



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Un puente, una puerta, un mundo : un análisis de políticas orientadas a la integración de TIC a la educación media

Autores (en el caso de tesis y directores):

Ana Gabriela Iriarte

Maximiliano Duquelsky, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2017

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





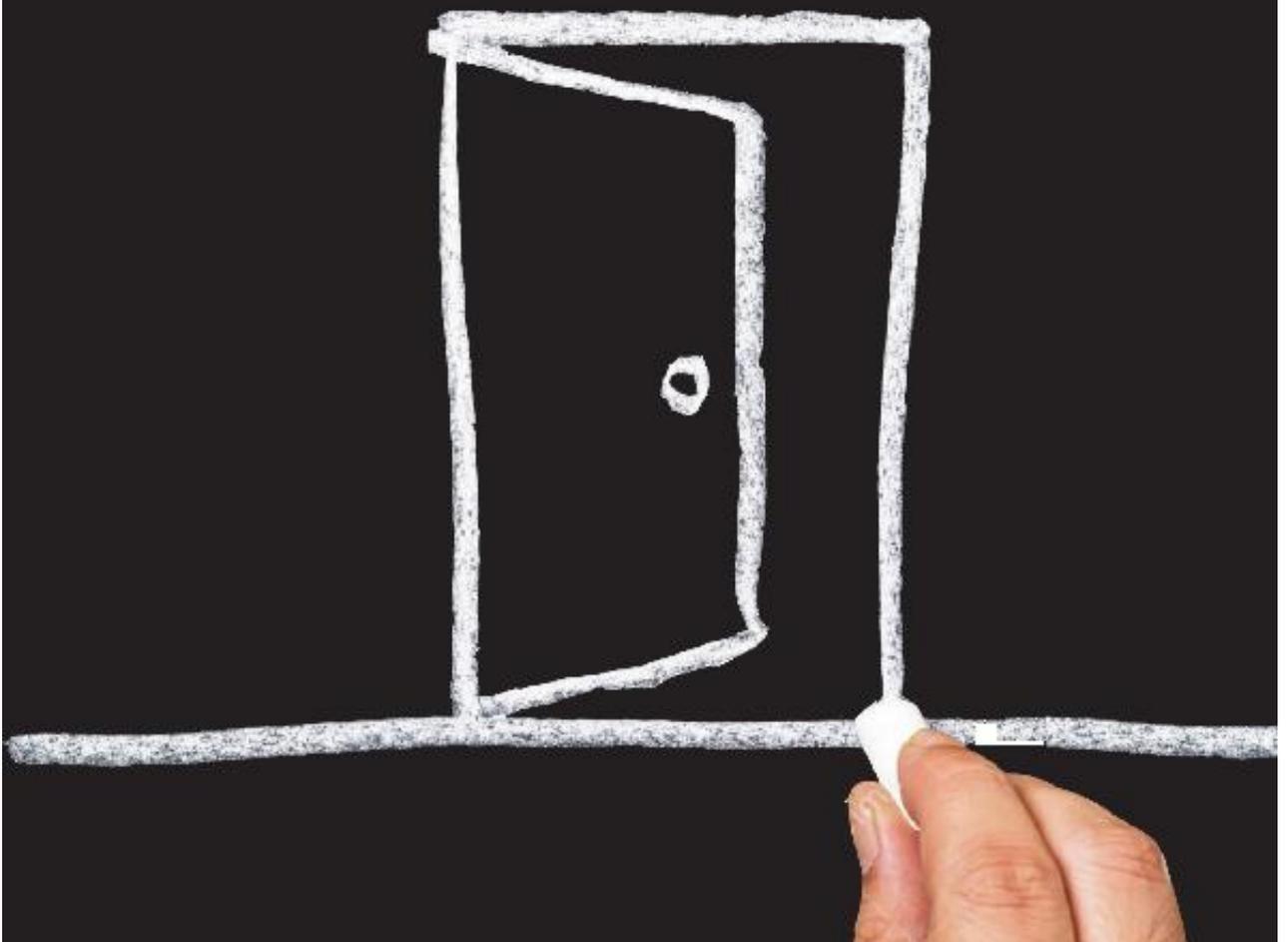
Tesista
Ana Gabriela Iriarte
airiarte.ch@gmail.com

Tutor
Maximiliano Duquesky

MAYO 2017

Un puente, una puerta, un mundo

Un análisis de políticas orientadas a la integración de TIC a la educación media



Índice

1. Introducción

- 1.1 Tema
- 1.2 Presentación del problema

2. Construcción del objeto

- 2.1. Preguntas
- 2.2. Objetivos
- 2.3. Estado del arte en el campo
- 2.4. Marco teórico
- 2.5. Metodología de abordaje

3. Contextualización histórico-social de las políticas

- 3.1. La crisis económica mundial
- 3.2. La crisis de la educación pública en Argentina
- 3.3. La Sociedad de la Información
- 3.4. El Grupo Telefónica en Argentina
- 3.5. Políticas estatales de integración de TIC a la educación en Latinoamérica
- 3.6. La política educativa de la Fundación Telefónica
- 3.7. El Programa Conectar Igualdad

4. El discurso de las políticas de integración de las TIC a la educación

- 4.1. El discurso determinista tecnológico
- 4.2. La representación de la educación y sus supuestos
 - 4.2.1. La escuela y la educación en el ámbito escolar
 - 4.2.2. Los aprendizajes y sus supuestos
 - 4.2.3. La educación para el siglo XXI
- 4.3. La representación de las nuevas TIC y sus supuestos
- 4.4. La representación de los docentes y sus supuestos

5. Consideraciones finales

6. Anexo

- 6.1 Políticas regionales
- 6.2 Políticas nacionales
- 6.3 Políticas de la Fundación Telefónica

7. Bibliografía

1. Introducción

El tema de esta tesina despertó mi interés mientras realizaba la orientación en Educación de la carrera y trabajaba en una empresa multinacional de nuevas tecnologías de información y comunicación en el año 2014. Posteriormente realicé el profesorado de la carrera y considero que la experiencia cotidiana en el aula enriqueció mi mirada sobre el cruce entre educación y nuevas tecnologías, desde el punto de vista del trabajador de la educación. Estas inquietudes fueron alentadas por un seminario optativo que cursé de Educación crítica en Medios, dictado por el tutor de esta tesina, Maximiliano Duquelsky.

Entre la finalización de la carrera y la presentación de esta tesina transcurrieron dos años y medio aproximadamente, y a fines de 2015 el kirchnerismo dejó de ser gobierno. El Programa Conectar Igualdad, uno de los objetos de análisis de esta tesina, está siendo desmantelado por el gobierno del PRO, poniendo en riesgo los puestos de trabajo de quienes participaban de éste. Teniendo en cuenta el contexto actual quisiera aclarar que considero necesaria y urgente la defensa incondicional de esos puestos de trabajo, independientemente del análisis crítico que se realiza del Programa en el desarrollo de esta tesina.

Finalmente, quiero agradecer a mi papá, mi mamá, mi hermana y mis amigos y amigas por su confianza y apoyo a lo largo de la carrera, y a Pino, mi compañero en toda esta etapa de mi vida. Gracias especialmente a Maximiliano Duquelsky por su lectura cuidadosa y sus observaciones agudas que corrigieron y mejoraron este trabajo.

1.1 Tema

El objetivo de la investigación es realizar un análisis desde una perspectiva materialista de lo cultural de políticas actuales orientadas a la integración de las nuevas tecnologías de comunicación e información (TIC) a la enseñanza media. Este análisis se centrará en una comparación entre el programa Conectar Igualdad, política desarrollada por el Estado Nacional, y la política de integración de TIC a la educación llevada a cabo por la Fundación Telefónica en un mismo período. Estas políticas han sido privilegiadas como objeto de análisis por la relevancia de los actores que las impulsan (el Estado y una de las corporaciones de TIC más importantes de Argentina y de la región), teniendo en cuenta las diferencias en sus alcances, y por ser fenómenos relativamente recientes que

continúan desarrollándose en la actualidad.

1.2 Presentación del problema

Se parte de la caracterización de que en torno a estas políticas se construye un discurso determinista tecnológico que es naturalizado en la sociedad y que es necesario desmontar, desnudando sus supuestos teóricos, políticos y culturales. Este discurso es el que será construido como objeto de la investigación.

La investigación se centrará en un análisis comparativo entre el Programa Conectar Igualdad y la política de la Fundación Telefónica destinada a integrar las TIC a la enseñanza, con especial atención a las representaciones y supuestos en sus discursos, en un mismo período de tiempo, con el objetivo de indagar en posibles semejanzas y distinciones. El período considerado (2010-2014) se define a partir del comienzo de la implementación del Programa Conectar Igualdad, hasta un año antes del inicio de la investigación, lo cual posibilita disponer de suficiente material documental oficial en torno a estas políticas para llevar a cabo el análisis.

La política orientada a la educación de la Fundación Telefónica ha incluido en este período, entre otras actividades: Proniño (2010), Concurso Hoy Escolar (2011), Premio Mamba Arte y nuevas TIC (2011), Premio Internacional Educared 2011, Espacio Fundación Telefónica, Taller sobre nuevos medios para la enseñanza (2011), VII Encuentro Internacional de Educación (2012-2013), XII Premio de Innovación educativa (2012), Maestro de Corazón 3.0 (2012-2013), Concurso Cien cuentos cortos para jóvenes (2012), Encuentro Internacional contra el trabajo infantil (2012), Desafío Ventana al futuro (2012), equipamiento de aulas hospitalarias (2012), Ideas que innovan: concurso para jóvenes emprendedores tecnológicos (2013), Feria tecnológica en el EFT (2013), EDUBOTS (2013), Animate animando (2013).

A modo de hipótesis, considero que este discurso tecnologicista presenta a las TIC como agentes *en sí mismas* de mejoras en la educación de los jóvenes, mientras construye una representación del dispositivo escolar como anacrónico y de los docentes como sujetos carentes del conocimiento necesario para cumplir su trabajo en el nuevo escenario tecnológico y cultural, lo cual en un contexto de crisis económica y descomposición social favorece los intereses de las grandes corporaciones de nuevas tecnologías, que se legitiman a sí mismas y sus productos en tanto agentes educativos.

2. Construcción del Objeto

2.1 Preguntas

Se parte de la caracterización de que en torno a estas políticas se construye un discurso determinista tecnológico que es naturalizado en la sociedad y que es necesario desmontar, desnudando sus supuestos teóricos, políticos y culturales. Este discurso es el que será construido como objeto de la investigación.

Algunos de los interrogantes que guiarán la investigación son, entre otros: ¿Cuál es la red de supuestos ideológicos, políticos y culturales en la que se asientan estos discursos? ¿Mediante qué operaciones y mecanismos lo hacen? ¿En qué proceso histórico se inscriben? ¿Cuáles son las condiciones estructurales que posibilitan su circulación? ¿Cuál es el concepto de TIC, de educación y escuela y de docencia que se pone en juego? ¿Qué roles sociales se le atribuyen a las TIC, la educación, la escuela y el docente? ¿Qué intereses se favorecen con estas políticas? ¿Cuáles son sus semejanzas y distinciones?

2.2 Objetivos

- Identificar cuáles son los supuestos ideológicos, políticos y culturales subyacentes al programa Conectar Igualdad y a la política cultural orientada a la educación de la Fundación Telefónica entendiendo estas políticas en su contexto histórico.
- Indagar qué conceptos de TIC, de educación, de escuela y de docencia ponen en circulación, y qué roles sociales se les atribuyen.
- Señalar a qué intereses, procesos y agentes sociales se favorece con este discurso

2.3 Estado del Arte en el campo

Realizar una investigación de estas políticas desde el campo de la comunicación y la cultura resulta pertinente ya que el discurso determinista tecnológico también opera al interior de este campo como una perspectiva teórica legítima, que tiene su punto culminante en la obra de McLuhan y sus constantes reactualizaciones, sobre las cuales nos detendremos más adelante.

La popular noción de “Sociedad de la Información”, considerada un *a priori* en numerosos estudios del campo, también merece ser revisada en este sentido, y lo será en el apartado 3.2 dedicado a la Sociedad de la Información.

Por otro lado, es necesario señalar que una línea de investigación importante en el campo estudia precisamente la integración de las nuevas tecnologías a la escuela. El investigador Jesús Martín Barbero (2008) señala que el mundo escolar es incapaz de asumir las mutaciones culturales que el nuevo entorno comunicativo e informacional implica para la sociedad en su conjunto. Es por esto que plantea una disyuntiva que define como grave: “o la escuela y las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la Sociedad de la Información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice en nuestros países” (Martín Barbero, 2008, p.19). Por su parte Viviana Minzi (2010), Magíster en Educación y profesora de la Licenciatura en Comunicación Social (UBA), quien formó parte del equipo nacional del Programa Conectar Igualdad, afirma que la dificultad de integración de TIC a la escuela no se vincula con la disparidad de competencias técnicas entre generaciones, sino que está ligada a un desacople cultural. Mientras que para el adulto hay un todo: el saber condensado en el currículum y en el docente; para los estudiantes hay un magma: información circulando desde distintas agencias. Para el adulto hay un proceder, que está centrado en el esfuerzo y el deber; y un resultado: la aprobación o el castigo externos. Para los estudiantes el procedimiento sería otro: la conformación de grupos de referencia y la exploración de los propios intereses, con un resultado distinto: la satisfacción de los propios deseos.

Atendiendo a este mismo desacople cultural Alejandro Piscitelli, director del proyecto 1@1 Sarmiento y profesor de la Licenciatura en Comunicación Social (UBA), sostiene que en la etapa de anuncios respecto a la integración de TIC en la escuela en Argentina se intentaban desarrollar metodologías y recomendaciones que seguían dejando las decisiones acerca de esta incorporación sujetas a los ritmos y conocimientos de los docentes, negando los presupuestos de autoaprendizaje, currículum personalizado y potenciación del deseo y de las necesidades de los alumnos, propios de la web 2.0 (Piscitelli, 2010).

En este mismo sentido se explaya el sociólogo Luis Alberto Quevedo (2003), ex director de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA), al señalar que las nuevas

TIC han erosionado las bases mismas en las que se asienta la escuela moderna, que garantiza la transmisión y reproducción de los saberes consagrados en la cultura letrada, y que ésta aún percibe a los medios como una amenaza. Sin embargo, indica Quevedo, el cambio que la escuela deberá aceptar y asumir resulta inevitable.

Como se podrá observar, autores de mucha relevancia para el campo trabajan sobre la dificultad que representaría la integración (considerada necesaria, incuestionable) de las TIC a la educación como consecuencia, en gran medida, del desencuentro entre una cultura escolar supuestamente anacrónica y la también supuesta revolución cultural que traen consigo las nuevas TIC.

Por último, autores de esta misma línea de investigación dentro del campo se explayan respecto a la intervención del Estado en la integración de las TIC a la educación. Minzi (2009) indica que en el mapa de distribución de tecnologías e información el mercado ha logrado definir más trazos que el Estado, que se preocupa más por la igualdad de oportunidades de toda la población que por la lógica de oferta y demanda. Luego en un debate de 2015 en la Facultad de Periodismo de la Universidad de La Plata señala que la dinamización del desarrollo estuvo hasta no hace mucho tiempo asociada al mercado, y que en nuestro país eso se vio con la llegada de las compañías telefónicas internacionales: “surge así la necesidad de que sea el Estado el que intervenga, como lo hizo con la aplicación del programa Conectar Igualdad.”¹

El Doctor Ricardo Forster, consultado para el libro “Educación y tecnologías: las voces de los expertos” (2011), señala acerca del Programa Conectar Igualdad que:

“después de mucho tiempo de actuar como una mera gendarmería comercial, el Estado vuelve a garantizar procesos de mayor igualdad social (...). La experiencia de los años 80 y 90 fue muy clara en ese sentido: las leyes de mercado y achicamiento del Estado tendieron a producir desigualdad, pobreza, indigencia, marginalidad y una notable desnutrición de la vida democrática y ciudadana (...) El discurso conservador siempre buscó limitar el papel del Estado y ampararse en el libre mercado” Gvirtz y Necuzzi (comp.), p. 57, 2011.

Para estos autores el Estado interviene integrando nuevas TIC a la educación en el afán de igualar oportunidades y de no dejar librado este proceso de modernización tecnológica al Mercado. A partir de estas observaciones resulta interesante a los fines de

¹ Debate “Políticas de inclusión digital: el rol de la comunicación en su diseño, implementación y evaluación” en Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de La Plata. Consultado en <http://perio.unlp.edu.ar/node/4257> el 16/01/15.

este trabajo indagar en las relaciones entre Estado y Mercado en cuanto a la integración de nuevas TIC a la educación, preguntándonos particularmente por los intereses favorecidos con el accionar diverso de estos agentes.

2.4 Marco teórico

Esta investigación se inscribirá en una perspectiva materialista del análisis cultural, retomando de esta tradición la conceptualización en torno al Estado, la mercancía, la tecnología, el fetichismo, y otras categorías que utilizaremos en el análisis. Esta perspectiva nos permitirá considerar las relaciones de poder que condicionan las políticas analizadas y situarlas en un contexto histórico determinado.

Una de las nociones centrales que orientan este trabajo es la de Estado como herramienta de opresión de una clase sobre otra, y como creación del orden que legaliza y afianza esta opresión, amortiguando los choques entre las clases. Es necesario aclarar en este punto que las relaciones capitalistas de producción ubican a los hombres en diferentes clases sociales (burgueses y proletarios), de acuerdo a su acceso diferencial a los medios de producción. El Estado burgués pretende representar a la totalidad de la población como ciudadanos individuales e iguales, abstrayéndolos de las clases sociales a las que pertenecen. Como explica Perry Anderson (1977), presenta a hombres y mujeres cuyas posiciones son desiguales en la sociedad civil como si fuesen iguales ante el Estado, y es así como la democracia burguesa (“un hombre, un voto”) se constituye en el principal cerrojo ideológico del capitalismo occidental.

Para contextualizar el desenvolvimiento actual del Estado partimos de la definición de este período histórico como imperialismo, o fase monopolista del capitalismo, caracterizado por Lenin (1916): por una parte, el capital financiero es el capital bancario de algunos grandes bancos monopolistas fundido con el capital de los grupos monopolistas de industriales y, por otra, la política colonial de dominación monopolista de los territorios del globo, enteramente repartido. Como Lenin explica, los cinco rasgos fundamentales de este período histórico son:

“1) la concentración de la producción y del capital llegada hasta un grado tan elevado de desarrollo que ha creado los monopolios, que desempeñan un papel decisivo en la vida económica; 2) la fusión del capital bancario con el industrial y la creación, sobre la base de este "capital financiero", de la oligarquía financiera; 3) la exportación de capital, a diferencia de la exportación de mercancías, adquiere una importancia particular; 4) la formación de asociaciones internacionales monopolistas de capitalistas, las cuales se

reparten el mundo, y 5) la terminación del reparto territorial del mundo entre las potencias capitalistas más importantes”(Lenin, 2004, p.85).

El historiador Eric Hobsbawm (1987) explica que entre 1876 y 1915 aproximadamente una cuarta parte de la superficie del planeta fue distribuida en forma de colonias entre media docena de estados, y el factor económico fundamental de la época era el hecho de que una serie de economías desarrolladas experimentaban de forma simultánea la necesidad de abrir nuevos mercados. Ya a mediados del siglo XX las potencias imperialistas decidieron que la concesión voluntaria de la independencia formal y el mantenimiento de la dependencia económica y cultural eran preferibles a una larga lucha que probablemente hubiera desembocado en la independencia y el establecimiento de regímenes de izquierda (Hobsbawm, 1994).

El geógrafo y teórico social británico David Harvey (2004) explica que el imperialismo actual es distinto al colonial pero sigue siendo una relación explotadora en la cual una población local es esencialmente privada del acceso a sus recursos (sobre todo, naturales) que han sido capturados por el capital multinacional –u otras fuerzas externas de este tipo-, aliadas a élites internas. La historiadora y académica Ellen Meiksins Wood (2003), por su parte, explica que los antiguos imperios coloniales dominaban los territorios y pueblos sometidos a través de la coerción “extraeconómica”, por medio de la conquista militar e incluso el dominio político directo, mientras que el nuevo imperialismo puede ejercer su dominio por medios económicos, manipulando las fuerzas del mercado, incluida el arma de la deuda.

En este sentido, según datos elaborados por la revista Fortune Global 500 (2016)² de las 500 multinacionales más importantes del mundo, 150 firmas son de origen europeo (28 inglesas, 28 alemanas, 20 francesas, 13 suizas, 13 holandesas, 9 italianas, 8 españolas), 128 son estadounidenses, 95 chinas y 57 japonesas. Es decir, 430 de las 500 multinacionales más importantes del mundo (el 86 %) se dividen en unos pocos países, varios de ellos potencias imperialistas.

