbero, J. (2004). Tecnicidades identidades y alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Tecnocultura y Comunicación. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf

Martín, M. (2915) Competencias digitales imprescindibles para el futuro. Recuperado de: http://www.people-experts.com/

Martínez Boom, A. (2016). Historia de la escolarización. De la aparición de la escuela al aprendizaje continuo. En: XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Medellín: Universidad de Antioquia.

McCloskey, E. (2011). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Revista Comunicar*, *38*(19), 41-49. Recuperado de: http://bit.ly/2nCK3mV

Medina, M. (2007). TIC y cultura. Prólogo. En: Cibercultura, Informe al Consejo de Europa. Barcelona: *Anthropos*. Recuperado de: http://bit.ly/2ufbDaP

Mercè Gisbert, M, González, J y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión.

Meritxell Viñas (2016). Competencias digitales y herramientas esenciales para transformar las clases y avanzar profesionalmente. Recuperado de: http://bit.ly/2mhfb74

Mignolo, W y Vázquez, R. (2017). Pedagogía y (de) colonialidad. En: Walsh, C. (Ed). Pedagogías decoloniales. Práctica insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p. 489 - 508

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Ministerio de Educación y Cultura, España. (2013). Marco Común de Competencia Digital Docente. Recuperado de: http://bit.ly/2n6GDVr

Morín, E (2010). ¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI. Paidós, Madrid.

Muñoz, P. y Muñoz, Y (2001). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Madrid: Narcea.

Obando Sancho, V. (2008). Las competencias interculturales. *Revista del Caribe Nicaragüense WANI, 57*, 44-50. Recuperado de: http://bit.ly/2nlaATz

Ochoa, V. (2014). La difusión y el fomento de las competencias culturales en estudiantes de la LGC del SUV de la Universidad de Guadalajara en espacios virtuales de comunicación. Primer congreso latinoamericano de gestión cultural. Santiago de Chile. Recuperado de: http://bit.ly/2mEQ03j

Palma Neira, I. (2011). ¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad? Centro de Investigación- Acción Indígena e Intercultural Pewma, Samka, Moe varua. *Revista Synergies, 7*, 137-155. Recuperado de: https://gerflint.fr/Base/Chili7/ismali.pdf

Patiño, N. (2015). Sentipensando la formación inicial de pedagogos infantiles en el horizonte de una pedagogía planetaria: contribuciones desde el concepto de competencias interculturales y la diversidad cultural. Universidad de Antioquia.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria, 2*. Recuperado de: http://bit.ly/2t8ojTD (Consultado: 13-9-2015)

Plan Nacional Decenal de Educación 2010-2016. Lineamientos en educación. Pacto social por la educación. Recuperado de: http://bit.ly/1HKu4H1

Pozo, J. (2016) Aprender en tiempos revueltos: La nueva ciencia del aprendizaje Madrid: Alianza Editorial.

Quintriqueo, S. Quilaqueo, D. Lepe-Carrión, P. Riquelme, E. Gutiérrez, M. Peña-Cortés, F. (2014). El profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 201- 215

Ramírez Salazar, D. (2017). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su uso como herramienta educativa. [Archivo de video] Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=FBvm26Nz6dM

Ricardo Barreto, C. (2011). Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 34,* 194- 219. Recuperado de: http://bit.ly/2tqyi5P

Ricardo Barreto, C. (2013). Formación y desarrollo de la competencia intercultural en ambientes virtuales de aprendizaje. [Tesis doctoral]. Madrid, España: UNED, Facultad de Educación. Recuperado de: http://bit.ly/2uaJ1hT

Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: proceso general y criterios de calidad. Sociotam. 15, 2, 133-154. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf

Rodríguez H. & Yarza A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. Revista Internacional Magisterio, 78, 60-64.