Retomando la caracterización de Lenin, Trotsky (2012) analiza la relación entre el Estado y los monopolios en el imperialismo, y explica que el capitalismo monopolista no se basa en la competencia y en la libre iniciativa privada sino en una dirección

² Consultado en http://beta.fortune.com/global500/visualizations/?iid=recirc_g500landing-zone1 (12/12/2016)

centralizada: “las camarillas capitalistas que encabezan los poderosos trusts, monopolios, bancas, etcétera, encaran la vida económica desde la misma perspectiva que lo hace el poder estatal, y a cada paso requieren su colaboración” (Trotsky, 2012, p. 95). A su vez, Trotsky señala que los países coloniales y semicoloniales (como Argentina) no están bajo el dominio de un capitalismo nativo sino de un imperialismo extranjero, que juegan el rol de protectores, patrocinadores, y a veces árbitros entre los distintos grupos capitalistas.

Partiremos de esta teoría para caracterizar la relación entre el capital monopólico y el gobierno de nuestro país en el actual contexto histórico. En un capítulo posterior se analizará cuál es el rol de la Sociedad de la Información en este marco.

Otra noción que retomaremos de la tradición marxista es la de ideología. En “La ideología alemana” Marx y Engels (1845) explicaron que la moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden no tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. Es así que no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia. A partir de esta concepción materialista de la historia es posible comprender el papel que juega en cada época la ideología dominante:

“Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante, o sea, las ideas de su dominación [...] cada nueva clase que pasa a ocupar el puesto de la que dominó antes de ella se ve obligada, para poder sacar adelante los fines que persigue, a presentar su propio interés como el interés común de todos los miembros de la sociedad, es decir, expresando esto mismo en términos ideales, a imprimir a sus ideas la forma de lo general” (Marx, Engels, 2010, p. 59-61).

Es por este proceso descrito que, para referirse a la ideología, Marx y Engels (1845) utilizan la metáfora de una cámara oscura, en la cual los hombres y sus relaciones

aparecen invertidos.

También retomaremos la conceptualización en torno al fetichismo en la obra del investigador Armand Mattelart (1973), quien explica que la forma mercancía es la forma general del intercambio y que la actividad y el producto comunicacional no escapan a la relación social dominante. Para legitimar y asentar la forma mercantil de comunicación, haciendo de ella una actividad "natural" que se desempeña sin que los dominados o receptores puedan sospechar de su carácter de instrumento de dominación de una clase, el medio de comunicación, como explica Mattelart, pasa por un proceso de fetichización por el que transita todo producto y actividad: en el fetichismo los hombres vivos se metamorfosean en "cosas" ("factores de producción") y las cosas viven. "Fabricar un fetiche o promover un proceso o fenómeno al rango de fetiche significa cristalizarlo bajo la forma de un objeto puesto aparte, abstraerlo de las condiciones reales que presidieron o presiden su producción [...]", (Mattelart, 1973, p.28).

Por otro lado, partiremos de una concepción que sostiene que la tecnología es la aplicación de conocimientos científicos a la producción bajo las normas del capital, y que por lo tanto no determina, sino que es determinada por el proceso social de acumulación, sometándose a las reglas de la competencia y el beneficio (Katz, 1998). Es a partir de esta concepción que intentaremos comprender la relación entre la tecnología, el Estado y el Mercado; y que a su vez abordaremos el análisis del determinismo tecnológico que sospechamos presente en los discursos en torno a las políticas estudiadas.

Para profundizar este análisis se intentará a su vez recuperar la tradición de crítica ideológica de los estudios de Comunicación Social de los 60/70 en Latinoamérica, y de la Escuela de Frankfurt en la posguerra. Esta perspectiva ha sido dejada de lado en el desarrollo del campo de la comunicación y la cultura, en pos de un proceso de institucionalización primero, y de burocratización de los saberes después (Mangone, 2003), aunque actualmente se esté manifestando una contratendencia a esta burocratización. Su rescate resulta imprescindible para realizar un análisis que desnaturalice las representaciones que circulan en torno a las políticas, desnudando sus supuestos políticos, culturales e ideológicos.

A su vez se incluirán aportes desde la sociología de la educación, tomando en cuenta investigaciones que abordan la problemática de la correlación entre desigualdades

materiales y desigualdades culturales, y su incidencia en el ámbito educativo en nuestro país. En este mismo sentido se retomarán las reflexiones de David Buckingham, un autor clásico de este campo, para indagar los supuestos que fundan las representaciones en torno a las tecnologías educativas y los aprendizajes que éstas habilitan.

Finalmente se recuperará el abordaje de la economía política de la comunicación para explicitar el rol de las corporaciones de tecnologías en la economía capitalista y sus relaciones con el Estado en Argentina en particular. En este sentido, resulta imprescindible para la presente investigación realizar una crítica del efecto ideológico de los mensajes que difunden las corporaciones tecnológicas, pero sin descuidar la dimensión económica de las mismas.

2.5 Metodología de abordaje

La metodología de abordaje elegida para este objeto de estudio se inscribe en la tradición de la crítica ideológica de los '60 y '70 en Latinoamérica. Como explica Santiago Gándara, esta corriente de investigación surgió a partir de la convergencia entre la tradición marxista y los aportes del estructuralismo (novedoso entonces), y se proponía “dar cuenta en detalle de la mistificación que transforma la cultura pequeño burguesa en naturaleza universal”, de acuerdo a la definición de Roland Barthes en su célebre *Mitologías* (1957). En palabras de Armand Mattelart y Mabel Piccini (1970), “desmitificar y desnudar los mecanismos a los que recurre el orden burgués para impedir que el dominado tome conciencia de su condición y de sus intereses de clase”.

El sociólogo y catedrático de la Universidad de Cambridge John B. Thompson (1991) ha sintetizado un marco metodológico que se inscribe en esta línea y que fue tomado como referencia para la realización de esta investigación. El investigador británico distingue tres fases básicas de procedimientos en el análisis cultural: en primer lugar, el estudio del contexto socio histórico en el que se sitúa el fenómeno cultural analizado, ya que la producción y circulación de objetos y enunciados significativos son procesos que tienen lugar en contextos o campos históricamente específicos y socialmente estructurados, caracterizados por relaciones sociales e instituciones que involucran asimetrías de poder y recursos. Como indica este autor, la tarea de esta primera fase del análisis cultural es reconstruir este contexto y examinar las relaciones sociales y las instituciones, la distribución del poder y los recursos.

La segunda fase es identificada por Thompson como la del análisis formal o discursivo, cuyo propósito es explicar los rasgos estructurales y las relaciones de los objetos y los enunciados significativos. El análisis formal de estos rasgos y relaciones estructurales puede hacer emerger esquemas, y resaltar ciertas relaciones y patrones que son característicos del objeto o de los enunciados en cuestión (Thompson, 1991). La tercera fase es la que se puede denominar como la de interpretación, que se construye sobre la base del análisis histórico y discursivo; retoma los hallazgos aportados por estos análisis y los emplea como elementos de una interpretación creativa y constructiva. En palabras de Thompson:

“(…) al explicar lo que se dice o se representa, el proceso de interpretación trasciende el dominio de la construcción simbólica: formula un significado probable y ofrece una versión que puede ser arriesgada y estar abierta a la discusión. Las construcciones simbólicas son representaciones de algo; el discurso dice algo sobre algo, es este carácter trascendente el que tiene que ser incorporado” (Thompson, 1991, p. 9)

Por otro lado, Thompson explica cómo esta metodología de análisis cultural puede aplicarse al análisis de la ideología, entendido como los modos en que el significado y el poder se intersectan, y las maneras en que el significado es movilizad para los intereses de individuos y grupos poderosos. De acuerdo a esta línea, “este enfoque puede definirse con mayor precisión del modo siguiente: el estudio de la ideología implica analizar las formas en que el significado contribuye al sostenimiento de relaciones de dominación.” Algunas de estas formas mencionadas por Thompson son la disimulación, la fragmentación, la reificación, y la que más trabajaremos, la legitimación: siguiendo a Weber (2014), un sistema de dominación se puede mantener cuando se representa como legítimo, es decir, como un sistema que vale la pena apoyar.

Thompson también explica cómo los procedimientos del análisis cultural pueden ser utilizados para hacer resaltar las relaciones entre significado y poder: en la fase de análisis socio histórico la atención se dirige a las relaciones de dominación que caracterizan el contexto en el que se producen y circulan las construcciones simbólicas; mientras que en el análisis discursivo se atienden los aspectos estructurales de las construcciones simbólicas que hacen posible la movilización del sentido. En el análisis de la ideología, siguiendo este método, la interpretación asume una tarea doble: la explicación creativa del sentido y la demostración sintética de cómo este sentido ayuda a mantener las relaciones de dominación, procurando indicar, en última instancia, cómo las construcciones simbólicas pueden operar como ideología en circunstancias socio-

históricas específicas.

A continuación, se procurará realizar una investigación a partir de este marco teórico y metodológico: en una primera parte, analizaremos el contexto socio histórico en el que se producen y circulan los discursos que forman el objeto de estudio; luego, se procederá a realizar un análisis formal o discursivo de las políticas estudiadas; finalmente, intentaremos realizar una interpretación de lo estudiado que resulte creativa y constructiva.

3. Contextualización histórico social de las políticas

3.1 La crisis económica mundial

Para identificar los supuestos ideológicos, políticos y culturales de las políticas que esta investigación se propone analizar es necesario reponer el contexto histórico y social en el que se diseñaron e implementaron.

En primer lugar, podemos afirmar que se trata de un momento histórico signado a nivel mundial por la crisis económica que se inició en 2007. Como advierte el economista José Castillo (2008), esta crisis aguda forma parte de una ola de crisis similares que viene sufriendo la economía capitalista desde la segunda mitad de la década del '60. En esa época se acabó una fase de crecimiento que se había iniciado a fines de la Segunda Guerra Mundial, y se sucedieron la crisis del petróleo de los '70, un largo período de estanflación (un fenómeno nuevo, estancamiento económico con inflación), y la crisis de la deuda externa latinoamericana de los '80. Es por esto que, como afirma Castillo (2008) lo característico de estos años de la economía mundial es la continuidad o “cronicidad” de la crisis.

Hasta fines de los '80 podemos caracterizar que se trata de un período de caída de la tasa de ganancia en las principales ramas de la economía mundial (automotrices, siderúrgica y metalmecánica en general), seguido de una recuperación parcial de esa tasa a comienzos de los '90, pero que nunca llegó a recuperar los valores de las “décadas de oro” de los '50 y '60. Este breve período de recuperación culminó con una serie de crisis a finales de los '90 y principios del milenio (derrumbe de los “tigres” del Sudeste Asiático en 1997, Rusia 1998, Argentina en 2001).

Luego de estas crisis se abre un período de crecimiento económico para todos los países

del mundo, con las materias primas (trigo, soja, maíz, petróleo, entre otras) subiendo a valores récord, aunque esto no haya significado en absoluto mejoras para los trabajadores y el pueblo pobre, como veremos expresado en cifras concretas más adelante. En el caso de Argentina en los últimos años se ha generalizado la concepción del gobierno kirchnerista como neodesarrollista (Basualdo, 2011; Félix, 2012; Katz, 2013; Rinesi, 2011; Sanmartino, 2010), lo cual implica la participación directa del Estado en términos productivos y en la promoción del desarrollo de países subdesarrollados. Sin embargo, como señalan otros autores, el neodesarrollismo no representó un cambio estructural en la economía de Argentina ya que mantuvo tendencias estructurales previas (extranjerización, concentración de la producción, primarización, relegación estructural de los trabajadores), aunque modificando su modalidad política al requerir mayores intervenciones del Estado (Cantamutto, Francisco y Constantino, Agostina, 2013).

En este período comienza a formarse en Estados Unidos una burbuja especulativa en torno a la sobreinversión en empresas tecnológicas (la llamada “New Economics”) y un aumento descomunal del crédito para el consumo, principalmente a través del crédito hipotecario, a partir del cual luego se especulaba en riesgosos fondos de inversión. Este sobredimensionamiento del consumo estadounidense se financiaba con los miles de millones de dólares que ingresaban del resto del mundo (y especialmente de China) por el acrecentamiento de reservas de estos países en dólares o en bonos del Tesoro. Además, es necesario tener en cuenta que cuando se produce una caída de la tasa de ganancia a los capitalistas no les conviene invertir o reinvertir productivamente su capital, sino que lo hacen en sitios que generan ganancias “ficticias”, es decir, no derivadas del capital productivo (Castillo, 2008).

Una vez que esta burbuja especulativa estalla la economía de Estados Unidos entra en recesión, con el desempleo de 600.000 personas en el primer semestre de 2008 y más de un millón que ya habían perdido sus viviendas, y una situación similar comienza a vivirse en Europa y Japón. Es entonces cuando LehmanBrothers, uno de los cinco grandes bancos de inversión, no recibe ayuda de la Reserva Federal y quiebra en septiembre de 2008, produciendo una aceleración de la crisis. Comenzó entonces una ola de caídas y quiebras de bancos y agencias hipotecarias, seguidas de salvatajes millonarios del Estado norteamericano, “socializando las pérdidas” de los capitalistas a costa de las condiciones de vida de los trabajadores.

La crisis impactó también gravemente en Europa: Gran Bretaña debió nacionalizar parcialmente ocho bancos y aun así entró en recesión, mientras que países como España, Grecia, Italia y Portugal vieron sus economías en bancarrota. La ayuda financiera para estos países fue condicionada a la adopción de medidas de austeridad fiscal, incluyendo recortes generalizados de gastos públicos que representaron recesión económica, aumento del desempleo y de la pobreza para estos países, por lo que actualmente en Portugal un 18% de la población vive debajo de la línea de pobreza, en España tres millones sobreviven con menos de 307 euros por mes y en Italia se duplicó el número de pobres en los últimos seis años³. La gravedad de la crisis en Grecia en particular provocó que su economía se redujera en un 25%, que el desempleo alcance a la mitad de los jóvenes y a un cuarto de la población total, y que más de un tercio de la población del país se encuentre “en riesgo de pobreza y exclusión social”⁴ además de poner en cuestión toda la política de la eurozona, evidenciando la desigualdad entre los países de la Unión Europea.

Cabe aclarar entonces que en contextos de crisis la lucha de clases se agudiza, pero sin una intervención revolucionaria de la clase obrera el capital encuentra mecanismos para recuperarse: aumentando la masa de plusvalía de extracción absoluta (aumento de la explotación física) o relativa (aumentos cuantitativos de la productividad) o incluso destruyendo físicamente capital, como ocurrió al final de la Segunda Guerra Mundial (Castillo, 2008). Esto fue lo que sucedió en los años '80 cuando se llevó a cabo lo que fue conocido como “ofensiva neoliberal” liderada por los gobiernos de Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en Gran Bretaña contra los pueblos explotados del mundo, buscando resolver la caída de la tasa de ganancia a través del aumento brutal de la tasa de explotación y el saqueo (Castillo, 2008).

Castillo (2008) indica que se trató de una contrarrevolución económica del capital contra el trabajo que implicó, entre otras medidas: la generalización de la desocupación para presionar a la baja los salarios; la prolongación e intensificación de la jornada de trabajo; la explotación del trabajo de los inmigrantes en condiciones laborales miserables; el desmantelamiento de los “Estados Benefactores” de la posguerra (liquidando sistemas de salud, seguros de desempleo, viviendas social, etc.); el traslado de plantas industriales de las transnacionales al Tercer Mundo para abaratar costos de

³ Consultado en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-238083-2014-01-20.html> (4/05/2014).

⁴ (http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150716_economia_costo_social_crisis_grecia If consultado en 19/07/2015),

mano de obra; la restauración capitalista en Rusia, Europa del Este y China; el saqueo de los países llamados atrasados mediante la desregulación del mercado, las privatizaciones, el endeudamiento, la fuga de capitales y el saqueo de recursos naturales. Es posible observar cómo las medidas de ajuste que se están llevando a cabo actualmente para paliar la crisis económica del 2008 se orientan en este mismo sentido.

Estas crisis periódicas, como señala Rieznik (2003), son inevitables, y se explican por razones intrínsecas, endógenas al sistema, y no por causas ajenas al propio sistema productivo (como podía ocurrir en épocas precapitalistas): las contradicciones están en el propio capital, y son más graves a medida que éste está más desarrollado. El carácter cíclico del capital se explica entonces por el comportamiento de la tasa de ganancia y su tendencia decreciente, y la función de la crisis es precisamente desvalorizar o eliminar capital para recomponerla⁵. Como Rieznik (2003) aclara, esto quiere decir que hay demasiado capital para ser valorizado a una rentabilidad determinada, pero no quiere decir que las necesidades sociales estén satisfechas: la forma específica de la crisis capitalista implica miseria, carencias y penurias al mismo tiempo que destrucción del capital sobrante; sobreproducción y subconsumo; “mucha hambre y mucho pan”. El capitalismo es esta contradicción en movimiento: desarrollo descomunal de las fuerzas productivas por un lado, y miseria social por el otro, alcanzado en la actualidad un extremo inigualado en cualquier otra época histórica (Rieznik, 2003).

La miseria social y sus consecuencias saltan a la vista: en 2015 cifras del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) estimaban que 836 millones de personas viven en la pobreza extrema con menos de un dólar por día, y una de cada cinco personas de países del Tercer Mundo vive con menos de 1,25 dólares diarios⁶. En este marco 90 millones de niños menores de cinco años padecen desnutrición, y 16.000 fallecen a diario producto de enfermedades prevenibles, como el sarampión y la tuberculosis⁷. La escasez de agua ya perjudica a un 40% de la población mundial total, y se estima que para 2050 una de cada cuatro personas se verá afectada por la falta

⁵Al caer el valor de C+V crece la plusvalía sobre C+V, que es la tasa de ganancia, y vuelve así a retomar un nivel que permite una reversión, con respecto al pasado, del clima económico general (Rieznik,2003).

⁶ Consultado en <http://www.ar.undp.org/content/argentina/es/home/post-2015/sdg-overview/goal-1.html> (9/06/2015)

⁷ Consultado en <http://alianzasalud.org.mx/2016/05/cada-dia-mueren-16000-ninos-por-causas-evitables/> (8/11/2015)

recurrente de agua⁸. Por otro lado, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicó su informe con las tendencias para 2016 y se desprende de allí que en 2015 la tasa de desempleo mundial fue de 5,8% de la población activa, llevando la cifra global a 197,1 millones de personas. Según este mismo informe, hoy en el mundo hay veintisiete millones más de desocupados que en los tiempos previos a la crisis económica de 2008⁹.

Atendiendo a los fines de esta tesina, en el siguiente apartado intentaremos indagar cómo estas crisis periódicas y su consecuente descomposición social afectaron en los últimos años la educación pública en Argentina en particular.

3.2 La crisis de la educación pública en Argentina

Como parte de la ofensiva del capital contra el trabajo iniciada en los años '80, en Argentina (y en gran parte de los países latinoamericanos) se realizó un proceso de reforma del sistema educativo retomando los lineamientos políticos de organismos financieros internacionales: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Myriam Feldfeber (2000) señala que las recomendaciones en materia de políticas educativas formuladas por el Banco Mundial para Argentina (difundidas en 1991) se centraban en cuatro ejes: a- acceso igualitario a una primaria de buena calidad, b- descentralización de la educación secundaria, c- recuperación de la pertinencia de la educación superior y d- asignación del financiamiento de acuerdo con criterios de equidad y eficiencia en función de costos sociales. Teniendo en cuenta estas recomendaciones durante la década de 1990:

“se aplicaron medidas tendientes a: descentralizar el sistema educativo; priorizar la educación primaria y reasignar recursos de la educación superior; crear sistemas nacionales de evaluación de la calidad; priorizar la capacitación docente en servicio por sobre la formación inicial, promover políticas de incentivos y pagos diferenciales docentes en función de la productividad, asignar los recursos de acuerdo con criterios de calidad y eficiencia, etc” (Feldfeber, 2000, p.10).

Entre éstas medidas que dieron sustento a la política de reforma educativa podemos mencionar algunas como principales:

⁸Consultado en http://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2015/03/150320_ultnot_onu_advierte_escasez_agua_hr (15/03/2015)

⁹El informe es “Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2016. “ Organización Internacional del Trabajo (2015).

- La Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario n°24.049 sancionada en 1991
- La Ley Federal de Educación n° 24.195 sancionada en 1993
- El Pacto Federal Educativo suscripto en 1994 y convertido en Ley n°24.856 en 1997
- La Ley de Educación Superior n°24.521 sancionada en 1995

En este marco normativo se inscribieron medidas como la instauración del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (Ley Federal de Educación), y la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Ley de Educación Superior) que definieron un nuevo paradigma de la “accountability”, es decir, de la rendición de cuentas, la auditoría y la evaluación de resultados (Feldfeber, 2000).

En lo que respecta a la Ley de Transferencia, siguiendo a Feldfeber, se trató de una medida que estuvo orientada principalmente a reducir el presupuesto del sector público del gobierno central, de acuerdo con las políticas de ajuste implementadas en otras áreas. Con esta Ley el gobierno central presionaba a los gobiernos provinciales para la aplicación de la reforma, pero en nombre de la “autonomía federal” dejaba a cada jurisdicción librada a su suerte para el sostenimiento directo de las escuelas, el pago de los salarios docentes, etc. (Feldfeber, 1997), lo cual, debido a la desigualdad en los recursos que manejaba cada provincia, agudizó la fragmentación del sistema educativo nacional.