Rodríguez, H., Yarza, A. & Echeverri, A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Revista Pedagogía y Saberes. 45,* 23-30. Recuperado de: http://bit.ly/2tGx7gi

Rodríguez, I., (2015). La importancia de las competencias digitales docentes en la sociedad del conocimiento. *3º Congreso virtual sobre formación docente en Iberoamérica*. México: Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. Recuperado de: http://bit.ly/2n7wcC9

Rodríguez, J.A. (2004). Trece motivos para hablar de cibercultura. Bogotá: Universidad Javeriana.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1 & 0 3

Rodríguez, R. (2011). Transmodernidad: un nuevo paradigma. *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 1*(1). Recuperado de: http://escholarship.org/uc/item/57c8s9gr.

Ramose, M. (2015). Globalización y Ubuntu. En: Sousa, B., Meneses, M. (Ed). *Epistemologías del Sur. Perspectivas.* Madrid: Akal, p. 147-184.

Rueda Ortiz, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en-red. *Nómadas, 28,* 8-20. Recuperado de: http://bit.ly/1NXuGaY

Rueda Ortiz, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy. Revista Educación y Pedagogía, 24(62), 157-171. Recuperado de: http://bit.ly/2s4guJE.

Rueda Ortiz, R. (2013). Presentación. Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social. En: Almendra Quiguanás, V., [et.al.]. Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación. p. 25-32. Recuperado de: http://bit.ly/2xZsWB4

Rueda Ortiz, R., Ramírez Cabanzo, A. & Ulises Bula, G. (2015). Cibercultura, capitalismo Cognitivo y educación. Conversaciones y re(disonancias). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sacavino, S & Candau, V. (2015). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina. Bogotá: Ediciones Desde Abajo

Sandín, M.P. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.

Sandoval Casilimas, C. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. 4 ed. Madrid: Ediciones Morata.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

Trejo Delarbré, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información Orden global y dimensiones locales en el universo digital. UNAM: *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología, sociedad e innovación, 1*. Recuperado de: http://bit.ly/2tazlrj

Torres, R., (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para que modelo educativo? Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf

Valle García, C. *Pedagogía planetaria entre Colombia y Suiza.* Recuperado de: http://bit.ly/2u60cUY

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). Formación, tecnología y conectividad. En: El a, b, c y d de la formación docente. Madrid: Narcea.

Valbuena, W., García, M., Vásquez, O., Montoya, A. & Hernández, J. (2016). Intersticios intangibles. Tecnologías de la información y comunicación en la educación intercultural: mayor representación y visibilidad de la cultura macuna de la Amazonía colombiana. *Revista Nodos y Nudos, 4*(40), 81–102. Recuperado de: http://bit.ly/2tWrBcu

Valderrama, C. (2012). Sociedad de la información: hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias. Revista Nómadas, 36, 13-25. Bogotá: Universidad central. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/1051/105124264002.pdf

Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Revista Cuicuilco, 48,* 133-137. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a8.pdf

Vaquero, E., Balsells, A. & Fuentes, N. (2016). Recursos digitales para el desarrollo de "Caminar en familia": programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar. Recuperado de: http://bit.ly/2saZAdI

Vega, C. (2012). Mediadores y Mediadoras del aprendizaje. Competencias Docentes en los

Entornos Virtuales de Aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 60, p. 39-50. Recuperado de: http://rieoei.org/rie60a02.pdf

Vilá, Ruth. (2012) ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. Universidad de Barcelona. *Revista Juventud y Diálogo entre Civilizaciones. 5*, 77-93

Villalta, M (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. Universidad de Santiago de Chile. *Revista Psicoperspectivas 15*, (1), 118-131. Recuperado de: http://bit.ly/2sDJlVZ

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Recuperado de: http://bit.ly/1Pqh7RE

Yarza de los Ríos, A. (2011). Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940. Tesis de Maestría. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Recuperado de: http://bit.ly/2uYS0mV

Yin, R. (2003). Case study research: design and methods. 3. ed. Estados Unidos: SAGE Publications 2003.

Yus Ramos, R. (2001). Educación integral: una educación holística para el siglo XXI. Barcelona: Desclée de Brouwer, vol. 2.

Zavala. D., Muñoz, K., y Lozano, E. (2016). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. *Revista Publicado, 3* (9), p. 330-240. Recuperado de: http://bit.ly/2nUutnl

Zabalza, M.A. (2005). Competencias docentes. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperado de: http://bit.ly/2s69IHT.

Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación: de la teoría a las propuestas prácticas. España: Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Tendencias Pedagógicas, 19*, 5-32.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_20_03.pdf

Zapata, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia, 46*, p. 2-47. Recuperado de: http://bit.ly/2nXDvjP

Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17* (2), 219-234. Recuperado de: http://bit.ly/22S5LPO.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 1. Formulario de invitación a participar en la investigación

Invitación a participar en trabajo de investigación en educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

Ser Maestro
Nuestra esencia

GHPP
GRUPO HISTORIA DE LA PRACTICA PEDAGOGICA

La cibercultura crítica desde una perspectiva intercultural para la formación de maestros: contribuciones desde una pedagogía planetaria

María Sofía González Peláez, estudiante de maestría
Mg. Víctor Alexander Yarza de los Ríos, asesor de investigación

¡Ayúdanos a entender la cibercultura!



Anexo 2. Protocolo de entrevista a estudiantes

La cibercultura crítica desde una perspectiva intercultural para la formación de maestros: contribuciones de una pedagogía planetaria

PROTOCOLO DE ENTREVISTA ESTUDIANTES

Objetivo

Recolectar información acerca de los abordajes sobre cibercultura e interculturalidad que tienen los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia.

Entrevista

La entrevista como instrumento para para recabar datos acerca de individuos, grupos u organizaciones en una sociedad caracterizada por la individualidad, la diversidad y las relaciones de roles, “permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (Fontana y Frey, 2011, p. 123).

Consideraciones del investigador

El compromiso como investigador, se asume desde una postura ética que implica reconocer al otro como sujeto histórico y social. Por ello se tendrá en cuenta en primer lugar, el consentimiento informado, el cual pondrá en conocimiento el proceso de investigación que se desarrolla y su deseo espontáneo de participar libremente en éste. En segundo lugar, se velará por la reserva y el derecho al anonimato, “la intimidad, la confidencialidad de la información, la seguridad y el bienestar personal” (Lipson, 2003, p.407). Y en tercer lugar, la reciprocidad que demanda la devolución a los participantes en relación con la información recolectada y que involucra directamente su labor, experiencias, conocimientos y prácticas.

Metodología

Inicialmente se explicará al entrevistado el objeto de la investigación y los propósitos de la

entrevista, asimismo se indicará la importancia de la participación y disposición para cooperar en este proceso. Posteriormente se presentará el cronograma con las respectivas fechas y duración de los encuentros. También se informará sobre la utilización de diferentes recursos para el registro de la información. Cada uno de los participantes conocerá y firmará el consentimiento informado en el que manifiesta su libre intención de participar en el proceso de investigación.

Preguntas de orientación

El investigador iniciará la entrevista con un diálogo espontáneo para generar un ambiente de confianza y tranquilidad que permita el curso de la entrevista, centrada en aspectos relacionados con los objetivos de la investigación. La entrevista estará mediada por algunas preguntas orientadoras enmarcadas en los siguientes tópicos:

Nociones y concepciones sobre la cibercultura en instancia de la formación de maestros, sentido de las relaciones interculturales que se producen en el escenario de la cibercultura y reconocimiento de competencias interculturales vinculadas al escenario de la cibercultura en perspectiva planetaria.

Nociones y concepciones sobre la cibercultura en la formación de maestros
¿Cómo han vivido la cibercultura (mundo tecnológico o era digital) en su proceso de formación de maestros? ¿Qué entiende por cibercultura? Para usted como maestro en formación, ¿cuál es la importancia de formarse en cibercultura? ¿Para usted sería similar o diferente formarse en TIC, cibercultura y ciberespacio? Si, no, ¿por qué?
Sentidos de las relaciones entre diversidad cultural y cibercultura
¿Qué palabras, experiencias y sentidos asocia con la diversidad cultural? ¿De qué manera la cibercultura, en su proceso de formación como maestro, le ha permitido o no visibilizar (reconocer) la diversidad cultural? ¿Cuál es el vínculo que usted puede establecer entre el reconocimiento de la diversidad cultural y la cibercultura? ¿Cómo concibe las relaciones y prácticas pedagógicas con la diversidad cultural en el