Para despejar cualquier duda, en un informe de 1993 el Banco Mundial señalaba que el objetivo de las reformas de esta época en el sector público (como la educativa) era “equilibrar cuentas”, afirmando que las transferencias “ayudaron (al menos inicialmente) a aliviar los déficits estructurales latentes tanto en seguridad social como en las provincias”.¹⁰

Respecto a la escuela media en particular, podemos afirmar que su masificación durante las décadas de 1950 y 1960 no implicó el abandono de su enfoque meritocrático y selectivo, con tasas de graduación que no acompañaron el aumento de matriculación, y una creciente segmentación del sistema (Gorostiaga, 2012). Como señala el investigador Jorge Gorostiaga (2012), el crecimiento de la matrícula se mantuvo incluso en los

¹⁰ BANCO MUNDIAL, “Argentina: from insolvency to growth”, World Bank Country Study, Washington DC, 1993.

contextos de crisis económica y represión de las décadas de 1970 y 1980, llegando a un 53,5% de tasa neta de matriculación en 1991 (aunque con importantes diferencias entre las provincias).

La Ley Federal de Educación antes mencionada supuso dos cambios importantes para este nivel: la ampliación de la obligatoriedad escolar de los siete a los diez años; y la modificación de la estructura académica, implementando el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB 3) y el Polimodal. Esta reforma quedaría a mitad de camino, con distintos grados de avance en cada provincia, “desarticulando la vieja estructura pero sin terminar de construir la nueva” (Gorostiaga, 2012, p.146). En este marco, uno de los efectos del aumento de la desigualdad social en esta época fue la sedimentación de circuitos de escolaridad diferenciados para distintos grupos sociales (Kessler, 2002) y la consolidación de un sistema educativo privado para las clases altas y para buena parte de las clases medias (Tiramonti, 2011).

En la siguiente década, durante el primer gobierno de Néstor Kirchner, se sancionaría un nuevo marco normativo para la educación, cuyas principales leyes fueron:

- La Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase n°25.864 sancionada en 2003
- La Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058 sancionada en 2005
- La Ley de Financiamiento Educativo n°26.075 sancionada en 2005
- La Ley de Educación Nacional n° 26.206 sancionada en 2006

Uno de los cambios más importantes que introducen estas políticas es la obligatoriedad legal del nivel secundario, que fue acompañada por modelos más flexibles de finalización de estudios, como el Plan FinES instrumentado en 2008, o las Escuelas de Re Ingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Estas políticas lograron un incremento de la matrícula, que según cálculos del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) aumentó en un 9,8% desde entonces, suponiendo la incorporación de 330.000 jóvenes al nivel secundario. Sin embargo, de acuerdo al Censo de 2010 el 72,2% de la población corresponde a mayores de catorce años, de los cuales 3.000.000 poseen como mayor nivel educativo la escuela primaria incompleta. Esta situación se agrava de acuerdo a datos brindados por UNICEF en 2012 que “indican que hay un 31,9% de adolescentes que no estudian, no trabajan y no buscan empleo, con disparidades socioeconómicas: en

el 30% de los hogares más desfavorecidos, el indicador alcanza el 16%, frente al 4,1% en el 40% de familias con renta más elevada”¹¹, registrándose también diferencias entre provincias.

Del mismo modo, a pesar del incremento en la matrícula del nivel secundario, en 2012 egresaron 285.699 alumnos, apenas 4.823 más que en 2003, según los últimos datos oficiales. De éstos, son 3.348 los alumnos que provienen de la enseñanza privada, lo cual significa que la graduación en la educación paga creció un 3,13% con respecto a 2003, en comparación con el de las escuelas estatales, que es de apenas el 0,85%¹². Persisten además altas tasas de repitencia (12,18% para la secundaria básica y 7,73 % para el ciclo orientado) según datos del Ministerio de Educación en 2011, y la tasa de abandono interanual para 2012 fue del 15,8%.

Por otra parte, en la escuela pública el salario básico de un docente aún permanece muy por debajo de la canasta familiar básica, y por esto cada docente debe trabajar dos o tres cargos, lo cual repercute en su salud y en la calidad educativa. La Ley de Financiamiento Educativo dispuso la creación del Programa de Compensación Salarial Docente que se suma al aporte que la Nación viene efectuando a las provincias desde 1998 a través del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), cuyo monto es igual para cada provincia sin importar la cantidad de docentes, escuelas y alumnos, por lo que constituye menos del 5% del salario docente en diecisiete provincias. En este sentido, también podemos destacar que no se ha revertido la descentralización del sistema educativo nacional implementada por la Ley Federal de Educación y que continúan existiendo veintitrés presupuestos diferentes para cada una de las veintitrés provincias, lo cual contribuye a la desigualdad regional y al desfinanciamiento de la escuela pública.

Este desfinanciamiento también encuentra su explicación en la asignación de los fondos públicos destinados a educación. La Ley Federal de Educación consagraba a la educación pública como un sistema con dos tipos de gestiones: estatal y privada; esto habilita a cualquier entidad privada para ofrecer servicios educativos y recibir subsidios de los fondos públicos del Estado. Esto no se ha revertido con las leyes de los últimos años y el mercado educativo privado, en particular religioso, se ha incrementado

¹¹ Informe Anual de Actividades. Argentina 2012. En www.unicef.org.ar, consultado el 16/12/2015

¹² Consultado en <http://www.infobae.com/2014/12/04/1613019-solo-el-43-los-alumnos-se-gradua-la-escuela-secundaria/> (18/05/2014)

sostenidamente. Desde 2003 se mantiene firme la tendencia: la primaria estatal perdió 333.274 alumnos en diez años, lo que supone una caída del 8,9 %, mientras que las privadas ganaron 218.086 estudiantes, aumentando su matrícula en un 22,5%. En total, el nivel medio incorporó 428.618 alumnos entre 2003 y 2012, pero el crecimiento fue mayor en las privadas (17,6%) que en las públicas (11,2%)¹³.

A su vez, como explica Tenti Fanfani (2007), en las últimas décadas demasiadas veces la pobreza de las familias se encuentra con la pobreza de la oferta escolar: por lo general, las escuelas para los pobres y excluidos son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos e infraestructura física, por lo cual las dos pobreza se potencian. Actualmente podríamos pensar entonces el espacio social y educativo como compuesto por “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad común o a un centro que los coordine, se trata de espacios autorreferidos. A partir de estos fragmentos se consolidan circuitos educativos paralelos, conformados a razón del origen socioeconómico, por los que transitan estudiantes y docentes con escasas o nulas ocasiones de contacto entre un circuito y otro (Tiramonti, 2004).

Para ilustrar esto, recuperaremos algunos datos que la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia recopiló en su informe “Discriminación educativa en la Ciudad de Buenos Aires” (2009). El informe verifica en primer lugar que en los distritos escolares DE N° 3, 4, 5, 6, 19 y 21 (ubicados al sur de la Av. Rivadavia) habita la población más pobre de la Ciudad, y en todos más del 11% de sus habitantes vive en hogares con necesidades básicas insatisfechas. Esta población es la que registra los niveles más bajos de escolarización: el 7% de la población de quince años y más no ha recibido instrucción formal o no completó los estudios primarios.

Al comparar la cantidad de establecimientos y matrícula por grupo de distritos, se observa que, a pesar de que los cinco distritos más pobres superan en matrícula a los cinco más ricos en casi 10.000 niños, la cantidad de establecimientos de nivel primario en estos distritos es inferior al de las zonas más aventajadas. En consecuencia, la cantidad de alumnos por escuela en los distritos pobres es en promedio casi el doble que la de los cinco distritos más ricos: en promedio, los cuatro DE más pobres tienen un 43,5 % de sus aulas con más de veintisiete alumnos, mientras que en los cinco distritos

¹³Consultado en <http://www.infobae.com/2014/03/27/1553057-en-la-ultima-decada-la-escuela-publica-perdio-miles-alumnos-frente-la-escuela-privada/> (30/05/2014)

más ricos el porcentaje desciende al 5,7 %; esto es, más de siete veces menos que en los pobres. Ello implica que para un niño que vive en alguno de esos distritos, las probabilidades de asistir a un aula excesivamente poblada son siete veces mayores que las probabilidades de asistir a un aula en esas condiciones para los niños y niñas de las zonas más ricas de la Ciudad. Entre las consecuencias de esta situación debemos mencionar que estas condiciones de superpoblación impiden a los docentes prestar una atención particularizada al aprendizaje y evolución de los alumnos, e incrementa exponencialmente las dificultades para mantener la disciplina y la atención en el aula. En tales condiciones, explica el informe, las posibilidades de enseñar y aprender se reducen considerablemente.

A su vez son señaladas las desventajas que presentan los establecimientos educativos de los distritos escolares de menos recursos: excesiva cantidad de alumnos por docente; niveles mucho mayores de hacinamiento; problemáticas psicopedagógicas particulares y complejas para cuya atención no se recibe un apoyo suficiente; peores condiciones edilicias; insuficiencia de recursos para material didáctico y mantenimiento edilicio; peor sistema de acceso y transporte público. Como señala este informe, todos estos factores deterioran la calidad educativa, “reproduciendo en la escuela las condiciones de desigualdad social que los chicos viven fuera de ella” (ACIJ, 2009).

Como señala Gorostiaga lo que no se visualiza actualmente son políticas que impliquen una transformación integral de la escuela secundaria, o “medidas que busquen revertir la segmentación social en el sistema educativo y las diferencias de calidad entre escuelas que atienden a distintos grupos sociales” (2012, p.154). Lo que se observa es que los principales programas y acciones instrumentadas en los últimos años (como el Programa FinEs o las Escuelas de Re Ingreso) al ser modalidades más flexibles corren el riesgo de esconder una oferta educativa degradada, o terminar expresando una estrategia de mera contención social de sectores que no tienen una inclusión social plena, en términos de acceso al empleo y otros bienes sociales (Gorostiaga, 2012).

Antes de finalizar este apartado cabe destacar que todas estas cuestiones no han sido ajenas a las denuncias y reclamos de los docentes. Un año antes del lanzamiento del Programa Conectar Igualdad se realizaron masivos paros en el comienzo de las clases en todas las provincias demandando mejoras salariales y aumento del presupuesto educativo. En los años sucesivos (2010, 2011, 2012, 2013) las medidas de fuerza

acompañaron denuncias similares, haciendo énfasis también en el presupuesto para infraestructura y comedores escolares, además de la regularización de la obra social docente (IOMA), y el pago de sueldos atrasados. Finalmente las luchas docentes alcanzaron un pico de conflictividad con la huelga de diecisiete días de 2014, a la que se sumaron diecinueve de veintitrés provincias, que llevó adelante estos reclamos a través de masivas asambleas y movilizaciones, con epicentro en la Provincia de Buenos Aires.

Es en este complejo contexto educativo y social en el que inscribiremos las iniciativas del Gobierno Nacional y de la Fundación Telefónica en pos de la integración de nuevas tecnologías a la educación.

3.3 La Sociedad de la Información

Resulta necesario en este punto abordar uno de los conceptos centrales que atravesará este trabajo de investigación por su relevancia como principio orientador de numerosas políticas públicas y privadas de integración de nuevas tecnologías a la educación. Cabe recordar que las políticas que serán analizadas tienen por objetivo precisamente intervenir sobre las crisis económica y educativa antes descritas. A continuación procuraremos reconstruir el derrotero de la Sociedad de la Información en la arena internacional y su abordaje desde diversas miradas críticas a fin de comprender su función histórica y política.

A mediados de los '70, en el marco de la crisis económica señalada anteriormente (ver Capítulo 3.1), el sociólogo norteamericano Daniel Bell fue uno de los primeros intelectuales en vincular la tesis del final de las ideologías con el advenimiento de una sociedad “postindustrial”, antecedente de la Sociedad de la Información, caracterizada por un desplazamiento de la industria como motor del desarrollo económico, una preeminencia del rol social de la comunidad científica en la toma de decisiones y una nueva centralidad adquirida por los profesionales y técnicos en lugar de los obreros (Mattellart, 2002). Ya en 1971 el Japan Computer Usage Development Institute (JACUDI) se fijaba la “sociedad de la información” como “objetivo nacional para el año 2000”, y en 1975 la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) adopta también esta noción. Otras teorías que cobrarían vigor en la misma época hablarían de sociedades “conectadas”, “del conocimiento”, “en red”, la “Third Wave” de Toffle, rescatando viejas nociones como la “Aldea Global” de Marshall McLuhan y la cibernética de Norbert Wiener (Mastrini, De Charras, 2005). Ya en el inicio de esta

crisis aparecen los primeros planteos futuristas que ven en la tecnología y su capacidad de almacenar, manipular y transmitir información, y en el conocimiento y su capacidad de acción sobre sí mismo, una posible salida para el colapso económico del capitalismo “posfordista”, al mismo tiempo que una promesa de democratización de la sociedad, desde el paradigma del libre acceso y circulación de la información (De Charras, 2002).

En el marco de la crisis económica en los '80 antes explicada, a nivel mundial una serie de procesos económicos y políticos darían forma a la época y al proyecto de Sociedad de la Información: la globalización y desreglamentación del capital financiero; la Inversión Directa en el Exterior (IDE) de las empresas transnacionales; la consolidación de la hegemonía de Estados Unidos a nivel mundial luego de la caída del bloque soviético; y la liberalización y desregulación del mercado de las telecomunicaciones (De Charras, 2002). Como Matellart (2002) relata, el desmantelamiento de ATT en enero de 1984 sería el desencadenante de esta ola de liberalización de los llamados “monopolios naturales” y Gran Bretaña sería pionera con la privatización de British Telecom en 1984. A partir de entonces, las fusiones-adquisiciones y las participaciones cruzadas imbricarían cada vez más a los productores de contenido con los cableoperadores (Matellart, 2002).

En el año 1994 el entonces vicepresidente de Estados Unidos Al Gore propone en Buenos Aires ante un grupo de delegados de Unión Internacional de las Telecomunicaciones (UIT) la construcción de una Global Information Infrastructure (GII), cuya condición previa es la desreglamentación de los sistemas nacionales de telecomunicaciones. Ese mismo año se publica el Informe Bangemann sobre “Europa y la Sociedad de la Información Planetaria” que se orienta en el mismo sentido que la GII en cuanto a las relaciones entre las redes y el mercado (Matellart, 2002). Finalmente en 1995 los países más ricos del mundo, reunidos en el G7 en Bruselas, ratifican el concepto de Sociedad Global de la Información, renuevan su compromiso de liberalización del mercado de las telecomunicaciones, y para la construcción de la infraestructura requerida deciden confiar en el sector privado. La apertura comercial de Internet ese año consolidará esta misma línea, con un crecimiento desmesurado en equipos conectados y en expectativas sobre futuros rendimientos económicos (De Charras, 2002). Es por esto que, como señala el investigador Diego De Charras, el proyecto de Sociedad de la Información no puede comprenderse solamente a partir de las transformaciones en la base tecnológica, ya que fue la transformación

socioeconómica y política a nivel mundial la que le dio su forma.

Ese mismo año (1995) el sociólogo y economista Manuel Castells comienza a publicar su célebre trilogía “La Era de la Información”, que constituirá el intento más riguroso de conceptualizar la sociedad informacional, y un hito en el análisis de las nuevas tecnologías en el capitalismo contemporáneo. En esta voluminosa obra se presentarán conceptos como el de “modos de desarrollo”, al que se define como:

“los dispositivos tecnológicos mediante los cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar el producto, determinando en definitiva la cuantía y calidad del excedente. Cada modo de desarrollo se define por el elemento que es fundamental para fomentar la productividad en el proceso de producción” (Castells, 2000, p.46).

El nuevo modo de desarrollo de nuestra época sería el de la economía informacional, cuyos pilares son la red financiera y la “empresa red” (Castells, 2000).

El economista Claudio Katz (1998) señala que para Castells la lógica del capital ha quedado sometida a la lógica de las redes, invirtiendo así la causalidad de los fenómenos. La transformación está en realidad en la informatización de la producción, y éste proceso está regulado por las normas del capital, que son la inversión, la acumulación y el beneficio. En este sentido, si bien es preciso reconocer el importante rol del capital financiero en la economía actual, los orígenes de los movimientos del capital financiero deben buscarse en la esfera productiva, donde operan las leyes del capital:

“partiendo de aquí se puede comprender que la sobreoferta de capitales deriva de la sobreproducción de mercancías, que el descontrol financiero proviene de la caída de la tasa de ganancia y que el origen de la especulación se encuentra en la competencia por el beneficio. Aunque los desequilibrios afloran en la esfera financiera hay que seguir esta secuencia analítica para comprender las raíces de la crisis.” (Katz, 2001, p.11-12).

Siguiendo a Katz, Castells además omite que la utilización de la información y el conocimiento depende de sus propietarios, que no son bienes públicos, ni gratuitos, ni están disponibles para cualquier usuario, por lo cual la propiedad es determinante en el destino de la información y el conocimiento, y “el poder de la información emana directamente del poder del capital” (Katz, 2001).

Comenzando el milenio, en 2003 en Suiza y en 2005 en Túnez, se llevó a cabo la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, el primer intento desde el Informe de la Comisión McBride (1980) de reavivar el debate en torno a la información

y la comunicación en organismos multilaterales. El Informe McBride había fijado los principios y las acciones en las que debía basarse un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) al mismo tiempo que denunciaba los desequilibrios a nivel mundial en los flujos de información. El contexto desfavorable en el que fue presentado este documento, la ya mencionada crisis económica y social de los '80, propició que su discusión fuera rechazada por las potencias imperialistas y que finalmente la UNESCO misma dejara de tenerlo en cuenta pocos años después.

Por otro lado, numerosas críticas han sido realizadas respecto a la Declaración producto de la Cumbre mundial de la Sociedad de la Información. Mastrini y De Charras mencionan, entre otras: a)- el proceso de concentración de las industrias culturales en general y de los medios masivos de comunicación en particular resulta en unos diez grupos globales que controlan y producen la información mundial, pero la Declaración hace muy poca mención a los “medios tradicionales”; b)- el desplazamiento del debate de la UNESCO a la UIT, una organización meramente técnica que durante los '90 fue la principal impulsora de los procesos de liberalización y privatización de los mercados de telecomunicaciones; c)- se agregan como interlocutores válidos de los Estados Nación a las corporaciones privadas, y en menor medida a la sociedad civil; d)- se hace referencia constante a la “brecha digital” sin mencionar que la brecha original es socioeconómica y la digital se deriva de ésta; e)- conceptos como el de comunicación, presentes en el NOMIC, son dejados de lado.

Partiendo de este recorrido histórico es necesario tener presente que, como indica De Charras (2002), sólo la explicitación de las lógicas globales de acumulación permite incluir en su seno las innovaciones tecnológicas, el tratamiento de la información, la aparición de nuevos productos, mercados, y usos sociales. En este sentido es posible afirmar que la información en un marco de relaciones sociales de producción determinadas, orientadas a la obtención de beneficios y la acumulación, es información vertical, jerarquizada y restringida, que opera como una mercancía más, pero que se presenta como abierta, perfecta, democrática (De Charras, 2002). La investigadora Eva Da Porta (2011) considera al respecto que la Sociedad de la Información suele asumirse como un dato de la realidad cuando de lo que se trata realmente es de una construcción ideológica con fuertes contenidos utópicos.

En su Historia de la Sociedad de la Información, Mattelart (2002) afirma:

“una nueva ideología que no dice su nombre se ha naturalizado y se ha visto propulsada al rango de paradigma dominante del cambio. Las creencias de las que la noción de Sociedad de la Información es portadora desencadenan fuerzas simbólicas que impulsan a actuar, a la vez que permiten actuar, en un determinado sentido y no en otro” (Mattelart, 2002).

Este sentido es el que se presenta como lógico, inevitable y deseable para el desarrollo de las nuevas tecnologías, y el que consolidó a la Sociedad de la Información como proyecto de salida a la crisis del capitalismo tardío, asignándole ésta función histórica que no ha logrado cumplir plenamente.

3.4 El Grupo Telefónica en Argentina

A continuación se analizará brevemente la participación del Grupo Telefónica en el mercado infocomunicacional argentino con el fin de comprender la relevancia de este actor en la economía del país y la importancia que tienen sus políticas orientadas a la educación a partir de esto. Para este propósito recuperaremos estudios que caracterizan su estructura de propiedad y modo de crecimiento, a la vez que se propondrá un recorrido breve de su historia en el país.