escenario de la cibercultura?
Reconocimiento de competencias interculturales vinculadas al escenario de la cibercultura en perspectiva planetaria
¿De qué manera considera que se debe trabajar la diversidad en la formación de maestros, desde el escenario de la cibercultura? ¿Considera que, para trabajar la diversidad cultural en la cibercultura, el maestro requiere de algunas competencias específicas? ¿Cuáles? ¿por qué? ¿Para usted cuáles de estas competencias interculturales podrían potenciar una perspectiva crítica de la cibercultura en la formación de maestros? ¿De qué manera estas competencias interculturales pueden ayudarnos a entender los problemas y crisis de nuestro planeta? Finalmente, a partir de todo lo anterior, ¿Qué desafíos o retos emergen para la formación de maestros?

Técnica de registro

Para realizar el registro se utilizará grabación de voz y eventualmente algunas fotografías con previo consentimiento de los entrevistados. En todos los encuentros serán indispensables las notas de campo.

Proceso de transcripción

Con la información recogida en las grabaciones de voz se realizará una fiel transcripción; con dichos datos se irá construyendo los análisis iniciales, ubicando la información de acuerdo con las categorías o tópicos relacionados.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Anexo 3. Protocolo de entrevista a estudiantes

La cibercultura crítica desde una perspectiva intercultural para la formación de maestros: contribuciones de una pedagogía planetaria

PROTOCOLO DE ENTREVISTA PROFESORES

Objetivo

Recolectar información acerca de los abordajes sobre cibercultura e interculturalidad que tienen los formadores de maestros de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia.

Entrevista

La entrevista como instrumento para para recabar datos acerca de individuos, grupos u organizaciones en una sociedad caracterizada por la individualidad, la diversidad y las relaciones de roles, “permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (Fontana y Frey, 2011, p. 123).

Consideraciones del investigador

El compromiso como investigador, se asume desde una postura ética que implica reconocer al otro como sujeto histórico y social. Por ello se tendrá en cuenta en primer lugar, el consentimiento informado, el cual pondrá en conocimiento el proceso de investigación que se desarrolla y su deseo espontáneo de participar libremente en éste. En segundo lugar, se velará por la reserva y el derecho al anonimato, “la intimidad, la confidencialidad de la información, la seguridad y el bienestar personal” (Lipson, 2003, p.407). Y en tercer lugar, la reciprocidad que demanda la devolución a los participantes en relación con la información recolectada y que involucra directamente su labor, experiencias, conocimientos y prácticas.

Metodología

Inicialmente se explicará al entrevistado el objeto de la investigación y los propósitos de la entrevista, asimismo se indicará la importancia de la participación y disposición para cooperar en

este proceso. Posteriormente se presentará el cronograma con las respectivas fechas y duración de los encuentros. También se informará sobre la utilización de diferentes recursos para el registro de la información. Cada uno de los participantes conocerá y firmará el consentimiento informado en el que manifiesta su libre intención de participar en el proceso de investigación.

Preguntas de orientación

El investigador iniciará la entrevista con un diálogo espontáneo para generar un ambiente de confianza y tranquilidad que permita el curso de la entrevista, centrada en aspectos relacionados con los objetivos de la investigación. La entrevista estará mediada por algunas preguntas orientadoras enmarcadas en los siguientes tópicos:

Nociones y concepciones sobre la cibercultura en instancia de la formación de maestros, sentidos de las relaciones interculturales que se producen en el escenario de la cibercultura y reconocimiento de competencias interculturales vinculadas al escenario de la cibercultura en perspectiva planetaria.

Nociones y concepciones sobre la cibercultura en la formación de maestros
¿Cuál es la influencia/efectos/incidencias del ciberespacio en la formación de maestros? ¿(Para qué de la formación) Qué sentido tiene la cibercultura en el proceso de formación de maestros? ¿Qué relación se puede establecer entre cibercultura y formación de maestros? ¿Qué concepción/definición y/o teoría tiene/maneja usted acerca de la cibercultura? ¿Cuál enfoque teórico orienta sus prácticas formativas en cibercultura?
Sentidos de las relaciones entre diversidad cultural y cibercultura
¿Qué conceptos, experiencias formativas y sentidos asocia con la diversidad cultural? ¿De qué manera la cibercultura permite o no visibilizar (reconocer) la diversidad cultural? ¿Cuál es el vínculo que usted puede establecer entre el reconocimiento de la diversidad cultural y la cibercultura? ¿Cómo concibe las relaciones y prácticas pedagógicas con la diversidad cultural en el escenario de la cibercultura? En su curso ¿Cómo se cuestiona y promueven las prácticas y saberes interculturales para la formación de maestros?

Reconocimiento de competencias interculturales vinculadas al escenario de la cibercultura en perspectiva planetaria
Cuáles competencias en la formación de maestros se potencian con la cibercultura. En su experiencia de formador, ¿reconoce la existencia de competencias que desarrollan o movilizan o potencia la interacción con el ciberespacio y la cibercultura? ¿Considera que, para trabajar la diversidad cultural en la cibercultura, el maestro requiere de algunas competencias específicas? ¿Cuáles? ¿por qué? ¿Consideran viable o necesario construir o tener en cuenta unas competencias interculturales para el escenario de la cibercultura? si, no ¿por qué? Se expone la definición y competencias del equipo de investigación. ¿Para usted cuáles de estas competencias interculturales podrían potenciar una perspectiva crítica de la cibercultura en la formación de maestros? ¿De qué manera estas competencias interculturales pueden ayudarnos a entender los problemas y crisis de nuestro planeta? ¿Qué competencias interculturales requiere el maestro en su práctica pedagógica? ¿Qué formas de intercambio cultural desplegadas en la cibercultura contribuyen a un diálogo planetario? ¿Cuál es el enfoque del curso en relación con las competencias interculturales para la cibercultura? ¿Qué competencias interculturales logra el estudiante matriculado en sus cursos? Finalmente, a partir de todo lo anterior, ¿Qué desafíos o retos emergen para la formación de maestros?

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Técnica de registro

Para realizar el registro se utilizará grabación de voz y eventualmente algunas fotografías con previo consentimiento de los entrevistados. En todos los encuentros serán indispensables las notas de campo.

Proceso de transcripción

Con la información recogida en las grabaciones de voz se realizará una fiel transcripción; con dichos datos se irá construyendo los análisis iniciales, ubicando la información de acuerdo con las categorías o tópicos relacionados.

Anexo 4. Protocolo grupo de discusión

La cibercultura crítica desde una perspectiva intercultural para la formación de maestros: contribuciones de una pedagogía planetaria

PROTOCOLO PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN

Objetivo

Recolectar información a través del grupo de discusión acerca de los abordajes sobre la cibercultura e interculturalidad que tienen los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia.

Grupo de discusión

La discusión grupal como técnica de recolección de información, constituye una modalidad de entrevista grupal que se lleva a cabo en una sesión de discusión e interacción grupal, y que busca una reflexión sobre el objeto de estudio, sin pretender llegar a un consenso único (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2011). El objetivo fundamental del grupo de discusión consiste en conversar acerca de las preguntas de investigación alrededor de los tópicos propuestos en las entrevistas individuales.

El Grupo de Discusión es una técnica para abordar los lugares comunes que recorren la intersubjetividad y en los que ésta se reproduce a través de la constitución de un grupo de conversación acerca de los abordajes sobre la cibercultura e interculturalidad que tienen los maestros en formación y los formadores de maestros de los pregrados en educación de la Universidad de Antioquia, donde la conversación está orientada al cruce, combinación y lugar común de las diversas perspectivas aun proviniendo de caminos diversos, para reflexionarse y formularse preguntas (Canales y Binimelis, 2006).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Metodología

Se explicará al grupo el objeto de la investigación y los propósitos de la discusión, asimismo se indicará la importancia de la participación y disposición para cooperar en este proceso. También se informará sobre la utilización de diferentes recursos para el registro de la información. Cada uno de los participantes conocerá y firmará el consentimiento informado en el que manifiesta su libre intención de participar en el proceso de investigación.