En primer lugar, es necesario realizar algunos comentarios acerca del mercado de las infocomunicaciones en Argentina. Dentro de las infocomunicaciones ubicaremos a todas las industrias y actividades de información y comunicación, como la industria gráfica, la industria audiovisual, la industria de las telecomunicaciones, la industria de la informática y la macroinformática, etc. Nos referiremos al Grupo Telefónica como un grupo de la industria de las infocomunicaciones, retomando a Miguel de Bustos (1993) quien define a un grupo infocomunicacional como al conjunto de empresas que ofrecen servicios infocomunicacionales con una unidad central de decisión que define las estrategias del grupo; que controla totalmente al menos dos empresas, y que controla parcialmente (participación) otras dos. Como Miguel de Bustos señala, “en la actualidad es preferible la noción de grupo a la de empresa para dar cuenta del gigantismo, de la diversidad de productos, de la competencia, de la complejidad de la organización interna y de la transnacionalización de sus estructuras productiva, distributiva, etc.” (Miguel de Bustos, 1993, p.29). Por otro lado, acerca de los motivos vinculados a la conformación de los grupos:

“es posible agrupar dos tipos de causales: económicas (la búsqueda de economías de escala y de gama; expansión a nuevas ramas; desarrollo en nuevos mercados

geográficos; exploración de potencialidades tecnológicas en base a la convergencia; disminución de riesgos; incremento de la solidez financiera; reducción de costos laborales y de adquisición de insumos, principalmente) y también político-ideológicas (influencia en la audiencia o el público consumidor)” (Becerra, Mastrini, 2005, p.10).

Para comprender el mercado de las infocomunicaciones retomaremos a Mastrini y Becerra (2006), quienes explican que la concentración de la producción y la centralización del capital son dos de los fenómenos más extendidos a escala mundial en el modo de acumulación capitalista, como consecuencia de la tendencia decreciente de la tasa de ganancia. A partir de los estudios del economista Eduardo Basualdo (2000) se puede definir la concentración de la producción de acuerdo a la incidencia que tienen las mayores empresas de una actividad económica en el valor de producción de la misma, por lo que la concentración de la producción se da por crecimiento del tamaño de la empresa. Como explican los autores, este aumento de la dimensión de las empresas genera barreras de entrada para las inversiones de nuevos capitalistas y determina un segundo aspecto del proceso: la centralización del capital. Al dejar de operar la movilidad de capitales, surge la necesidad de agruparlos: unos pocos capitalistas acrecientan el control sobre la propiedad de los medios de producción, y así se da el crecimiento del poder de la firma¹⁴.

Siguiendo a Mastrini y Becerra, los grandes grupos surgen a partir de los siguientes tipos de expansión:

- Integración vertical: se trata del control pleno del proceso de producción, desde las materias primas hasta el producto final
- Integración horizontal: control de la oferta de un producto

A su vez, el crecimiento de estos grupos puede darse fundamentalmente mediante dos estrategias: el crecimiento interno que tiene lugar cuando se crean productos que

¹⁴En el caso argentino, en el año 2014, la circulación de los cuatro diarios de mayor tirada (Clarín, La Nación, Diario Popular y La Gaceta de Tucumán) representaba el 56% del total, de acuerdo con los datos del Instituto Verificador de Circulaciones (IVC) recopilados por el Ministerio de Cultura de la Nación. Además es preciso tener en cuenta que algunos grupos de medios controlan diferentes títulos, como el Grupo Clarín que también posee La Voz del Interior y Olé, ubicados en quinto y sexto lugar. Sobre facturación de diarios y, en el caso de la televisión, los cuatro principales grupos concentraban el 69% de la facturación de diarios y, en el caso de la televisión, los cuatro principales canales controlaban el 89% de los ingresos televisivos (Mastrini, Becerra, 2006). En la TV de pago, es decir el cable y la televisión satelital, para 2013 la concentración era del 82%, de acuerdo con la información elaborada por Becerra en su libro “De la concentración a la convergencia”. La cuestión es más acentuada en otras áreas como la telefonía móvil y los prestadores de internet.

permiten ganar mercado por inversión y acumulación; y el crecimiento externo que supone la compra de empresas en funcionamiento. Si bien la demanda de capital suele ser mayor en este último caso, presenta la ventaja de que los ingresos son inmediatos y el riesgo estimable. En las industrias de las infocomunicaciones ambos tipos de crecimiento pueden dar lugar a tres formas de concentración, que también pueden hallarse en otras industrias.

En primer lugar se reconoce la Concentración Horizontal o Monomedia. Ocurre cuando una firma se expande con el objetivo de producir una variedad de productos finales dentro de la misma rama, con el objeto de acrecentar la cuota de mercado, eliminar capacidades ociosas de la empresa y permitir economías de escala.

En segundo lugar, la integración o expansión vertical tiene lugar cuando la fusión o adquisición de una empresa se produce hacia adelante o atrás en la cadena de valor. En este caso las empresas se expanden con el objetivo de abarcar las distintas fases de la producción, desde las materias primas al producto acabado para obtener reducción de costos y mejor aprovisionamiento. En general se destaca que esta forma de concentración permite bajar costos de intermediación.

En tercer lugar, aparecen los conglomerados o crecimiento diagonal. Se trata de buscar la diversificación fuera de la rama de origen con el objetivo de reducir y compensar riesgos a través de crear sinergia. La diversificación permite a las firmas desparramar los costos de los riesgos de innovación a lo largo de una variedad de formatos y métodos de distribución. En general tres formas de concentración se superponen.

Para explicar la trayectoria del Grupo Telefónica en el país y sus características retomaremos la reseña realizada por Mastrini y Becerra en “Periodistas y magnates” (2006). Se trata de un grupo de capital extranjero y originario del sector de las telecomunicaciones, que llegó a ser un actor importante de la economía argentina en 1990 a partir de la privatización de la Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL). Ese año Telefónica de España junto a sus socios locales se quedó con la mitad del duopolio telefónico, que duró hasta fines de 2000 cuando se desreguló el sector.

Desde mediados de los '90 Telefónica adquirió las acciones de sus socios locales y se constituyó en el principal propietario. En esos años también se formó la sociedad de

Telefónica con el CiticorpEquityInvestment (CEI) que pasó a dominar Cointel (sociedad controlante de Telefónica Argentina), Cablevisión TCI (primer operador de cable), Torneos y Competencias (señal deportiva) y varios canales de televisión y radio. Sin embargo, esta alianza se desvaneció pronto y en 1999 se fortaleció la presencia de Admira (la rama de medios de Telefónica Internacional) en Argentina, que adquirió Telefé y Radio Continental, aumentó su participación en Azul Televisión y en otras tres televisoras provinciales, y se configuró como la principal compañía de televisión del país.

La concentración horizontal se alcanzó a partir de la propiedad de dos canales en la ciudad de Buenos Aires (el primero, Telefé, y el tercero, Canal 9 –50%–) y los siguientes canales de TV abierta en el resto del país: 9 de Bahía Blanca, 8 de Mar del Plata, 9 de Resistencia, 8 de Córdoba, 7 de Neuquén, 5 de Rosario, 11 de Salta, 13 de Santa Fe y 8 de Tucumán. Los contenidos de estos canales del interior reiteran los de los canales de Buenos Aires. El Grupo también tenía una importante presencia en el mercado de radio a través de Radio Continental (AM) y FM Hit, tercera emisora argentina en radio AM y primera en FM respectivamente, luego vendidas a Grupo Prisa. También gestionó el portal de contenidos para Internet Terra y acceso a Internet (Speedy y Advance).

En el año 2000 el Grupo tenía una importante presencia en el sector telefónico. Era el primer operador de telefonía básica y pública (Telefónica S.A.), y el segundo en telefonía móvil de acuerdo a la cantidad de abonados: Telefónica Móviles Argentina S.A., antes Unifón, ahora Movistar. Tiene un grado de integración vertical por su presencia en toda la cadena de producción de contenidos audiovisuales que abastece a las distintas señales de la emisora Telefé. A través de Admira, fue accionista minoritario (20%) de la productora de contenidos deportivos televisivos Torneos y Competencias y de Patagonik Film Group, luego vendidas. La dimensión conglomeral se complementa con la participación del grupo en servicios corporativos (t-gestiona), soluciones para empresas (Telefónica Empresas), bróker de seguros (Pléyade Argentina), y comercio electrónico (Adquira).

Como se desprende de lo anterior, es posible caracterizar que el grado de integración del Grupo Telefónica en Argentina es mayoritariamente horizontal (no exclusivamente) con un modo de crecimiento externo, ya que ha basado su expansión en la compra de otras

empresas, ya sea con capitales propios, o bien en alianza con otras empresas.

La crisis económica de 2001 coincidió con un cambio en la estrategia mundial del Grupo Telefónica que consistió en reducir sus participaciones en medios y potenciar la división de telefonía móvil. En Argentina, Admira decidió vender durante el año 2002 sus acciones en Canal 9 de Buenos Aires y tres canales en el interior a un grupo de medios local, manteniendo la explotación de Canal 11 de Buenos Aires y los restantes canales del interior del país. Como contrapartida, en el año 2004 Telefónica adquirió las filiales latinoamericanas de la empresa estadounidense Movicom Bell South y pasó a ser el principal operador en el mercado de telefonía móvil con Unifón. En 2005 Telefónica se concentraría en unificar la imagen de telefonías móviles en trece países para lanzar finalmente la compañía Movistar con nuevo logo e imagen.

De acuerdo a datos obtenidos de su Informe de Sostenibilidad de 2014, Telefónica es una empresa que opera en diecisiete países con una base de clientes de 341 millones de accesos generando un 76% de su negocio fuera de su mercado doméstico (España). Sus ingresos durante el ejercicio 2014 fueron de 50.377 millones de euros, de los cuales 24.682 millones corresponden a América Latina, con una capitalización bursátil de 55.514 millones y una deuda neta de 45.087 millones. Sólo en Argentina Telefónica gestionaba a fines de 2014 26,6 millones de accesos, entre los 20 millones de accesos móviles y 4,7 millones de fijos, con cerca de 1,9 millones de banda ancha. En cuanto a ingresos, en 2014 Telefónica generó 32.930 millones de pesos en nuestro país, mientras que, a modo de comparación, ese mismo año el Grupo Clarín reportó ganancias por 19.616 millones de pesos argentinos. Además es interesante destacar que Telefónica no se ha visto afectada del mismo modo que Vodafone por la crisis del 2008, precisamente por su crecimiento en América Latina, que fue de 9,4 % ese año, con una base de clientes que creció un 21,4 % interanual¹⁵.

Finalmente, un hecho relativamente reciente debe añadirse para comprender la actual situación del Grupo Telefónica en nuestro país. La Ley Argentina Digital (27.078), sancionada en Diciembre de 2014, establece una excepción al artículo 25 inciso “d” de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) para los licenciatarios de servicios públicos relacionados con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, como Telefónica, Telecom y Fibertel, entre otras empresas. Este

¹⁵(http://elpais.com/diario/2008/08/01/economia/1217541611_850215.html) consultado en 11/05/16

inciso sostenía que no pueden ser titulares de licencias de comunicación audiovisual quienes posean el 10% o más de la prestación “de un servicio público nacional, provincial o municipal”.

Esto resulta particularmente relevante en relación a la propiedad de Telefó por parte del Grupo Telefónica. Para evitar la aplicación del inciso mencionado de la LSCA la sociedad controlante de Telefó, Telefónica Media de Argentina S.A., cambió de denominación y fue reemplazada por Telefónica de Contenidos S.A., sociedad unipersonal, controlada por Telefónica de España. Gracias a esta maniobra Martín Sabatella, presidente de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA), podía afirmar que “Telefónica no tiene medios en la Argentina”, ya que Telefó sería propiedad de Telefónica de España, presuntamente sin relación alguna con Telefónica de Argentina¹⁶. Sin embargo, a partir de la modificación comentada de la Ley Argentina Digital, Telefónica Argentina puede legalmente ser titular de licencias de comunicación audiovisual, y de Telefó.

En este punto resulta interesante señalar que la relevancia del Grupo Telefónica en la economía de nuestro país, la crisis histórica que atravesamos y su consecuente descomposición social, especialmente la crisis de la educación pública, y el proyecto de la Sociedad de la Información tal como lo hemos analizado, son en gran medida las condiciones estructurales que posibilitan la circulación de los discursos que analizaremos en la segunda parte de la investigación.

3.5 Políticas estatales de integración de TIC a la educación en Latinoamérica

Antes de reseñar las políticas de la Fundación Telefónica en nuestro país y el desarrollo del Programa Conectar Igualdad resulta interesante señalar algunos aspectos del discurso internacional en el cual se enmarcan.

En marzo de 2003 un boletín elaborado por el FMI incluía en su artículo principal el análisis de la situación latinoamericana por parte de Eduardo Aninat, Subdirector de la institución. Aninat proponía, en sintonía con las recomendaciones del Banco Mundial en los '90, que la región no debe dar la espalda a la globalización sino sumarse a ella sin reservas, aunque adaptándose en formas más sofisticadas. Es en esta línea de

¹⁶<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-208126-2012-11-19.html> consultado en 11/06/2016

pensamiento en la que se inscribe la exigencia de “estar conectados” que plantea el artículo y que implica inversiones en redes y nuevas tecnologías en la región para mejorar su inserción en la economía mundial. Respecto a esto Aninat también señala:

“(…) el acceso a la tecnología de la información (IT) les permite cerrar la brecha de conocimientos con las naciones avanzadas a un ritmo más rápido del que era posible previamente. Con la TI, se puede ofrecer educación a un costo mucho menor a un grupo de personas mucho más numeroso. Facilitando mejor información y reduciendo los costos de las transacciones es posible integrar en el sistema a quienes se encuentran al margen de los mercados nacionales e internacionales.”

La incorporación de tecnologías en la educación es señalada, para el FMI, como factor de incremento de la productividad y de reducción de costos (por lo que se desprende de la cita, laborales). En este sentido, también podemos reconocer la expectativa depositada en las tecnologías como proyecto de salida de la crisis económica latinoamericana de fines de los '90 (véase capítulo 1), al tiempo que como herramientas exitosas de integración “sin reservas” al proceso de globalización propuesto por el FMI.

Por otro lado en el 2005, y a modo de conclusión de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, se elaboró el documento “Recomendaciones de la CEPAL” que aborda específicamente la relevancia de las TIC en la educación. En este documento la CEPAL advierte:

“pese a que la formación en el manejo de las TIC es una competencia cada vez más importante en la Sociedad de la Información, muchas personas no cuentan con la formación básica necesaria para su uso (...) con la incorporación de las TIC en las instituciones de enseñanza se intenta dotar a los alumnos de las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en la Sociedad de la Información” (CEPAL, 2005).

Nuevamente, se refuerza la importancia de la Sociedad de la Información como objetivo, y el rol clave de la educación de las nuevas generaciones en este sentido. Más adelante se reprocha que:

“si bien todos los países de la región se comprometieron en el Plan de Acción de Ginebra (2003) a adaptar los programas de estudio de la enseñanza primaria y secundaria al cumplimiento de los objetivos de la sociedad de la información, teniendo en cuenta las circunstancias de cada país, hacia el año 2015, frecuentemente el desarrollo de las TIC y de la educación parecen esfuerzos paralelos, no convergentes”.

Aquí entra en juego la exigencia de adaptación de la enseñanza y de los programas de estudio a los objetivos de la Sociedad de la Información, y se menciona el Plan de Acción de Ginebra al que la región suscribe como compromiso. Este Plan en su

introducción indica:

“Todas las partes interesadas pueden prestar una contribución importante en la Sociedad de la Información, especialmente **a través de asociaciones:**

- a) A los gobiernos incumbe la función de dirigir la formulación y aplicación de ciberestrategias nacionales exhaustivas, orientadas al futuro y sostenibles. **El sector privado y la sociedad civil, en diálogo con los gobiernos, tienen una importante función consultiva en la formulación de esas ciberestrategias nacionales.**
- b) La aportación del sector privado es importante para el desarrollo y la difusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en ámbitos como infraestructura, contenido y aplicaciones. **El sector privado no es sólo un actor del mercado, sino que desempeña un papel en el contexto más amplio de desarrollo sostenible.**
- c) El compromiso y la participación de la sociedad civil es igualmente importante en la creación de una Sociedad de la Información equitativa y en la instrumentación de las iniciativas para el desarrollo relacionadas con las TIC.
- d) Las instituciones internacionales y regionales, **incluidas las instituciones financieras internacionales**, desempeñan un papel clave a la hora de integrar la utilización de las TIC en el proceso de desarrollo y **proporcionar los recursos necesarios** para construir la Sociedad de la Información y evaluar los progresos alcanzados.” (Plan de Acción de Ginebra, 2003, destacados propios).

A partir de este Plan de Acción al que la región latinoamericana suscribe podemos definir algunos rasgos más de la estrategia propuesta para la integración de TIC: por un lado, las asociaciones que los gobiernos deben llevar a cabo con el sector privado, tanto en la formulación de “ciberestrategias nacionales”, como en la estructura, contenido y aplicaciones de las tecnologías; y por otro lado, la legitimación de las instituciones financieras internacionales a la hora de obtener recursos para “construir la Sociedad de la Información”, lo que en la experiencia histórica de la región (como vimos en el análisis de la educación en los ’90) ha supuesto endeudamiento y adaptación a las condiciones económicas impuestas por los financiadores.

Hacia el final del informe de “Recomendaciones de la CEPAL” se indica:

“para concluir, la CEPAL reitera que los países de América Latina y el Caribe deben aumentar sus esfuerzos para disminuir la brecha digital en materia de acceso y de calidad de este, así como profundizar el uso de las TIC para continuar el avance hacia las sociedades de la información” (CEPAL, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, en el Anexo se reseñarán brevemente políticas llevadas a cabo por distintos gobiernos de la región en materia de integración de TIC a la educación. Estas distintas políticas fueron implementadas poco antes o al mismo tiempo

que el Programa Conectar Igualdad en Argentina, por lo que se puede apreciar un proceso regional de integración de TIC, acorde a las “recomendaciones” recién señaladas de organismos económicos internacionales como el FMI o la CEPAL.

3.6 La política educativa de la Fundación Telefónica

En este apartado intentaremos precisar las políticas orientadas a la integración de TIC a la educación que llevó a cabo la Fundación Telefónica en Argentina en el período 2010-2014.

Fundación Telefónica se presenta como una entidad global con actividad en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú, Venezuela, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Uruguay y cinco países de Europa (UNICEF, 2013). Los ejes de actuación de la Fundación son tres: Educación y Nuevas Tecnologías (en el cual nos centraremos a continuación); Cultura digital e Innovación; y Proyectos sociales y Voluntariado corporativo.

De acuerdo a la Fundación, los principales objetivos del eje Educación y Nuevas Tecnologías son “promover e incentivar el uso de la tecnología en el aula, fomentando su involucramiento con la educación, para lo cual se brinda a niños, jóvenes y docentes las herramientas necesarias que les permitan llevar ese cruce a cabo”. En un informe de 2013 Unicef destaca las siguientes políticas de la Fundación Telefónica en nuestro país:

- Portal EducaRed: Definido como “una red educativa 2.0 que promueve el trabajo colaborativo y en red entre docentes y que ofrece a la comunidad educativa propuestas de formación, proyectos de enseñanza y aprendizaje, herramientas y contenidos para potenciar el rol de la escuela como motor de innovación tecnológica y pedagógica”.
- Aulas Amigas: Es un proyecto de acercamiento e intercambio cultural entre escuelas de América Latina y España a través de Internet con el objetivo de incentivar la comunicación y la colaboración entre alumnos y educadores. Es desarrollado por voluntarios de Telefónica de ambos lados del Atlántico y en él intervienen también los programas EducaRed y Proniño. Desde Argentina participaron cinco escuelas, de Bariloche, Chaco, Córdoba, La Plata y Adrogué. Esta iniciativa se hizo en alianza con la Vicaría Episcopal de Educación de

Buenos Aires.

- Aulas Interactivas: Mediante Aulas Interactivas se provee de acceso a Internet de banda ancha a escuelas públicas nacionales, provinciales y municipales, así como capacitación por parte de los voluntarios y del portal educativo Educared a alumnos y docentes. En catorce años de gestión, el programa alcanzó a más de 230 mil alumnos de 620 escuelas en 161 localidades de veinte provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; 253 de estas escuelas recibieron también la provisión e instalación de un “Aula en Red”.

A continuación, se detallan otras políticas desarrolladas por la Fundación Telefónica en nuestro país en el transcurso del período estudiado:

- Desafío Ventana al Futuro: En el 2013 se convocó este concurso abierto a alumnos de escuelas primarias que los invitaba a participar con un cuento corto que responda a la consigna “El celular en el 2050”.
- Maestro de Corazón 3.0¹⁷: Fundación Telefónica y Aula 365 Speedy en 2012 realizaron una convocatoria para “reconocer y premiar aquellos maestros innovadores que día a día se animan a romper las fronteras tradicionales de la enseñanza, incorporando las nuevas tecnologías como una nueva herramienta, en sus clases”.
- Vivero de Innovación¹⁸: En el marco del programa de Educación y Tecnología, desde la Fundación Telefónica Argentina se inauguró en 2013 el Vivero de Innovación Educativa, “un espacio de trabajo en comunidad, centrado en la innovación y el trabajo colaborativo, a través de una red social de enseñanza y aprendizaje”. El objetivo fundamental que se perseguía con el desarrollo de esta comunidad era el de “coordinar en una única plataforma de trabajo diversos proyectos educativos, colaborativos y de formación, elaborados desde el portal EducaRed Argentina”.