Consideraciones del investigador

Se asumirá una actitud de respeto y escucha por las opiniones de los actores, asimismo la reserva y manejo de la información que se produce al interior del grupo como de la que resulta de su análisis, la cual se mantendrá con total confidencialidad. Se informará a los participante que todas las contribuciones desde el momento en que es compartida con el resto del grupo, se convierte en un aporte colectivo así haya sido expresada en término personales, por lo cual se motivará a los a mantener la confidencialidad de lo que ellos escuchan durante la discusión, convirtiéndose a la vez en un mediador y orientador de las discusiones que puedan generarse a raíz de las preguntas que se formulen en torno al tema de investigación a través de los siguientes categorías:

CATEGORÍA 1: Nociones y concepciones sobre la cibercultura en instancias de la formación de maestros

Subcategorías:

Concepciones de los estudiantes sobre la naturaleza de la cibercultura (razón de ser)

Antecedentes académicos relacionados con la cibercultura

Posiciones y rasgos que asume frente al tema de cibercultura

Valores, prácticas y principios asociados a la formación de maestros

Pregunta central: ¿Cuáles son las concepciones sobre cibercultura asociadas a las orientaciones del curso?

Tópicos para orientar la discusión:

Comprensiones conceptuales y teóricas acerca de la cibercultura.

Dimensiones de la cibercultura desde el abordaje de los cursos.

Influencia de los contenidos del curso en la estructura de concepciones pedagógicas

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Perspectivas o paradigmas que orientan el discurso educativo de la cibercultura

CATEGORÍA 2: Significado de las relaciones interculturales que se producen en el escenario de la cibercultura

Subcategorías:

Relaciones interculturales que potencia el aprendizaje de la cibercultura

Habilidades sociales para la interacción cultural en el ciberespacio

Supuestos teóricos sobre la diversidad cultural en el ciberespacio

Modos de interacción en la era digital

Pregunta central: ¿Cómo se conciben las prácticas sociales e interculturales en el entorno digital?

Tópicos para orientar la discusión:

Rasgos culturales que se producen en el entorno de la era digital

Manifestaciones culturales e interacciones en el ciberespacio

Emergencia de subculturas globales.

CATEGORÍA 3: Reconocimiento de competencias interculturales vinculadas al escenario de la cibercultura en perspectiva planetaria.

Subcategorías:

Valoración de los cursos sobre cibercultura en la perspectiva intercultural

Identificación de competencias vinculadas al escenario de la cibercultura

Saberes interculturales asociados al uso de las tecnologías

Componentes sociales (prácticas) que permiten configuran la interculturalidad en la cibercultura

Pregunta central: ¿Cuáles son las competencias interculturales que requiere incorporar el maestro para su interacción social y planetaria en el ciberespacio?

Tópicos para orientar la discusión:

Competencias básicas para la interacción social en la cibercultura.

Necesidades de formación para la interacción social de los maestros en la cibercultura.

Manifestación de la cibercultura en los procesos de interculturalidad

Relaciones interculturales planetarias en el ciberespacio

Pregunta final general: ¿Qué relaciones se pueden establecer entre cibercultura e interculturalidad en la formación de maestros?

Técnica de registro

Para realizar el registro se utilizará grabación de voz, la producción de notas de campo y eventualmente algunas fotografías con previo consentimiento de los participantes.

Proceso de transcripción

Con la información recogida en las grabaciones de voz se realizará una fiel transcripción; con dichos datos se irá construyendo los análisis iniciales, ubicando la información de acuerdo con las categorías o tópicos relacionados.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Anexo 5. Consentimiento Informado

La cibercultura crítica desde una perspectiva intercultural para la formación de maestros: contribuciones de una pedagogía planetaria

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo_____, identificada (o) con cedula Nº _____ expreso mi consentimiento para participar en la investigación: La cibercultura crítica desde una perspectiva intercultural para la formación de maestros: contribuciones de una pedagogía planetaria, declaro que se me ha informado claramente sobre los siguientes aspectos:

1. El objetivo general de la investigación es: Comprender los principios y prácticas sociales asociadas a los procesos de apropiación de la cibercultura que permita definir desde la perspectiva de una pedagogía planetaria, un referencial de competencias interculturales para la interacción pluriversal.
2. Las técnicas de recolección de la información pretenden recoger datos cualitativos sobre las experiencias, nociones y concepciones de los participantes a través de entrevistas individuales y grupos de discusión.

3. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz y audio, registro fotográfico, y toma de nota permanente.

4. La investigadora estará dispuesto a responder cualquier pregunta que surja durante el proceso de la investigación.

5. Los resultados de mi participación serán confidenciales y solamente podrán divulgarse con mi expresa autorización.

6. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si así lo solicitare.

7. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y que tuve la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.

_____ _____

Firma del participante. Firma del investigador.

Fecha: _____

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Anexo 6. Documentos de tematización

COMPETENCIAS INTERCULTURALES				
No.	**Título**	**Autor**	**Lugar y fecha**	**Localización**
1	Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente	Luis Enrique López	Bolivia, 2004	http://bit.ly/2mAmFnt
2	Las competencias interculturales	Obando Sancho, Víctor	Nicaragua, 2008	http://bit.ly/2nlaATz
3	El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas	Edith Hernández Méndez y Sandra Valdez Hernández	México, 2010	http://bit.ly/2okwFRq
4	Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco	Etxeberria, F., karrera, I., & Murua, H	España, 2010	http://bit.ly/2nUGgC5
5	Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje	Ricardo Barreto, Carmen	Colombia, 2011	http://bit.ly/2okDJxj
6	Diversidad y competencias profesionales interculturales	Janer, Mercé	España, 2011	http://bit.ly/2nUIvW2
7	¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad?	Ismalí Palma Neyra	Chile, 2011	https://gerflint.fr/Base/Chili7/ismali.pdf

8	Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico	Priegue, Diana y Leiva Olivencia	España, 2012	http://bit.ly/2nk5xlV
9	Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line	Erin M. McCloskey Madison	Estados Unidos, 2012	http://bit.ly/2nCK3mV
10	Educación Intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI	Leiva Olivencia, J. J., & Priegue Caamaño, D.	España, 2012	http://bit.ly/2nqdFDq
11	De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica	Delia María Fajardo Salinas	Honduras, 2012	http://bit.ly/2mQWhrz
12	Formación y desarrollo de la competencia intercultural en ambientes virtuales de aprendizaje	Ricardo Barreto, Carmen	Colombia, 2013	http://bit.ly/2nCMRk5
13	La difusión y el fomento de las competencias culturales en estudiantes de la LGC del SUV de la Universidad de Guadalajara en espacios virtuales de comunicación	Valentina Arreola Ochoa	Chile, 2014	http://bit.ly/2mEQ03j
14	Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones	Escalante Rivera,	Costa rica, 2014	http://bit.ly/2mQK3PG

	para la formación en competencias docentes interculturales	Fernández Obando y Gaete Astica.		
15	Interculturalidad: miradas críticas	Cynthia Pech Salvador y Marta Rizo García	España, 2014	http://bit.ly/2lRpzHj
16	Competencias interculturales en la sociedad digital del conocimiento	Olga Camila Hernández y Franklin Arciniegas	Colombia, España, 2014	http://bit.ly/2mAavuO
17	Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras	Juan Camilo Estrada Chauta e HildaMar Rodríguez	Colombia, 2015	http://bit.ly/2mQx0hd
18	Programa Interprise: formación intercultural para futuros profesores de Educación Primaria	María Felicidad Tabuenca Cuevas; Ana González Báidez	España, 2015	http://bit.ly/2nUykkj
19	Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte. Tesis Doctoral	Ricardo Barreto y otros	Colombia, 2016	http://bit.ly/2nUqXJn
20	Competencias interculturales y formación de maestros desde una pedagogía planetaria	Rodríguez H. y Yarza de los Ríos A.	Colombia, 2016	Texto en formato físico