¹⁷ Consultado en <http://www.aula365.com/maestro-corazon-kn/>

¹⁸ Consultado en (<http://www.telefonica.com.ar/fundacion/que-hacemos-vivero-innovacion.html>)

- Cursos para Docentes: Fundación Telefónica ofrece capacitaciones gratuitas a docentes en distintas modalidades. En algunas ocasiones los cursos son presenciales, como en el caso de los “Talleres sobre nuevos medios para la enseñanza” (2011), realizados en el Espacio de la Fundación Telefónica, y en otros casos virtuales, como el curso “Introducción al uso de las TIC en el aula”, o el curso “Innovación en el aula”, ambos de 2014.
- Premio Internacional Educared: Se otorga a trabajos realizados por los docentes para el aula que incorporen el uso de las TIC como “herramienta de mejora de la calidad educativa”. Los proyectos que concursaron podían utilizar cualquier herramienta: blogs, páginas webs, trabajos con redes sociales, wikis, etc.
- Ideas que innovan: Concurso realizado en 2013 por la Fundación Telefónica asistida por Wayra, la “aceleradora de startups” de Telefónica. Consistió en un certamen para descubrir “jóvenes emprendedores tecnológicos” entre estudiantes secundarios de todo el país desde los 15 años de edad, que debían proponer “nuevos productos o servicios tecnológicos que estén orientados a enriquecer el mercado con propuestas creativas que resuelvan problemáticas actuales y que contribuyan a mejorar la calidad de vida de la sociedad”.
El ganador obtenía una beca completa para el seminario para emprendedores Naves, que dicta la escuela de negocios IAE. El IAE depende, a su vez, de la Universidad Austral. El seminario Naves estuvo enfocado en acompañar los planes de negocios de los proyectos.
- Encuentro Internacional Educativo¹⁹: Se realizaron dos de estos encuentros durante el período estudiado. El VII Encuentro (2012-2013) fue el más relevante en cuanto a dimensión: duró dieciocho meses durante los cuales funcionaron doscientas aulas virtuales con más de cincuenta mil docentes de nueve países iberoamericanos, setenta eventos presenciales con más de nueve mil asistentes, y las aportaciones de trescientos ponentes internacionales. Las conclusiones de este Encuentro pueden leerse en el documento “20 claves educativas para 2020” al que nos referiremos más adelante.

¹⁹ Consultado en http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/vii-encuentro-internacional-de-educacion/

- Manifiesto Digital: Este documento fue elaborado y difundido por Telefónica en 2014 y “define recomendaciones de políticas públicas para mejorar la experiencia digital de los consumidores y conectar a todos a una Internet abierta y segura”²⁰. Según este documento “para liberar todo el potencial de la economía digital necesitamos visión de futuro, unas políticas públicas más equilibradas y una mayor cooperación entre todas las partes interesadas, tanto públicas como privadas”.²¹
- Top 100 Innovaciones Educativas²²: Se trata de una investigación que Fundación Telefónica llevó a cabo a lo largo de 2014 para identificar “iniciativas educativas innovadoras” en el ámbito de la enseñanza de las ciencias en sentido amplio.

Como se puede observar, cada una de estas políticas impulsadas por la Fundación Telefónica en Argentina no es una medida ocasional y aislada sino que responde a una política más general y sistemática, orientada por el eje Educación y Nuevas Tecnologías. Comparten, en primer lugar, el afán por lograr la integración plena e “innovadora” de las nuevas TIC a la educación básica, y es por ello que las consideraremos más adelante en comparación al Programa Conectar Igualdad. Si bien el alcance de estas políticas no ha sido tan masivo como el de Conectar Igualdad, podemos afirmar que se trata de un esfuerzo sostenido en los años con una orientación similar en su aspecto más fundamental: la ya mencionada integración de las TIC a las aulas.

Resulta interesante en este punto retomar los aportes de Carlos Mangone para comprender cuál es la relación entre la empresa y su Fundación, y cuál es el propósito de ésta última. Como Mangone señala, desde la contraofensiva del capital al trabajo que ya mencionamos en los años '80 la empresa ha sido “rehabilitada” discursivamente dejando de ser considerada como el lugar exclusivo de explotación del trabajador. Para el discurso neoliberal la empresa es concebida como “un lugar de trabajo comunitario-familiar que brinda un servicio necesario que las masas consumen con satisfacción y

²⁰ Consultado en <http://www.fundaciontelefonica.com/conferencias/manifiesto-digital-de-telefonica-por-una-internet-abierta-y-segura-para-todos/>

²¹ Consultado en <https://www.telefonica.com/es/web/public-policy/manifiesto-digital/libro>.

²² Consultado en http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=263

deseo” (Mangone, 2005, p.77). En este sentido, en la actualidad la empresa se muestra hacia afuera de una manera diferente: a partir de una serie de rasgos culturales que son articulados en un discurso institucional no económico, afectivo y personalizado (Mangone, 2005). Además, la empresa se exhibe como un actor social interesado en el arte, y también, podemos agregar, en la educación y el bienestar más general de la sociedad en la que se inserta.

En el caso de Telefónica, podemos pensar que a través de su Fundación se presenta como un agente que promueve desinteresadamente el uso de la tecnología en el aula como motor de la innovación pedagógica y herramienta de mejora de la calidad educativa. El discurso de esta institución en torno a sus políticas cumple la función señalada por Mangone de “rehabilitar” o legitimar a Telefónica como empresa, desplazando el énfasis de su poderío y concentración en Argentina como grupo económico. Pero en el caso de las políticas orientadas a Educación y Nuevas Tecnologías en particular cabe preguntarse por las funciones más específicas que cumplen en relación a la empresa, y es en este aspecto que nos detendremos en los próximos capítulos de análisis.

3.7 El Programa Conectar Igualdad

El Programa Conectar Igualdad. Com. Ar fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 firmado por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner. En el Art. 1° de este Decreto quedaba establecido que el fin del Programa es

“proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.”

De acuerdo al sitio oficial de Conectar Igualdad, los propósitos fundamentales del Programa son “recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país”²³. El Programa es implementado en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios.

²³Consultado en <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/que-conectar-igualdad-53> (12/05/2014)

Siguiendo al sitio web:

“el Programa contempla el uso de las netbooks tanto en la escuela como en los hogares de los alumnos y de los docentes, impactando de este modo en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina. En este sentido, Conectar Igualdad se propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas.”²⁴

El Programa se enmarca en la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), que incorpora la temática de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los Títulos y Capítulos correspondientes a los distintos niveles, modalidades y la formación docente, como parte de las disposiciones de la política educativa nacional. El Título VII, “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación”, explicita en el artículo 100 que “el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social. [...]”

Los principios rectores del Programa Conectar Igualdad se desprenden de la Ley de Educación Nacional, y son retomados por el Plan Nacional de Educación Obligatoria:

- La equidad y la inclusión
- La calidad
- La formación de la ciudadanía
- La innovación

El Programa se financia a través del Fondo de Garantía de Sustentabilidad (FGS), con los aportes de los trabajadores que sustentan el Sistema Previsional Argentino. ANSES adquirió en 2010 un primer título del Tesoro del Estado Argentino por 3.000 millones de pesos a pagar a plazo, que tiene como destino específico el financiamiento de este programa (UNICEF, 2013). La operatoria se realiza a través de un pliego de licitación, conforme surge del Decreto 459/10 que crea el Programa, cuando afirma en el artículo 9 que Conectar Igualdad “se financiará a través de la reasignación de partidas presupuestarias del Presupuesto Nacional”.

²⁴ Consultado en <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/que-conectar-igualdad-53> (12/05/2014)

Respecto al equipamiento, el Programa previó inicialmente, entre los años 2010 y 2013, la distribución de 3,5 millones de computadoras portátiles a alumnos, docentes y directivos. La distribución de netbooks debía ser acompañada con la adecuación de los edificios escolares, la instalación del piso tecnológico y la provisión de servidores y routers para cada establecimiento educativo. El proceso de adecuación y equipamiento de las instituciones fue uno de los más complejos en las primeras etapas del Programa ya que los pisos tecnológicos y las redes no siempre se instalaron a tiempo, con lo cual hubo casos en que las máquinas no funcionaban o lo hacían con problemas (UNICEF, 2013).

En lo que respecta a la capacitación docente, de acuerdo a datos de UNICEF entre 2010 y 2013 se capacitaron a través del conjunto de cursos y dispositivos presenciales y virtuales más de 770.000 personas. Esta cifra incluye, por una parte, las acciones de Conectar Igualdad, del Instituto Nacional de Formación Docente, el portal Educ.ar, la OEI, y diversas actividades de extensión. Por otra parte, también incluye los profesores formados a través del dispositivo de desarrollo profesional docente implementado por el Ministerio de Educación de la Nación.

Pese a la cantidad de recursos humanos y económicos invertidos en capacitación docente para el Programa, “la avidez de este sector de la comunidad educativa sobrepasa todos los esfuerzos realizados y existen reclamos por mayor capacitación” (UNICEF, 2013). Cabe destacar en este sentido que las capacitaciones fueron realizadas en todos los casos en forma posterior a la entrega de las netbooks a docentes y estudiantes, aspecto en el que nos detendremos más adelante.

Finalmente, resulta interesante para nuestros propósitos retomar la articulación entre el Estado y las empresas del sector informático y las telecomunicaciones en torno al Programa Conectar Igualdad. Estas empresas, como señala el informe de UNICEF, poseen programas de “responsabilidad social empresarial” (RSE) que canalizan a través de fundaciones o de sus propios departamentos, que en cada país adquieren un perfil particular. En el caso de Argentina, estos programas se relacionan en gran medida a la integración de TIC a la educación, y se han integrado de una u otra manera al Programa Conectar Igualdad, como veremos a continuación.

Retomando el documento de UNICEF, reseñaremos primero el caso de Telefónica. Como empresa, a través Telefónica Móviles de Argentina, Telefónica es proveedor de

netbooks de Conectar Igualdad. Como tal, vendió alrededor de 350.000 equipos al Estado. Las netbooks compradas a Telefónica representan el 16,6% de los más de 2 millones de equipos que Conectar Igualdad llevaba entregados hasta 2011 en las secundarias públicas de todo el país.

Además el informe menciona las políticas de la Fundación Telefónica que señalamos previamente: Portal EducaRed, Aulas Fundación Telefónica, Proyecto Escuelas Amigas, Programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales, Espacio de Formación en Argentina, Biblioteca Virtual Educared.

En el caso de Microsoft, el primer dato significativo es que las netbooks de Conectar Igualdad vienen equipadas con un arranque dual, uno de los cuales es Windows 7 Profesional y el otro Linux. En las licitaciones originales se firmó una licencia de bajo costo con Microsoft para la instalación de este software, además del software libre.

Aparte del software, en el país Microsoft lleva adelante una propuesta de especialización conjuntamente con Educ.ar (el portal del Ministerio de Educación de la Nación) para las áreas de Matemática, Física, Biología, Química, Lengua, Literatura, Historia y Geografía. Por otro lado, integrantes del portal Educ.ar conformaron el jurado del concurso Foro de Docentes Innovadores 2012, que buscó seleccionar e incentivar proyectos educativos innovadores que incluyan el uso de herramientas tecnológicas creadas por Microsoft e Intel.

Por otra parte, las netbooks del Programa Conectar Igualdad son las Classmate Intel powered, es decir que la multinacional Intel es proveedora de los componentes básicos de las computadoras. Es por esto que desde el punto de vista del equipamiento, como señala UNICEF, esta empresa forma parte del Programa.

Intel Argentina además creó el Premio Intel-Educ.ar a la calidad educativa, en colaboración con el Ministerio de Educación de la Nación, con el fin de reconocer y premiar a aquellos docentes que hubieren gestado y desarrollado en sus escuelas algún proyecto educativo innovador y de calidad utilizando herramientas tecnológicas.

Finalmente la empresa local de tecnología EXO fabricó y entregó las primeras 600.000 netbooks de Conectar Igualdad, las Exomate.

No resulta vana esta breve reseña de las distintas formas de articulación entre el Estado

y las corporaciones de nuevas tecnologías en cuanto al Programa Conectar Igualdad. En el capítulo de “Estado del Arte” hemos señalado la existencia de posiciones al interior del campo de la Comunicación Social que contraponen el accionar del Estado y el Mercado como si se tratara de dos fuerzas enfrentadas que representan intereses opuestos. Sin embargo, resultan innegables las múltiples imbricaciones de ambos agentes en la implementación del Programa Conectar Igualdad, teniendo en cuenta que el Mercado (en este caso materializado en las corporaciones de infocomunicaciones) ha brindado hardware y software para las netbooks del programa del Estado, además de constantes capacitaciones en nuevas tecnologías destinadas a docentes de nuestro país. Cabe preguntarse además si el Estado regula de algún modo este tipo de capacitaciones.

Uno de los propósitos de esta tesina es indagar qué intereses y procesos son favorecidos por las políticas diversas de estos agentes, para lo cual en los próximos capítulos se realizará un análisis de las diferencias y similitudes en las representaciones que construyen y en los supuestos en los que se fundan. Este análisis, sin embargo, no debe dejar de lado la relación económica señalada anteriormente entre el Estado y el Mercado en el Programa, y ésta deberá ser considerada especialmente a la hora de abordar las conclusiones del trabajo.

4. El discurso de las políticas de integración de las TIC a la educación

4.1 El discurso determinista tecnológico

Antes de comenzar con el análisis de los discursos estudiados resulta necesario detenernos en uno de los conceptos centrales que recorrerá este trabajo: determinismo tecnológico.

Este concepto es utilizado para referirse a la separación arbitraria entre “lo social” y lo “técnico”, y fue acuñado como tal por el sociólogo estadounidense Thorstein Veblen (1857- 1929). En este sentido, el discurso denominado “determinista tecnológico” se caracteriza por presentar a la tecnología como un agente externo a la sociedad, que opera sobre ella casi por “voluntad propia”, generando un impacto que es valorado como “positivo” o “negativo”, pero en cualquier caso inevitable. Cabe aclarar que este tipo de discurso atraviesa numerosos estudios en el campo de la comunicación y la cultura (véase Piscitelli 2009, 2010, 2011) además del discurso mediático y político sobre nuevas tecnologías.

Uno de los más célebres exponentes de esta línea de pensamiento en el campo de la comunicación fue el intelectual canadiense Marshall McLuhan, quien en su libro “Comprender los medios de comunicación” (1964) define a los medios como extensiones del ser humano. De esta obra ha trascendido su sentencia “el medio es el mensaje”, que hace referencia a que “es el medio el que modela y controla la escala y forma de las asociaciones y trabajos humanos”, ilustrando a la perfección el concepto de determinismo tecnológico reseñado. Según McLuhan los contenidos o usos de los medios son irrelevantes, y nos impiden ver el carácter de los mismos: el cambio de escalas, ritmos o patrones que introducen en los asuntos humanos, su verdadero “mensaje”.

Por su parte el intelectual británico Raymond Williams, integrante de la Escuela de Estudios Culturales de Birmingham, realiza una de las críticas más agudas a la obra de McLuhan en su libro de 1974 “Televisión, tecnología y forma cultural”. Williams señala la forma en que McLuhan eleva la transmisión instantánea como posibilidad técnica a la categoría de hecho social, suponiendo que las nuevas tecnologías se inventan en una esfera independiente y luego crean nuevas sociedades y nuevas condiciones humanas: “el ferrocarril no introdujo en la sociedad humana el movimiento ni el transporte, ni la rueda ni las carreteras, sino que aceleró y amplió la escala de las anteriores funciones humanas, creando tipos de ciudades, trabajo y ocio totalmente nuevos”(McLuhan, 1964, p.30). El determinismo tecnológico es justamente una visión de las nuevas tecnologías como descubrimientos de un proceso interno de investigación y desarrollo que luego fija las condiciones del cambio social y del progreso. Como explica Williams (1974), lo que queda excluido en esta teoría es la intención de este proceso, ya que las tecnologías son desarrolladas con ciertos propósitos y prácticas en mente, e incluso se desarrollan más rápidamente si responden a las necesidades de los grupos que toman las decisiones reales, como ocurrió en el caso de Internet (originalmente una tecnología militar).

Siguiendo a Williams, suponer del modo en que lo hace McLuhan que el medio o la tecnología es “la causa”, implica que todas las demás causas (sociales, económicas, históricas) son efectos. De igual modo, si el efecto del medio es el mismo independientemente de quién lo use y de su contenido aparente (“el medio es el mensaje”), entonces la tecnología puede dirigirse a sí misma. Como señala Antonio Pasquali, la fórmula el medio es el mensaje “equivale a decir que un aparato no es más

que un aparato, un canal que es a la vez su propio contenido el mensaje, y cuyo único valor reside en su presencialidad” (Pasquali, 1980, p.217). Estos supuestos constituyen una teoría social operativa y funcional a los intereses dominantes, ya que ratifica la sociedad y la cultura actual en sus orientaciones más poderosas(Williams, 1974).

En el presente trabajo, siguiendo a Williams, se estudiará la tecnología como intención y efecto de un orden social particular, y su relación con otros efectos y causas. Si bien las críticas se centrarán en la visión determinista tecnológica presente en los discursos analizados, tampoco sostenemos una visión de la tecnología como absolutamente determinada ya que, como explica Williams, la determinación es un proceso social real pero nunca un conjunto de causas predecibles que controla todo: la determinación fija límites y ejerce presiones.

En los siguientes capítulos intentaremos dar cuenta del discurso determinista tecnológico en las políticas estudiadas a través del análisis de las representaciones que son construidas en torno a la tecnología, la escuela y la educación, y los docentes. A su vez, teniendo en cuenta que el discurso analizado está inscripto en el contexto histórico-social al que dedicamos la primera parte de esta tesina, se intentará hacer explícito el correlato entre las representaciones construidas y su función social.

4.2. La representación de la educación y sus supuestos

4.2.1 La escuela y la educación en el ámbito escolar

En primer lugar intentaremos identificar la representación en torno a la escuela construida por el discurso de estas políticas, basándonos en documentos y discursos oficiales de la Fundación Telefónica acerca de la integración de TIC a la educación y del Gobierno Nacional referidos al Programa Conectar Igualdad.

En el caso de la Fundación Telefónica disponemos del documento “20 claves educativas para el Siglo XXI” (2013), que compila las conclusiones generales del V Congreso Educativo Internacional de la Fundación Telefónica (actividad reseñada en el capítulo 4), en el cual se puntualizan una serie de críticas a la escuela y a la educación formal en el ámbito escolar.

Una de las primeras afirmaciones de este documento en su introducción es la siguiente:

“(…) se analiza la transición de una sociedad tradicional e industrial a una sociedad creativa e innovadora. Se analiza el educar, enseñar y aprender **ante un futuro**

mercado laboral en constante transformación. Existe una necesidad imperante de crear **puentes entre la educación y la sociedad** definiendo **estrategias adaptadas a los nuevos tiempos.**” (Fundación Telefónica, 2013, p.4, destacados propios)

En este comienzo ya queda planteado el objetivo general de adaptar la educación a los nuevos tiempos, a un mercado laboral cambiante y a una nueva sociedad. Se parte del supuesto de que la sociedad “tradicional” e “industrial” está mutando en una sociedad “creativa”, “innovadora” (conceptos ligados a la Sociedad de la Información), aunque sin detenerse en especificaciones acerca del modelo productivo de esta nueva sociedad (más adelante retomaremos esa cuestión). Lo que sí resulta claro en este diagnóstico inicial es que la adaptación de la educación a los nuevos tiempos, y a la sociedad creativa e innovadora, es considerada una “necesidad imperiosa”.

Para ahondar en este aspecto, en el capítulo de este documento dedicado al desarrollo de la creatividad se afirma:

“El sistema educativo se centra siempre en obtener la respuesta correcta, en reproducir lo que alguien ya produjo. Es un sistema basado en el control, mientras lo necesario para la sociedad actual es un sistema de dotación de poder donde el individuo toma protagonismo construyendo sus propias producciones” (Fundación Telefónica, p.20, 2013).

En el párrafo anterior se señalan las principales características de la escuela actual, según el diagnóstico del Encuentro: control, reproducción, pasividad, desigualdad de poder. La creatividad y la autonomía son grandes ausentes en este sistema.

En otro apartado del mismo documento se plantea que:

“la escuela es un aparato ideológico de mercado, que olvida la importancia de formar en conductas éticas, generosidad, solidaridad, etc. Factores cruciales para crear ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de vivir en sociedad respetándose y respetando lo que le rodea” (Fundación Telefónica, p.22, 2013).

El concepto de la escuela como “aparato ideológico de mercado” no es desarrollado luego en el capítulo, pero en este caso puede ser interpretado como opuesto a una formación en valores, y retoma el concepto althusseriano de “aparato ideológico”, denunciando al mercado, curiosamente, desde una institución del mercado (la Fundación Telefónica).

El quinto capítulo de este documento se titula: “Principales desafíos que debe abordar la educación para adaptarse a la sociedad del siglo XXI” y señala que:

“los sistemas educativos siguen basándose en modelos tradicionales y confeccionados hace más de 100 años, los cambios no parecen ser responsabilidad

exclusiva de la educación sino que se requieren cambios globales. Es necesario que los gobiernos inviertan más recursos en el ámbito educativo para contribuir a la evolución de la sociedad, dando paso a **nuevas formas de aprendizaje adaptado a la era digital** y a la nueva sociedad del siglo XXI” (Fundación Telefónica, p.8, 2013, destacados propios).

En este documento se deja establecida entonces la necesidad de cambios globales que no serían responsabilidad exclusiva de la escuela, sino de los gobiernos, que deben invertir en la adaptación de este sistema escolar anticuado al aprendizaje adecuado para la “era digital”. Lo que no se explicita es por qué los recursos educativos de los gobiernos deberían destinarse a la adaptación a esta “era digital” y no a salarios docentes, infraestructura escolar, o a satisfacer otras necesidades del sistema educativo.

Finalmente, en otro apartado, el educador y antropólogo brasileño Tiao Rocha, consultado en calidad de experto durante el Encuentro Educativo, indica que “necesitamos menos de escuela y más de educación. No importa tanto el establecimiento como el contenido y las interacciones educativas que se producen, en cualquier lugar puede producirse una experiencia educativa” (Fundación Telefónica, p.22, 2013).

Podemos observar cómo la escuela en tanto ámbito formal no es considerada como el espacio privilegiado para los procesos de enseñanza/aprendizaje. De hecho, de acuerdo a este experto, es un espacio que debería perder protagonismo, aunque no se señala cuáles serían los nuevos espacios privilegiados (“cualquier lugar” al fin y al cabo no es un lugar).

Por otro lado, para analizar las representaciones de la escuela construidas por el Programa Conectar Igualdad, comenzaremos por el Anexo 1 de la Resolución 123/10 “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad” que en su artículo 10 establece:

“El ámbito escolar resulta un espacio privilegiado para la intervención sobre los fenómenos complejos necesarios para el acceso al conocimiento, la convivencia democrática y el cambio social. Es por ello que una educación de calidad es entendida como un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de promover con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades para toda la población.”

De acuerdo a este diagnóstico, el espacio escolar resulta privilegiado para el acceso al conocimiento y el cambio social, a diferencia de lo planteado en el documento del

Encuentro organizado por la Fundación Telefónica. Además, se aclara que la educación de calidad es deber del Estado en primer lugar. En el artículo trece del mismo Anexo se indica: “El ingreso de las TIC a la escuela se vincula con la exigencia de nuevos saberes, **la respuesta a ciertas demandas del mundo del trabajo** y la necesidad de comprender y participar en una realidad mediatizada.”

Sin embargo, como puede apreciarse, el diagnóstico acerca de la necesidad de adaptación de la escuela a las demandas del trabajo y a una nueva realidad mediatizada es similar al del documento de la Fundación Telefónica, y esta adaptación se vincula a la integración de las TIC a la educación, como propone el Programa Conectar Igualdad.

Más adelante en este documento, cuando se especifican las finalidades del Programa, la primera de ellas es:

a) Revalorizar la escuela pública

64. La incorporación de las TIC como una herramienta tecnológica potente en su capacidad de modificar y acompañar los procesos de enseñanza de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos otorgará a las escuelas públicas un reconocimiento social y educativo en la medida en que **contribuye al mejoramiento de las condiciones institucionales, pedagógicas y materiales** en que se desenvuelven las prácticas educativas (destacados propios, 2010).

Se parte del supuesto de que es posible revalorizar la escuela pública mediante la integración de nuevas TIC (sobre lo que volveremos en un próximo capítulo) pero como diagnóstico de la situación escolar supone también una necesidad de valorización y “recuperación” (como es señalado en el sitio oficial del Programa), y por lo tanto se reconoce una escuela pública actualmente desvalorizada, aunque no se señalen los motivos ni los responsables de este proceso.

Finalmente en el discurso de presentación del Programa Conectar Igualdad, la Presidenta de la Nación afirmó:

“Pero, además, quiero decirlo porque lo he charlado en muchísimas oportunidades con educadores, con nuestro ministro, y la verdad es que hay una brecha digital muy importante entre nosotros, entre nuestra generación y la de los chicos. Y muchas veces nos quejamos acerca de que tenemos algunos problemas en la enseñanza, en la educación, pero creo que también obedece a esta frontera del conocimiento o del acceso al conocimiento en que estábamos.”²⁵

²⁵Recuperado en <http://www.casarsada.gob.ar/informacion/archivo/22068-blank-11525813> (17/05/2015)

En esta afirmación podemos detectar el supuesto de que muchos de los problemas actuales en la escuela y en la educación se deben a la brecha digital entre generaciones, reforzando la representación de una escuela (y de sus trabajadores) desactualizada que debe modernizarse mediante la incorporación de nuevas TIC.

En este punto es necesario recordar que, como ya ha sido señalado previamente (ver apartado 3.2), el sistema educativo público en Argentina atraviesa actualmente una crisis, tanto material como simbólica, que se manifiesta en el déficit de infraestructura, en la insuficiencia de recursos, en los magros salarios docentes, en la deserción escolar, en la segmentación social al interior del sistema educativo, en las diferencias de calidad educativa entre escuelas. Además de esto, numerosos estudios nos han permitido comprender que la escuela como institución tiende a reforzar en el plano simbólico las desigualdades existentes a nivel socioeconómico, transformando las desigualdades sociales en desigualdades naturales, o reproduciendo incluso las desigualdades sociales concretas (ver Bourdieu y Passeron; Bernstein; Bowles y Gintis; Baudelot y Establet). La única forma de revertir esta tendencia, en cierta medida, es siendo conscientes de ella y trabajando para minimizar su acción reproductora.

No obstante, ninguna de las cuestiones mencionadas en el párrafo anterior son señaladas en los diagnósticos del sistema educativo realizados por la Fundación Telefónica y por el Gobierno Nacional. De acuerdo a las críticas analizadas, el principal déficit de la educación sería su falta de actualización y adaptación a los nuevos tiempos, al mundo del trabajo y a la “era digital” o “realidad mediatizada”. Las causas de este deterioro simbólico de la escuela no son especificadas, ni tampoco se identifican sus responsables. Siguiendo el informe de la Fundación Telefónica, a esta crítica se suman otras a las características consideradas intrínsecas del sistema: control, pasividad, reproducción, desigualdad de poder, falta de creatividad, escasa formación en valores. A continuación examinaremos los diferentes aprendizajes que se proponen como objetivo de estas políticas.

4.2.2. Los aprendizajes y sus supuestos

En primer lugar, consultaremos nuevamente Anexo 1 de la Resolución 123/10 para evaluar el sentido de los aprendizajes que se proponen desde este programa. En el artículo 12 del se afirma:

“Resulta responsabilidad del Estado Nacional entonces, garantizar equidad en el acceso a las TIC tanto para favorecer la circulación y producción de conocimiento como la inclusión social, cultural y educativa. Dicha inclusión cobra sentido por sus aportes a la mejora del aprendizaje y la enseñanza. Desarrollar una inclusión de las TIC orientada a la calidad implica promover estrategias en las cuales las TIC estén al servicio de las prácticas pedagógicas cotidianas, imprimiéndoles un sentido innovador.”

Como se puede apreciar, en el PCI el sentido de la integración de las TIC a la educación se desprende de la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que a su vez implica la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras en las aulas. El Anexo continúa:

13. (...) El abordaje y formación sistemática sobre TIC resulta una oportunidad para que niños/as, jóvenes y adultos/as puedan desarrollar **saberes y habilidades específicos que estén puestos al servicio del desarrollo de los contenidos curriculares**. Trabajar sobre los lenguajes propios de las culturas que hoy tienen las generaciones de niños/as y jóvenes contribuye al desarrollo de propuestas de enseñanza que fomenten el interés y la participación de los estudiantes dotando de nuevos sentidos a los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo (2010, destacados propios)

En el art. 13 se menciona que las habilidades y los saberes específicos deben estar al servicio del desarrollo de los contenidos curriculares, sobre lo cual volveremos al examinar la propuesta de la Fundación Telefónica. Al mismo tiempo, se parte del supuesto de que los lenguajes de las TIC son los propios de las nuevas generaciones. A partir de la suposición previa, se afirma que trabajar con estos lenguajes fomenta el interés y participación de los estudiantes.

Más adelante, en el apartado dedicado a las Finalidades del Programa se mencionan:

“b)La inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación

La entrega masiva de computadoras portátiles en las escuelas promoverá un clima propicio para el uso cotidiano de la tecnología integrando las actividades pedagógicas en el aula, el aprendizaje de los alumnos, fortaleciendo procesos de formación y de innovación en la práctica docente y multiplicando recursos para la enseñanza.”

El supuesto tras esta afirmación es que el clima propicio para el uso cotidiano de tecnologías se promueve a través de la entrega masiva de equipos, en una suerte de aprendizaje por saturación poblacional (similar a los proyectos de OLPC). Ante esta perspectiva, cabe preguntarse por qué la presencia de equipos en sí misma generaría actividades pedagógicas, y si éste fuera el caso, qué rol ocuparía entonces el docente en

el aula. A su vez surgen interrogantes acerca de qué tipo de usos son los que efectivamente promueven los equipos en sí mismos, y si estos usos son pedagógicos *per se*. Como señala el profesor David Buckingham en su libro *Más allá de la tecnología* (2008) las investigaciones en el campo aún no han podido demostrar relaciones causales entre el uso de las nuevas tecnologías en el aula y logros educativos, y las TIC no han demostrado tener efectos por sí solas en la educación. Expectativas acerca de las posibilidades pedagógicas que brindan las computadoras en sí mismas nos remontan a las “máquinas de enseñar” diseñadas por el psicólogo conductual B. F. Skinner en la década del '50.

La siguiente finalidad del Programa según el Anexo expresa:

“ c) El acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos niveles educativos y la promoción de una mayor participación en su formación.

Aprender, trabajar y socializarse con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituye para los alumnos de nuestras escuelas, **un hecho cada vez más natural** que impacta y modifica sus trayectorias personales y educativas. La presencia de computadoras en el aula **favorece la generación de ambientes de aprendizaje más adecuados** para satisfacer los intereses, inquietudes, necesidades y expectativas de la niñez, adolescencia y juventud, así como para hacerlos partícipes de su formación, a partir de la disponibilidad de herramientas que favorezcan en ellos la producción individual y colectiva de conocimientos” (2010, destacados propios).

En este párrafo podemos observar cómo el aprendizaje a través de TIC es considerado un hecho “natural” para los estudiantes, cuestión que retomaremos más adelante. Nuevamente se asume que la presencia de computadoras en sí misma favorece ambientes de aprendizaje “más adecuados” para los alumnos, aunque tampoco se aclara en qué sentido serían más adecuados, o cuáles son los fundamentos para suponer que lo serían (además de lo “natural” del hecho).

En el documento “Estrategia política pedagógica y Marco Normativo del Programa Conectar Igualdad”, punto 21, se explica:

“**La incorporación de las TIC** en todos los niveles y modalidades del sistema educativo **posibilita** el acceso a fuentes diversas de información, **requiere** procesos formativos para la lectura crítica de la realidad, **ofrece** espacios para la participación y configuración de una ciudadanía democrática, **habilita** el uso de diversos lenguajes multimediales para la producción de los propios discursos y potencia la construcción colaborativa de conocimiento. La “modernización” de las prácticas debe apuntar al logro de los principales objetivos político-educativos, por lo que las TIC dejan de ser

consideradas un fin en sí mismo para apuntalar el desarrollo de procesos de calidad más amplios.” (2010, destacados propios).

En lo que respecta al aprendizaje, el discurso del Programa Conectar Igualdad parte del supuesto de que las TIC “posibilitan, requieren, ofrecen, habilitan”, aparentemente por sí mismas, independientemente de quién haga uso de ellas. Otro supuesto que encontramos en el mismo punto es que la modernización de las prácticas a través de las TIC conducirá a una mayor calidad educativa.

En el mismo sentido, en el discurso de presentación del Programa Conectar Igualdad, la Presidenta explicó:

“Nosotros, cuando digo nosotros hablo de la generación nuestra y de las anteriores por supuesto, accedíamos al conocimiento con el libro, y casi todos nuestros docentes y nuestros institutos de formación docente están formados precisamente con esa técnica de aprendizaje, el libro, y **la verdad que los chicos hoy acceden al conocimiento a través de la red, de la web, el instrumento es la computadora**. Esto no nos tiene que poner horrorizados ni creer que no quieren estudiar” (2010, destacados propios).

El supuesto en el que se basa este fragmento del discurso analizado es que el conocimiento es accesible directamente a través de Internet y las computadoras, y que acceder al conocimiento por estos medios es en cierta forma “natural” para los estudiantes de esta generación, como vimos en citas anteriores. Esto último es particularmente problemático a nivel pedagógico, ya que suponer la existencia de “nativos digitales” o una “generación digital” implica desconocer las desigualdades en el acceso y dominio de las tecnologías dentro de una misma generación, a causa de las desigualdades sociales y económicas existentes previamente (Buckingham, 2008). A su vez, al desconocer estas desigualdades previas resulta imposible trabajar sobre ellas.

La Fundación Telefónica desarrolla más ampliamente el tipo de aprendizaje que considera valioso para las nuevas generaciones a lo largo del VII Encuentro Internacional. En el documento elaborado a partir de este Encuentro propone:

“Las nuevas habilidades y competencias requeridas a los ciudadanos del siglo XXI:

La nueva sociedad 3.0 demanda a individuos creativos, emprendedores, críticos, competentes en las TIC, autónomos, emprendedores, con altos dotes sociales que se adapten fácilmente a los ambientes laborales.

Los ciudadanos han de ser formados basándose en la autonomía y la flexibilidad, en la

transmisión de actitudes reflexivas en una sociedad protagonizada por la incertidumbre y los constantes cambios. Se avanza y cada vez se requiere a individuos más polivalentes.” (Fundación Telefónica, p. 6, 2013)

¿Cuáles son entonces las habilidades y competencias que requiere la sociedad del S XXI según las conclusiones del Encuentro? Principalmente creatividad, flexibilidad, adaptación ante la incertidumbre y autonomía. Podemos suponer que las cualidades más valoradas son aquellas que permiten una mejor adaptación a un mercado laboral a su vez flexibilizado e incierto, subyugado por la irrupción de las nuevas TIC. En otro apartado se afirma:

“Los docentes deben adaptarse a un mundo cambiante y deben formar a sus discentes sin saber qué les deparará el mañana, pero ofreciéndoles los recursos necesarios para que estos puedan adaptarse a una sociedad versátil, sociedad que exige aprender a aprender y a desaprender.” (Fundación Telefónica, p.6, 2013)

De acuerdo a estas líneas, al vivir en una sociedad versátil ya no se pueden predecir cuáles serán los contenidos valiosos en el futuro para los estudiantes, por lo que se debe priorizar una enseñanza de recursos que favorezcan la adaptación a las demandas de la sociedad, y como vimos, a un mercado laboral cambiante. Cabe preguntarse en este caso por qué los docentes ya no serían capaces de jerarquizar contenidos valiosos y en qué sentido el futuro ahora es más incierto que en épocas anteriores. Esta línea es profundizada en el resto del documento:

“El currículo no debe basarse en adquisición de contenidos porque éstos se encuentran en constante actualización. El conocimiento se distribuye en redes y la tecnología nos permite mantenernos informados de avances interactuando con una comunidad que compone tales redes.

Vuelve a sonar la importancia de reconceptualizar la educación orientándola hacia el dominio de competencias necesarias para desenvolverse con soltura en la sociedad del siglo XXI.”(Fundación Telefónica, p.15, 2013, destacados propios)

El supuesto explícito en estas afirmaciones es que el dominio de competencias debería ser la prioridad del currículo, en detrimento del aprendizaje de contenidos. Como Buckingham (2008) señala, este enfoque separa artificialmente el conocimiento del aprendizaje, dejando de lado que el “cómo” se enseña es tan importante como el “qué” se enseña.

Hacia el final del documento se indica nuevamente:

“Objetivo: desarrollo de competencias. Los cambios de sistema educativo deben orientarse hacia la mejora competencial de los estudiantes. La sociedad digital requiere de competencias que los sistemas educativos han de desarrollar (autonomía, adaptación, tratamiento de la información, etc.), reformando el currículo. Se requerirá de unidades didácticas más simples basadas en tales competencias útiles para la inserción social, aprendiendo de forma conectada en red.” (Fundación Telefónica, p.46, 2013, destacado en el original)

El énfasis, como podemos apreciar, está claramente puesto en el desarrollo de competencias en lugar de en la adquisición de conocimientos. Sin embargo, es poca la especificidad en las competencias que deben ser aprendidas (más allá de la enumeración de una serie de cualidades actitudinales como flexibilidad y adaptación), y no se detalla cómo sería posible adquirir estas competencias, es decir, mediante qué estrategias pedagógicas puntuales. Dejaremos para un poco más adelante la pregunta por el sujeto que se desea formar con el desarrollo de estas competencias y habilidades.

“La evaluación en planteamientos educativos con TIC deben ir más allá de la mera identificación de cuántos contenidos han sido adquiridos. Además de evitar utilizar TIC para seguir planteando el aprendizaje metodológicamente similar a como se hacía sin ella, **se debe evitar centrar la evaluación en simples adquisiciones de contenidos. El proceso debe centrarse en determinar qué competencias características del siglo XXI han sido adquiridas en mayor o menor grado**” (Fundación Telefónica, p.16, 2013, destacados propios)

Coherente con lo anterior, la evaluación que se propone desde el Encuentro es también una evaluación de competencias características del siglo XXI, es decir, las que fueron definidas como tales por la Fundación Telefónica. El método de evaluación, sin embargo, se mantiene como incógnita. En el apartado de “Claves finales” se señala:

“El currículo debe reducirse a unidades más simples basadas en competencias prácticas y útiles para la inserción social. Aprender conectados en red ofrece poder superar las limitaciones del constructivismo en cuanto a actualización instantánea de los conocimientos y competencias de las diversas disciplinas científicas.” (Fundación Telefónica, p.17, 2013, destacados propios)

La conclusión de esta línea de pensamiento es la educación en competencias “prácticas y útiles” para la inserción en la sociedad 3.0 (y especialmente en su mercado laboral),

dejando de lado cualquier pretensión de una educación científica válida y socialmente significativa. En este sentido, cabe señalar, es plenamente consecuente con el proceso (mencionado en un apartado anterior) de vaciamiento del curriculum a través de las sucesivas reformas educativas. Respecto a este enfoque en la educación Díaz Barriga (2005), Doctor en Pedagogía de la UNAM, considera que se enmarca en una compulsión al cambio que caracteriza al discurso de la innovación educativa, que aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar discursivamente que se está innovando, ya que lo “nuevo” en el imaginario social está relacionado con una superación de lo anterior. Generalmente no se generan tiempos para analizar los resultados de estas innovaciones y definir sus aciertos y límites sino que una vez agotado el momento de una política global o particular se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación: ahora es la educación por competencias, como antes la programación por áreas de conocimiento, el currículo de la dinámica de grupos, o la programación curricular por objetivos. Por otro lado Roe (2003) sugiere que no todo lo que se enseña y aprende puede ser abordado con el enfoque por competencias, ya que las disciplinas forman también aprendizajes básicos que deben ser aprendidos en la lógica y estructura de cada disciplina.

Otra de las grandes líneas de aprendizaje propuestas en el Encuentro Educativo de la Fundación Telefónica se relaciona a la creatividad y su fomento. En el apartado dedicado al desarrollo de la creatividad se afirma:

“Una sociedad basada en la producción industrial dio paso a una basada en el fomento del talento. Las tareas mecanizadas en la actualidad las desempeñan máquinas, el individuo es más valorado a nivel intelectual. Los sistemas educativos deben adaptar sus planteamientos a esta nueva realidad, diferente al planteamiento clásico de la escuela.

La nueva escuela debe centrar sus esfuerzos en no cortar las vías de desarrollo creativo de sus aprendices, generar oportunidades para que el mencionado talento pueda ser desarrollado” (Fundación Telefónica, p.20, 2013, destacados propios).

A partir de estas afirmaciones se abren una serie de interrogantes respecto a esta nueva sociedad caracterizada por el fomento del “talento”. Por lo que se desprende del párrafo anterior, esta cualidad indefinida, “el talento”, sería el equivalente a la industria como motor productivo en la sociedad actual, y su desarrollo debería ser el objetivo principal de la educación. Sin embargo, no es sencillo determinar en qué consiste el talento, cómo

la escuela puede producirlo, si ésa debería ser la finalidad de la educación, o con qué criterios se lo evaluaría en un plan de estudios. Además cabe preguntarse qué ocurriría con aquellos estudiantes que no fueran considerados “talentos”.