21	Tejiendo caminos en una Pedagogía Planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales	Hamilton y Yarza	Colombia, 2016	http://bit.ly/2qcbOQK
22	Sentipensando la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles en el horizonte de una pedagogía planetaria: contribuciones desde el concepto de competencias interculturales y la diversidad cultural	Patiño y Yarza	Colombia, 2016	http://bit.ly/2qcm5MK
	COMPETENCIAS DIGITALES (20)			
1	¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?	Manuel Area Moreira	España, 2010	http://bit.ly/2mApB3m
2	Mediadores y mediadoras del aprendizaje. Competencias docentes en los entornos virtuales de aprendizaje	Cristina Menéndez Vega	España, 2012	http://rieoei.org/rie60a02.pdf
3	Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la universidad de la laguna.	San Nicolás, Fariña y Moreira	España, 2012	http://bit.ly/2mBzeR7
4	Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital	Miguel Zapata-Ros,	España, 2015	http://bit.ly/2nXDvjP

5	Competencias digitales: imprescindibles para el futuro. Capital Humano.	Martin, Marta. (2015)..	2015	Acceso restringido en Base de datos EBSCO, U de A
6	Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil	Baca, Adriana. R	México, 2015	http://bit.ly/2o6ShBz
7	La importancia de las competencias digitales de los docentes, en la sociedad del conocimiento	Rodríguez Pérez, Ivonne	México, 2015	http://bit.ly/2n7wcC9
8	Análisis de Competencias en TIC para la Modernización Curricular del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Pamplona, Colombia.	Laura Patricia Villamizar Carrillo, Maritza del Pilar Sánchez Delgado	Colombia, 2016	http://bit.ly/2nCtSWE
9	Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión	Gisbert, M., González, J. y Esteve, F	España, 2016	http://bit.ly/2okr0uz
10	Competencias digitales y su efecto en la práctica docente	Bonilla, J. Luis	México, 2016	http://bit.ly/2nq29b4
11	Educación y tecnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa	Rosabel Roig-Vila	España, 2016	http://bit.ly/2okKD5K
12	Formación docente inicial y cultura digital	Ertola, Fabiana y Parra, Erwin	Argentina, 2016	http://bit.ly/2okzWjx
13	Recursos digitales para el	Vaquero	España, 2016	http://bit.ly/2nq2omB

	desarrollo de caminar en familia: programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar	Eduardo y otros…		
14	Un enfoque de las competencias digitales de los docentes	Diego Zavala, Karlita Muñoz y Edwin Lozano	Ecuador, 2016	http://bit.ly/2nUutnl
15	Las TIC en la maleta pedagógica de los docentes ¿una cuestión de competencias?	Marta Lucia Quintero y Carmen Cecilia Torres	Colombia, 2016	Texto en formato físico
16	Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil	Chávez Barquero, F. H., Cantú Valadez, M., & Rodríguez Pichardo, C. M.	Costa rica, 2016	http://bit.ly/2nl7Y81
17	Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales	Fernández Cruz y Fernández Díaz	España, 2016	http://bit.ly/2nkQDwk
18	Competencias digitales y herramientas esenciales para transformar las clases y avanzar profesionalmente	Meritxell Viñas	México, 2016	http://bit.ly/2mhfb74
19	Marco Común de Competencia Digital Docente	Ministerio de Educación y Cultura	España, 2013	http://bit.ly/2n6GDVr
ORIENTADORES DE POLÍTICA TIC Y FORMACIÓN DE EDUCADORES EN COLOMBIA				

1	Resolución 02041 Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.	MEN	Colombia, 2016	http://bit.ly/2mYqWDM
2	Competencias TIC para el desarrollo profesional docente	Colombia Aprende	Colombia, 2013	http://bit.ly/2neb6FA
3	Decreto 2450 de 2015	MEN	Colombia, 2015	http://bit.ly/2lRLsWU
4	Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.	MEN	Colombia, 2013	http://bit.ly/2nXoxKy
5	Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015	MEN	Colombia, 2015	http://bit.ly/1Ix7YWZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3