Al respecto, el investigador canadiense Gaetan Tremblay (2011) se refiere a la ambigüedad que supone el concepto de “sociedad creativa” o “economía creativa” en el sentido que se sostiene en los documentos de la Fundación Telefónica. Las industrias catalogadas como “creativas” por este discurso no serían solamente las industrias culturales (edición, televisión, música, cine, artes escénicas) sino también otras industrias con una mayor porción del PBI mundial (tres veces mayor al menos), como la industria del diseño y la industria del software. Es por el volumen de negocios y las altas tasas de crecimiento de estas últimas industrias que se intenta proclamar a la “creatividad” como nuevo motor de la economía, buscando a su vez beneficiar a estas industrias con el prestigio y sobre todo la protección estatal que gozan las actividades culturales (Tremblay, 2011).

En este punto cabe aclarar que una pedagogía que permitiera a cada estudiante desarrollar al máximo su potencial podría ser muy provechosa en el ámbito escolar, pero las propuestas de la Fundación Telefónica ignoran por completo el contexto real sobre el que deberán trabajar, que como ya vimos, es el de un empobrecimiento material y simbólico de la escuela pública y de la sociedad en un nivel más general. En este sentido, una propuesta educativa hecha “a medida” de los intereses y capacidades que cada estudiante ya trae consigo, en este contexto, limitaría enormemente los aprendizajes posibles.

El fomento de la creatividad también es considerado en otros apartados del documento de conclusiones del Encuentro:

“Fomento de la creatividad: existe una inminente necesidad de repensar los sistemas educativos para evitar ahogar la creatividad de los aprendices. Es decir, enterrar un sistema educativo basado en el control e instaurar uno de empoderamiento. El alumno nace siendo creativo y el sistema educativo ha de generar las condiciones para que pueda seguir desarrollando esa creatividad.” (Fundación Telefónica, p.45, 2013, destacado en el original)

Ante esto, nuevamente cabe preguntarse cómo se evalúa aquello que es innato (ya que el alumno “nace siendo” de cierto modo), y qué ocurre con los que no “nacieron” con la creatividad y el talento “necesarios” para desempeñarse en la sociedad actual. Por otro lado, como señala Buckingham (2008), este tipo de discurso se centra siempre en el individuo, responsable en última instancia de su éxito personal, y también de su fracaso.

Lo que se deja aquí de lado es que los distintos grupos sociales tiene distintas potencialidades para aprovechar las oportunidades de educación “personalizadas”, por las diferencias en su capital económico, cultural y educativo (Buckingham, 2008). Es posible notar, entonces, que estamos ante la introducción de las lógicas clásicas de mercado (individualismo, competencia libre entre “talentos”) en la educación.

En este mismo apartado acerca de la creatividad se propone la gamificación²⁶ como experiencia para fomentar la creatividad de los estudiantes, es decir, el uso de videojuegos. Se plantea en este punto una actividad a partir de las siguientes preguntas:

“Foro de discusión

¿Qué contribuciones trae la interacción de los videojuegos a los escenarios escolares?
¿Cómo crear estrategias metodológicas gamificadas?”

Cabe señalar en este punto que aún no hay datos concretos que avalen la suposición de los videojuegos producen aprendizajes significativos, y que esos aprendizajes sean fácilmente transferibles a otras situaciones (Buckingham, 2008). Los juegos pueden aumentar la motivación de los estudiantes, como aclara Buckingham, pero no necesariamente generan aprendizajes.

Una de las claves finales de este documento propone: “13. **Foco en los intereses del aprendiz:** el aprendizaje debe producirse de forma natural, partiendo de los intereses del aprendiz, teniendo en cuenta lo que ya sabe, desde la práctica y de cometer errores para ser reorientado por el docente.” (Fundación Telefónica, p.46, 2013, destacados propios)

Se maneja en este caso el supuesto de que el aprendizaje debería ser un proceso natural y que es necesario partir de los intereses del alumno y de sus saberes previos. Sin embargo, suponer que esta suerte de “generación digital” puede ser motivada innatamente por las nuevas tecnologías, y que a través de éstas aprende en forma natural, es desconocer que el proceso de aprendizaje no siempre y necesariamente es “placentero”, ni debería serlo, ya que en muchos casos implica desafiar los saberes previos y el sentido común, y aunque resulte casi obvio de señalar, requiere esfuerzo y trabajo.

Otro aspecto del aprendizaje muy analizado a lo largo del Encuentro es el de la

²⁶Consultado en <http://encuentro.educared.org/group/gamificacion-y-escenarios-educativos> (18/03/2015)

educación permanente y ubicua:

“El avance de las TIC ha permitido la aparición de nuevas formas de **autoaprendizaje** en la red de redes. La cantidad de información disponible en internet, permite a los aprendices poner en marcha estrategias de búsqueda y filtrado para tener acceso a aquello que creen necesario aprender (...)” (Fundación Telefónica, p.33, 2013, destacados propios)

La idea de autoaprendizaje supone que los estudiantes son capaces de acceder a través de internet al conocimiento que desean adquirir, organizándolo y jerarquizándolo por su propia cuenta, sin la asistencia de un docente. De hecho los docentes, como se afirmó anteriormente, ya no son capaces de realizar este proceso de selección por sus estudiantes. Más adelante en el mismo documento se explica:

“Existen conocimientos que se adquieren mejor fuera del sistema de educación formal, puesto que requieren de un ambiente y condiciones que no pueden ser reproducidas en las instituciones educativas.

Las TIC han configurado nuevas posibilidades y contextos que amplían de manera significativa las oportunidades de aprendizaje en los distintos ambientes (formal, no formal e informal). Esto plantea la necesidad de atender nuevas competencias y destrezas que los seres humanos han de adquirir para desenvolverse de manera adecuada en la sociedad del siglo XXI” (Fundación Telefónica, p. 34, 2013).

En estos casos no se aclara cuáles serían esos ámbitos informales, ni qué conocimientos y de qué manera serían adquiridos en ellos. En el segundo párrafo se propone que son las TIC las que habilitan estos nuevos ambientes de aprendizaje (aún sin especificar cuáles). En las claves finales del Encuentro se rescatan nuevamente estos conceptos:

15. Nueva ecología del aprendizaje: existe una nueva ecología del aprendizaje que está reconfigurando la educación. Volvemos a entenderla en su sentido amplio, más allá de su simple consideración como escolarización.

16. El reto de considerar todos los ámbitos educativos posibles: existe una necesidad de disrupción en el sistema educativo planteado como ente aislado de la sociedad. Los aprendizajes producidos en ambientes no formales e informales crecen a un ritmo vertiginoso y no quedará más remedio que considerar los beneficios de todos estos ámbitos educativos. (Fundación Telefónica, p.46, 2013, destacados en el original)

Las conclusiones proponen que el aprendizaje efectivamente se produce en cualquier ámbito, siendo el docente y la institución educativa irrelevantes. En todo caso podríamos preguntarnos qué tipo de aprendizajes pueden producirse de ese modo y en qué ámbitos, y cuáles serían sus alcances y limitaciones.

4.2.3. Educación para el siglo XXI

En este punto es interesante reflexionar en torno a la concepción de educación “del siglo

XXI” presente en ambos discursos. En primer lugar retomaremos el discurso de la Fundación Telefónica sobre este tema, continuando con el análisis de fragmentos del documento de conclusiones del VII Encuentro Internacional Educativo.

“(…) se analiza la transición de una sociedad tradicional e industrial a una sociedad creativa e innovadora. Se analiza el educar, enseñar y aprender **ante un futuro mercado laboral** en constante transformación. Existe una necesidad imperante de crear puentes entre la educación y la sociedad definiendo **estrategias adaptadas a los nuevos tiempos**.

Se defiende una **educación en competencias** a lo largo de toda la vida y se menciona la necesidad de ser competente en una sociedad globalizada y eclipsada por los avances de las TIC” (Fundación Telefónica, p.4, 2013, destacados propios)

Como señalamos en el apartado anterior, en el Encuentro Educativo organizado por la Fundación Telefónica se concluye que la educación del siglo XXI es una educación en competencias, y fundamentalmente adaptada al futuro mercado laboral en el que las TIC tienen un rol protagónico. Según las conclusiones de este Encuentro formar sujetos “competentes” para un mercado laboral incierto sería el principal desafío y objetivo de la educación del siglo XXI.

En otro apartado se explica:

“Entre los elementos esenciales de la sociedad 3.0 se encuentran:

- El cambio tecnológico y social acelerado.

- La globalización continua alimentada por los Knowmads. Cuando hablamos de Knowmad nos referimos a un individuo innovador, imaginativo, creativo, capaz de trabajar con cualquier persona, en cualquier lugar y momento. Es el **perfil de ciudadano ideal** para la sociedad del siglo XXI” (Fundación Telefónica, p.5, 2013, destacados propios).

En el capítulo 3 sobre “las nuevas habilidades y competencias requeridas a los ciudadanos del siglo XXI” se amplía:

“**La nueva sociedad 3.0 demanda individuos** creativos, emprendedores, críticos, competentes en las TIC, autónomos, emprendedores, con altos dotes sociales **que se adapten fácilmente a los ambientes laborales**” (Fundación Telefónica, p.6, 2013, destacados propios)

Es posible reconocer también que el perfil del ciudadano ideal de acuerdo a la perspectiva del Encuentro es aquel que podría ser considerado el empleado ideal para empresas de TIC como Telefónica: innovador, imaginativo, autónomo, emprendedor y competente en TIC; un “Knowmad”.

Otro apartado continúa:

“Los ciudadanos han de ser formados basándose en la autonomía y la flexibilidad, en la transmisión de actitudes reflexivas en una sociedad protagonizada por la incertidumbre y los constantes cambios. **Se avanza y cada vez se requiere a individuos más polivalentes.**

Finalmente, destacamos algunos de los elementos que **hacen a una persona empleable en la sociedad del siglo XXI**: capacidad de discernir de forma crítica, **flexibilidad y adaptabilidad**, trabajo en equipo, **multidisciplinariedad**, disposición al aprendizaje continuo y **capacidad de emprender**” (Fundación Telefónica, p.6, 2013, destacados propios).

Podemos observar nuevamente cómo estas conclusiones predicen que los futuros “ciudadanos” se encontrarán inmersos en una situación general de flexibilidad laboral e incertidumbre que les demandará una mayor adaptabilidad y polivalencia como empleados, además de una importante responsabilidad individual en su “empleabilidad”. Siendo Fundación Telefónica representante de una de las empresas de TIC más importantes de España en plena crisis económica al momento de realizarse este Encuentro (2012 - 2013) estas predicciones adquieren implicancias de mayor importancia.

Como ya ha sido señalado previamente, la educación del siglo XXI de acuerdo a las conclusiones del Encuentro no precisa necesariamente de la escuela como institución:

“La escuela no debe estar desvinculada de la realidad social porque aísla y no considera al alumno como sujeto activo en su desarrollo, hay que construir un triángulo familia-escuela-comunidad. **Tiao Rocha señala que “necesitamos menos de escuela y más de educación”. No importa tanto el establecimiento como el contenido y las interacciones educativas que se producen, en cualquier lugar puede producirse una experiencia educativa.**

La educación no es exclusiva de las instituciones educativas, es posible aprender en cualquier lugar de la sociedad y para ello debe existir conexión y cooperación entre familia, escuela y comunidad” (Fundación Telefónica, p.22, 2013, destacados propios).

En este punto es preciso señalar que el proyecto educativo propuesto en el Encuentro Internacional de la Fundación Telefónica hace énfasis prioritariamente en la integración de la educación con el mundo empresarial. En el capítulo 4, titulado “Construir puentes entre la educación, el mercado laboral y la sociedad” se afirma:

“La empresa debe ir a la escuela, y la escuela debe ir a la empresa, y ambas deben ir juntas a la sociedad. Es cuestión de trabajo colaborativo distribuido. La

construcción del currículo que deberán consumir los nuevos perfiles que demanda la sociedad deberá hacerse entre todos los agentes involucrados en su desarrollo” (Fundación Telefónica, p.36, 2013, destacados propios).

En este sentido, en el Anexo reseñaremos algunas de las líneas de acción que propone la Fundación Telefónica para la cooperación entre escuela y empresa (Academia Wayra, Ideas que innovan, Think Big, Top 100 innovaciones educativas, Programa Telefónica va a la Universidad). A partir de esas políticas resulta interesante analizar la perspectiva de Telefónica sobre la integración entre instituciones educativas y empresas: las primeras proveen la formación; las otras, la práctica. Brindar esta práctica profesional es una tarea que le corresponde a la empresa del mismo modo que a la escuela le compete la formación (ver Anexo). Una de estas políticas, llevada a cabo en España y destinada al nivel universitario a diferencia del resto, enuncia que el objetivo de la colaboración entre universidad y empresa es consolidar la educación de los universitarios preparándolos para la vida, permitiéndoles adquirir competencias como el liderazgo y la capacidad emprendedora que necesitarán en el ámbito laboral. Se refuerza entonces la idea de una educación cada vez más adaptada al mercado laboral, donde los conocimientos no importan tanto como las habilidades y actitudes correctas para desempeñarse en una empresa. Esta educación es la que Telefónica considera que responde a las “necesidades reales concretas presentes” (ver Anexo), es decir, a las de la crisis en España, donde la mano de obra barata de los jóvenes sin experiencia y desempleados puede ser aprovechada al máximo por las empresas “colaboradoras”.

En el último capítulo del documento de conclusiones del Encuentro Educativo de la Fundación Telefónica se propone como actividad la “Experiencia Startups”, que promueve este mismo tipo de integración entre escuela y empresa²⁷:

“Los objetivos que persigue esta actividad son:

- Analizar cómo deberían ser los sistemas educativos del siglo XXI
- Analizar así mismo las causas de la necesidad de un cambio en los sistemas educativos actuales.
- Proponer a las empresas emergentes (startups) y de ideas innovadoras como los catalizadores de dicho cambio ante la dificultad de que las instituciones evolucionen a la misma velocidad que las necesidades de la sociedad.”

Esta integración propuesta es, además, a medida de las exigencias de asociación de la educación con el sector privado que promueven el FMI y la CEPAL.

²⁷ Consultado en <http://encuentro.educared.org/group/startups-ideas-creativas-que-marcan-el-rumbo-de-la>

Por último, en las conclusiones del documento se vuelven a mencionar brevemente las claves para la educación en este siglo, entre las que se incluyen: “formar al ciudadano del siglo XXI”, “fomento de la creatividad”, “cooperación necesaria entre familia, escuela y comunidad”, y “una formación adaptada a las demandas”, aspectos centrales en cuyo análisis ya nos hemos detenido. El proyecto educativo propuesto por la Fundación Telefónica para este siglo es ampliamente desarrollado por su discurso oficial y se basa en el pasaje de una educación “en contenidos” a una educación en competencias (especialmente en TIC), el desarrollo del talento y la creatividad individual (que serían el “motor” de la economía actual), y la cooperación entre escuela y empresa como ámbitos de aprendizaje de igual legitimidad.

Por otra parte, en el caso del Programa Conectar Igualdad, como ya ha sido señalado, las finalidades son similares a las de los programas de la Fundación Telefónica: “exigencia de nuevos saberes, la respuesta a ciertas demandas del mundo del trabajo y la necesidad de comprender y participar en una realidad mediatizada”.

Sin embargo, una diferencia importante entre ambos discursos es que la educación pública sigue siendo un derecho que debe garantizar el Estado de acuerdo a la perspectiva del Programa Conectar Igualdad. La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) plantea en sus artículos 7 y 8 que “el Estado garantiza el acceso de todos/as a la información y al conocimiento como instrumento central de la participación en un proceso de crecimiento económico y justicia social”. Enmarcado en esta Ley el artículo 12 del Anexo “Las políticas de Inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad” explica:

“Resulta responsabilidad del Estado Nacional entonces, garantizar equidad en el acceso a las TIC tanto para favorecer la circulación y producción de conocimiento como la inclusión social, cultural y educativa. Dicha inclusión cobra sentido por sus aportes a la mejora del aprendizaje y la enseñanza.”

Aquí se puede apreciar el rol activo del Estado en la educación, a diferencia de lo enunciado por la Fundación Telefónica.

Por otro lado, en el Anexo 1 del Consejo Federal de Educación “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad” se afirma:

“9. El contexto actual, caracterizado por mayores posibilidades de acceder de modo masivo al conocimiento producido por la humanidad, se define por la capacidad de buscar, sistematizar, comprender, organizar y principalmente **utilizar la información a**

la que se accede por medio de las tecnologías para producir nuevos saberes. De allí la necesidad de que los ciudadanos puedan contar con **herramientas cognitivas y competencias** que permitan accionar de modo crítico, creativo, reflexivo y responsable **sobre la abundancia de datos para, aplicarlo a diversos contextos y entornos de aprendizaje, así como para construir conocimiento relevante en base a ellos**” (2010, destacados propios).

Como es posible apreciar, el Programa Conectar Igualdad parte del supuesto de que la sociedad actual se define por el acceso masivo a información y conocimiento que se debe utilizar para generar nuevos saberes. La educación para este tipo de sociedad, claro está, se centra en la adquisición de herramientas y competencias cognitivas para lograr el aprovechamiento de esa abundancia de datos disponible. Tanto en este discurso como en el de la Fundación Telefónica se construye lo que Buckingham (2008) denominó una “retórica de la inevitabilidad”, donde lo único que se pone en cuestión es cómo adoptar las nuevas tecnologías en la educación, y no cuáles son las razones para hacerlo, ya que el contexto parecería imponerlas más allá de la voluntad de sus actores. Sin embargo, la introducción de las TIC a la educación no es en ningún caso un hecho natural e inevitable, sino que obedece a imperativos económicos, políticos y sociales.

En el mismo documento, bajo el título “Lineamiento estratégico de una política de educación y TIC” se enumera:

1. Producción, acceso y actualización de contenidos y/o software.
2. Incorporación de las TIC en los contenidos curriculares.
3. Calidad de las prácticas pedagógicas y usos educativos de las TIC.
4. Desarrollo profesional docente.
5. Cambios organizacionales en las instituciones educativas y nuevos roles para el trabajo con TIC.
6. Provisión, instalación, mantenimiento y actualización de equipamiento, software y redes.
7. Sistematización de información y experiencias e Investigación.
8. Gestión de la Información.
9. Fortalecimiento de los equipos técnicos y referentes TIC de los Ministerios de Educación.
10. Articulación entre Estado, Universidades, organizaciones de la sociedad civil **y el sector privado.** (2010, destacados propios).

De todos los lineamientos previstos por el Programa Conectar Igualdad, sólo dos son propiamente pedagógicos: incorporación de las TIC en los programas curriculares y calidad de las prácticas pedagógicas y usos educativos de las TIC. El primero supone una diferencia importante con las propuestas del Encuentro organizado por la Fundación Telefónica, ya que, como vimos, en éste se propone el desarrollo de habilidades y competencias, más allá de los contenidos. Sin embargo, es notable la escasez de lineamientos pedagógicos y la falta de una propuesta educativa general clara acerca de cómo introducir el uso de las netbooks en las aulas en el Programa Conectar Igualdad.

Por último, mencionaremos que en el punto 10 de la enumeración de lineamientos revisada se sostiene la necesidad de la articulación en políticas de TIC y educación entre Estado, universidades y sector privado. En el mismo sentido en el punto 41 de este Anexo se afirma lo siguiente:

“41. Propiciar la articulación entre el sector público y el sector privado, la Universidad y la empresa, los organismos descentralizados y las organizaciones de la sociedad civil para un mejor aprovechamiento de recursos, experticias, infraestructura y acceso a fuentes de financiación.”

De acuerdo a este punto, la articulación que empresas y sector privado tendrían con la Universidad y el sector público se vincula tanto a recursos y financiación como a experticia e infraestructura, aunque no se defina claramente de qué modo se llevará a cabo esta integración, con qué límites y prioridades. Esta política también pretende, por lo tanto, responder a las exigencias de articulación realizadas por los organismos de economía internacionales. Esto es ratificado, además, por el análisis realizado previamente acerca de los proveedores del Programa, en su mayoría corporaciones multinacionales de TIC como Telefónica.

Cabe aclarar en este punto que no es objetivo de esta tesina posicionarse en contra del uso de las TIC en las aulas per se, ya que éstas pueden ser aprovechadas por docentes y estudiantes para enriquecer sus procesos de enseñanza - aprendizaje. Lo que debe discutirse es de qué manera ingresan y con qué fines propiamente educativos, o más en general, en qué proyecto educativo y en qué concepción de la educación se inscriben. Como afirma Da Porta (2011) existen muchas propuestas de intervención educativa que tienden a la integración tecnológica sin considerar desde qué lugares se propone, a quiénes beneficia, qué procesos se están favoreciendo y qué realidades se intenta compensar. En definitiva, se conforma un mandato integrador que se sustenta en la idea

de que la educación tecnológica es el medio para lograr sujetos aptos a los requerimientos de la sociedad contemporánea, sin preguntarse por la índole y el origen de esos requerimientos, ni por los fines, es decir, si los procesos educativos deben adaptarse a la sociedad o deben intentar problematizarla y transformarla (Da Porta, 2011).

4.3 La representación de las nuevas TIC y sus supuestos

A continuación consideraremos las representaciones que se construyen en torno a las nuevas tecnologías en los discursos oficiales del Programa Conectar Igualdad y de la Fundación Telefónica, prestando atención especialmente a los supuestos que las fundamentan. En primer lugar, resulta interesante evaluar la representación de la sociedad contemporánea que realizan ambos discursos. En el primer capítulo del documento de conclusiones del Encuentro Educativo de la Fundación Telefónica (2013) se afirma:

“(...) se analiza la transición de una sociedad tradicional e industrial a una sociedad creativa e innovadora.

Entre los elementos esenciales de la sociedad 3.0 se encuentran:

- El cambio tecnológico y social acelerado.
- La globalización continua alimentada por los Knowmads.” (Fundación Telefónica, p.5, 2013).

Y en capítulos posteriores se realizan afirmaciones similares:

“Vivimos en un mundo reinado por la globalización y dominado por el uso de las nuevas tecnologías.” (Fundación Telefónica, p.7, 2013).

“Vivimos en una sociedad que ha sufrido acelerados cambios en esta última década (...) En el ámbito de las tecnologías los avances se acentúan aún más, hemos pasado de una sociedad analógica a otra totalmente digitalizada en cuestión de años. Todo ello ha generado el nacimiento de una cultura digital caracterizada por una fuerte impregnación tecnológica en todos los sectores de la sociedad.” (Fundación Telefónica, p.11, 2013).

Todas estas afirmaciones se fundan en el supuesto de que vivimos en una nueva sociedad, creativa, innovadora, globalizada, dominada por el uso de las nuevas tecnologías, digitalizada, en línea con los supuestos ideológicos que fundamentan el proyecto de la Sociedad de la Información, ya analizados en el capítulo 3.3.

Las diversas iniciativas de la Fundación Telefónica que ya fueron reseñadas (Aulas

Amigas, Portal Educared, Aulas interactivas, Top 100 Innovaciones educativas) buscan incorporar las TIC a la educación de diversas maneras, simplemente porque el “nuevo contexto” parece exigir esto.

Como ya fue analizado, las TIC son representadas en el discurso de las políticas de la Fundación Telefónica como facilitadoras del aprendizaje en cualquier momento y lugar, más allá de la intervención del docente, y con el mismo valor que la educación en contextos educativos “formales” como la escuela. Es por esto que las TIC en sí mismas son representadas como agentes educativos en este discurso, y como tales, no es posible discutir la necesidad de su incorporación a la educación: ésta se da por supuesto. Lo único que se discute a lo largo del Encuentro organizado por la Fundación Telefónica y que se intenta dilucidar en sus políticas es cómo lograr que esta incorporación sea “creativa”, “innovadora”, y a medida de las demandas de las corporaciones de TIC.

A continuación examinaremos la representación de las TIC que se construye en el discurso del Programa Conectar Igualdad. Para comenzar, en el Anexo “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad” se señala:

“9. El contexto actual, caracterizado por mayores posibilidades de acceder de modo masivo al conocimiento producido por la humanidad, se define por la capacidad de buscar, sistematizar, comprender, organizar y principalmente utilizar la información a la que se accede por medio de las tecnologías para producir nuevos saberes.” (2010)

En este párrafo el discurso oficial del Programa Conectar Igualdad define al contexto actual por sus posibilidades de acceso a la información a través de las TIC, del mismo modo que lo hace el discurso en torno a la Sociedad de la Información, aunque sin mencionar este concepto. Es necesario tener en cuenta que, como analizamos en el capítulo 3.3, en el marco de las relaciones de producción capitalista la información opera como una mercancía más, vertical, jerarquizada y restringida (De Charras, 2002); de forma tal que el acceso a la información en nuestra época dista de ser tan abierto y democrático como se presenta en los discursos deterministas tecnológicos.

Respecto al rol de las tecnologías en esta sociedad, en su discurso de presentación del Programa Conectar Igualdad²⁸ la Presidenta sostuvo:

(...) me siento un poco como la Sarmiento del Bicentenario, porque si se revolucionó la Argentina con la educación pública, con la obligatoriedad de la

²⁸ Consultado en <http://www.casarosada.gob.ar/informacion/archivo/22068-blank-11525813>

primaria, con la educación que caracterizó siempre a nuestro país como un país distintivo en la capacitación de sus recursos humanos, en su grado de alfabetización, en su grado de instrucción, **siento que lo mismo sucede con este Programa que estamos lanzando hoy, Conectar-Igualdad** (2010, destacados propios)

En este fragmento se sostiene que la revolución en la educación pública se pueda dar a través de un proyecto de modernización tecnológica como el Programa Conectar Igualdad. Estas mismas expectativas se han depositado anteriormente en la introducción de la radio en la educación primero, y de la televisión luego, que también se pensó que revolucionarían la educación (ver Buckingham, 2008). El discurso sigue:

“Lo que tenemos que entender nosotros, los de nuestra generación, es que precisamente han encontrado un nuevo instrumento. Debe haber sido parecido en la época de Gutenberg cuando se inventó la imprenta y el conocimiento estaba solamente en manos de las iglesias, donde tenían guardados todos los conocimientos del mundo. **Creo que estamos ante un nuevo mundo y colaborar entre todos precisamente para abrir la puerta de ese nuevo mundo, y que ese nuevo mundo no sea un mundo hostil y desconocido, sino que al contrario, sea un mundo de conectividad, de conocimientos, de conectar igualdad**, me parece que es fundamental (...)” (2010, destacados propios).

El supuesto ideológico que encierra este fragmento es que la tecnología, en especial la computadora, ha habilitado un mundo nuevo de conectividad y conocimientos, a diferencia del mundo de las generaciones anteriores, que estaba configurado a partir de la imprenta. Este supuesto forma parte de un discurso determinista tecnológico que, como ya vimos, considera que es la tecnología en sí misma la que fija las condiciones del cambio social, y señala el pasaje de una época a otra.

En el mismo sentido se pronuncia uno de los expertos considerados como “referentes” para la elaboración de este programa, el sociólogo Luis Alberto Quevedo, cuando afirma que “las TIC han aportado riqueza al sistema educativo transformando las formas de interactuar socialmente, de definir las identidades y de hacer circular el conocimiento” (Fundación Telefónica, p.5, 2013). Para este experto, la definición de identidades también ha sufrido transformaciones por las TIC.

En un apartado del documento de “Estrategia y marco normativo del Programa Conectar Igualdad” se afirma: “21. La modernización de las prácticas debe apuntar al logro de los principales objetivos político-educativos, por lo que las TIC dejan de ser consideradas un fin en sí mismo para apuntalar el desarrollo de procesos de calidad más amplios.”

Las TIC entonces, deberían estar al servicio de las políticas educativas de acuerdo a este

discurso, y obtener habilidades y competencias en las TIC dejaría de ser un objetivo en sí mismo, a diferencia de lo que propone el discurso de la Fundación Telefónica.

Por otra parte, en el documento “La computadora en casa”, dirigido a las familias cuyos hijos recibirían las netbooks, se afirma:

“Este Programa es un acontecimiento histórico para la Argentina: es la primera vez que la educación media pone al alcance de docentes y alumnos una **herramienta tecnológica que les permitirá** profundizar y ampliar de este modo sus aprendizajes; facilitar el acceso a fuentes múltiples de conocimiento e incorporar novedosas formas de comunicarse dentro y fuera de la escuela. De esta manera, las familias y las comunidades de las que estas familias participan adquieren una herramienta que les permite acceder y difundir información, crear iniciativas colectivas propias y compartir estas iniciativas con otras comunidades” (2010, destacados propios).

Como hemos analizado en el capítulo anterior, se representa a la computadora en tanto herramienta inspiradora de iniciativas colectivas, aunque no se detalla qué tipo de iniciativas serían, ni quienes contarían con las competencias necesarias para llevarlas a cabo. Las expectativas en aquello que es capaz de generar la netbook en sí misma tienen su correlato en el énfasis del Programa Conectar Igualdad en la cantidad de computadoras repartidas: este dato es mencionado en cada spot del programa, y en la página de inicio del sitio web oficial hay un contador de netbooks entregadas. En esta misma línea, el Gerente Ejecutivo del programa, Pablo Fontdevila, afirma:

“Uno de los principales aciertos del programa es **demostrar su capacidad de cumplir con la compra y distribución de las máquinas**. Si en menos de un año podemos exhibir que distribuimos más equipos que ningún otro modelo semejante, **eso es un indicador exitoso del trabajo realizado**.” Gvirtz y Necuzzi (comp.), p. 50, 2011 (destacados propios).

En este caso, una cantidad numerosa de equipos entregados es señalado como un indicador de éxito del programa: esto sólo es comprensible si se considera que las computadoras en sí mismas son agentes de mejora en la educación.

En el spot “Futuro”²⁹ del Programa Conectar Igualdad una voz en off explica:

“Aunque parezcan todas iguales, no son todas iguales. Cada chico hace que su compu sea única. Para algunos es una brújula, para descubrir todo lo nuevo. Con tu compu podés viajar por tu país, por América Latina, ¿no te alcanza? También podés viajar por el espacio, escribir una novela, conocer nuestra historia o crear un invento que la cambie para siempre. Podés conocer cientos de nuevos amigos, o a vos mismo. La

²⁹ Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=v816Gv133C8> (19/03/2014)

netbook está buenísima, pero sin vos no es nada. Es tu creatividad la que hace que tenga sentido.

Cuidala mucho también, porque esta netbook no es sólo una compu. Es una puerta, una herramienta, un desafío. Un puente.”

En este spot se indica una serie de actividades que pueden realizarse con una computadora: escribir una novela, crear un invento; y con Internet: viajar por el espacio, por Argentina, por América Latina, conocer nuevos amigos. Además, se utilizan una serie de sinónimos a la netbook muy variados: brújula, puerta, herramienta, desafío, puente.

Las posibilidades que brindan la computadora e Internet a los jóvenes parecen infinitas, aunque ninguna se vincula estrictamente con el aprendizaje, sino con la socialización y los intereses individuales. Una vez más, se manifiesta el énfasis en las posibilidades de cada individuo con las netbooks, sin tener en cuenta su capital cultural previo, conjugado con supuestos propios de un discurso determinista tecnológico: la tecnología llega a la vida de los jóvenes desde una esfera independiente a la de sus vidas e inmediatamente potencia sus intereses espontáneos en la escritura, la geografía, y los avances científicos. Estos intereses y el potencial creativo de los jóvenes, o bien son “innatos”, o han sido formados por un sistema escolar ausente en este spot, que no parece ser necesario a la hora de cruzar esta puerta, o utilizar esta brújula. La escuela y los docentes son los grandes ausentes en este discurso acerca de una política “educativa”.

Respecto al potencial de Internet, que permite a los jóvenes viajar y conocer nuevos amigos de acuerdo al spot analizado, también se construye una representación digna de análisis. Lino Barañao, Ministro de Ciencia y Tecnología en 2010, consultado para el libro *Las voces de los expertos* (2011) acerca de cómo imagina las futuras generaciones de argentinos tras el impacto de las nuevas tecnologías, señaló:

“Que hoy un chico argentino juegue de manera virtual con otro que vive en Tailandia, reconociendo la diversidad cultural pero a la vez los intereses comunes que tienen, resulta tan o más fantasioso que una novela de Julio Verne. El flujo de información en tiempo real, a través de las redes sociales, genera fenómenos también inéditos, como acabamos de ver con las revoluciones sucedidas en África del norte. Es fantástico el control que la población comienza a hacer de las nuevas tecnologías en su provecho, y por eso resulta clave que el Estado garantice el acceso de todos a ellas.” Gvirtz y Necuzzi (comp.), p. 17, 2011.

Lo que implican estas afirmaciones es que, a través de Internet y de las redes sociales, los horizontes culturales de los jóvenes son ampliados de forma prácticamente automática, y en cierta medida, también sus posibilidades de intervenir socialmente, como en el citado caso de África del norte. En una línea similar Luis Alberto Quevedo, ante la consulta de cómo impactan las nuevas tecnologías en el aula, observó:

“La percepción del mundo ha cambiado y los ciudadanos son conscientes de esto. Las nuevas tecnologías muestran el mundo de una manera diferente: como en su momento lo hicieron Galileo Galilei y las ideas renacentistas que dieron origen a la modernidad, y a una primera etapa de globalización. Hoy, Google Earth produce y acerca una realidad distinta. Entonces los fenómenos socioculturales resultan extremadamente complejos, con procesos a distintas velocidades, donde la gente tiende a aceptar algunas cosas y otras no” Gvirtz y Necuzzi (comp.), p. 129, 2011.

La realidad misma es alterada, “producida” por las posibilidades que brinda Internet (Google Earth), y por ellas nos hallamos en un momento similar al pasaje a la modernidad. Esta visión utópica de Internet y su potencial en el discurso oficial del Programa Conectar Igualdad resulta por lo menos cuestionable: como señala Lawrence Lessig (1998), la “red de redes” se encuentra restringida por su propia arquitectura, el código, y éste cada vez es más un código de control. Los principales buscadores del mundo, como Google o Yahoo, comercian bases de datos personales de sus usuarios para caracterizar sus preferencias de consumo y producir publicidades “a medida” en la web.

En el mismo sentido, como explica el investigador Gabriel Mateu (2013), uno de los principales problemas de la web es que en su interior se reproducen las mismas relaciones sociales de nuestra sociedad capitalista, caracterizada por la competencia, la concentración económica y la valorización del capital. En Internet todo se paga: los dispositivos de acceso, las conexiones, y el resto se paga con nuestros datos personales para la venta de espacios publicitarios (Mateu, 2013). A su vez, por esta misma condición capitalista del universo digital, la diversidad cultural en Internet y la posibilidad de acceder a toda clase de contenidos está puesta en cuestión. Para ilustrar la concentración en la web, podemos señalar que los sitios más visitados en Argentina son YouTube, Google, Facebook, MercadoLibre, Yahoo, Live, Taringa, Twitter y Wikipedia. Entre estos sitios, que concentran la mayor parte del tráfico en nuestro país³⁰, Youtube pertenece a Google (los dos más visitados), y sólo hay dos sitios

³⁰Consultado en <http://www.alexa.com/topsites/countries/AR> (14/05/2014)

desarrollados en Argentina en esta lista: MercadoLibre y Taringa.

Retomando el análisis del discurso, en el spot “Conectar Igualdad: Un mundo de ideas y de creación”³¹ se relata:

“Este es un mensaje de bienvenida. Desde hoy, tu forma de estudiar va a cambiar para siempre. Te damos la bienvenida a un mundo de tecnología, de idea y de creación. Un mundo donde vas a poder investigar y crecer y saber más de todo lo que te gusta; donde vas poder compartir más y mejor. Todo ese mundo está adentro de esa netbook que desde ahora pasa a ser parte de tu vida (...) Sabemos que tu imaginación y tus ideas no tienen límites y queremos ayudarte a que las pongas en acción. Confiamos en vos. Sabemos que la vas a cuidar mucho y que vas a compartir todo lo que aprendas con tu familia y amigos. Estás por arrancar un viaje único, ¿estás preparado?”

Aunque aquí es mencionada una nueva forma de estudiar a través de las netbooks, no figura como el objetivo principal en el uso de las mismas. La idea principal es similar a la del anterior spot analizado: un mundo de tecnología, ideas y creación irrumpe en la vida de los jóvenes, contenido en el formato de la netbook. Cada joven tiene ahora la posibilidad, y la responsabilidad exclusiva de aprovecharlo, de acuerdo a sus propios intereses y a partir de sus propios conocimientos, sin necesidad de guía alguna. De hecho, serán estos mismos jóvenes los encargados de transmitir sus aprendizajes espontáneos a sus familias y amigos. Es posible preguntarse en todo caso si estos aprendizajes están sólo relacionados al dominio de la herramienta o si realmente se pretende que los jóvenes adquieran conocimientos científicos valiosos y socialmente significativos por su propia cuenta, por el simple hecho de recibir la netbook, y en todo caso si ésta sería la situación más frecuente.

En otro spot del Programa Conectar Igualdad³² se puede leer a modo de graph: “4 años de Conectar Igualdad Una generación conectada. Más y más chicos conectados al futuro. Chicos entrando al futuro por la puerta grande.” Nuevamente, el énfasis está puesto en la conectividad y en la tecnología misma como sinónimo de “progreso”. Finalmente, otra campaña en torno al programa tuvo por slogan “#apagala un rato” y pedía: “Salí a la vida. Cuando vuelvas tu compu va a seguir ahí.” La escisión entre el “mundo de la tecnología” y el otro mundo, el de la “vida”, es completa: se trata de dos esferas independientes que no se tocan.

Si bien algunos documentos del Programa Conectar Igualdad señalan que las TIC no

³¹ Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=voCl88eYazo> (5/10/2014)

³² Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=_SuOnYgG--g (5/06/2015)

son un fin en sí mismas, los fragmentos que analizamos de spots, entrevistas y discursos en muchas ocasiones parten de los supuestos del determinismo tecnológico y una retórica enfocada en la inevitabilidad. No debemos olvidar que, como fue señalado en el apartado acerca de las políticas de TIC en América Latina, el Programa Conectar Igualdad (como otros similares en la región) se enmarca en la necesidad de dar respuesta a las demandas de modernización tecnológica realizadas por organismos internacionales.

4.4 La representación de los docentes y sus supuestos

En este apartado analizaremos brevemente la representación de los docentes y su rol tal como es construida en los discursos oficiales estudiados.

En el caso de la Fundación Telefónica, algunas de las principales políticas destinadas a los docentes en el período analizado son los premios: Maestros de Corazón 3.0, en el que se premiaba a los “maestros innovadores” que incorporan nuevas tecnologías a las aulas; y Premio Internacional EducaRed, que tenía una finalidad similar. Estos premios buscaban fomentar la iniciativa docente en la incorporación de las TIC a sus clases, reconociendo la innovación individual y espontánea.

En forma complementaria, la Fundación llevó a cabo una política de capacitación gratuita en el uso de TIC en la educación y en innovación educativa, con la finalidad de multiplicar estas iniciativas individuales. En este punto es necesario recordar la concepción de la Fundación Telefónica acerca de la posibilidad de educarse en cualquier ámbito, y por lo tanto, la poca relevancia de los docentes y las escuelas en este proceso. Las políticas llevadas a cabo se condicen con esto ya que no se orientan al conjunto de los trabajadores de la educación ni a las instituciones escolares sino a docentes individuales y espontáneamente motivados para integrar las TIC a sus clases.

En el capítulo dedicado a los agentes educativos del documento de conclusiones del VII Encuentro Internacional Educativo se explica:

“(el docente) es probablemente el agente educativo más señalado cuando la temática a debatir es la necesidad de mejora de la calidad educativa. Es lo que ha ocurrido a lo largo de todos los meses de este Encuentro Internacional de Educación 2012/2013, antes de llegar a la fase exclusiva dedicada al docente, la comunidad junto a los expertos ya habían incluido en sus aportaciones la necesidad de reformular su rol para atender las nuevas necesidades educativas y formativas que tienen los aprendices en el siglo XXI.” (Fundación Telefónica, p.25, 2013, aclaración propia).

En estos fragmentos se construye al docente como responsable principal de la mejora en la calidad educativa, lo cual le exige reformular su rol para responder a las demandas de los nuevos aprendices. El docente, por lo tanto, cumple actualmente un rol que se encuentra desactualizado, y es aquel en quien recae la responsabilidad por la calidad educativa.

En el cuarto apartado del documento, titulado “La formación del docente: la renovación del profesor”, se desarrolla:

“En la actualidad el proceso de generación de conocimiento pasa por un aprendizaje compartido y un trabajo colaborativo que exige la conjugación equilibrada entre lo cognitivo, lo emocional, y grandes dotes de habilidades sociales. Teniendo en cuenta que la información es extremadamente accesible gracias al avance de las TIC, el perfil docente basado en la transmisión de contenidos deja de tener sentido absolutamente.

El rol del profesor ya no debe discurrir por el aporte de información, sino en orientar a cada alumno en su proceso de búsqueda y tratamiento de la información, para que sea él quien de manera activa y experimental construya su propio conocimiento. Este planteamiento defendido por Rodrigo Ferrer fue un argumento recurrente durante todo el Encuentro.” (Fundación Telefónica, p.28, 2013).

El perfil docente de transmisión del conocimiento, según las conclusiones el Encuentro, ya no tiene sentido, por la “extrema” accesibilidad de la información (lo cual puede ser puesto en cuestión, como vimos en el capítulo anterior). El nuevo rol del docente es el de orientador en la construcción de conocimiento del alumno, que siguiendo sus intereses espontáneos y a partir de su capital cultural previo, debe realizar su propia búsqueda. Los docentes, en esta representación, ya no poseerían los conocimientos necesarios para cumplir su rol pedagógico en el nuevo contexto habilitado por las TIC. Cabe preguntarse una vez más a quiénes favorece este modelo individualizado de aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias (y desigualdades) en los saberes previos de los distintos grupos socioeconómicos, y el rol que debería cumplir la escuela al respecto.

Finalmente, es interesante recuperar la letra del rap de la educación 2.0, difundido en 2013 por la Fundación Telefónica. En el video del rap los cantantes son jóvenes y la letra repite:

“Llevo la tecnología dentro de mi piel. Profesor vamos juntos, dale al ON. 2.0 es la educación que quiero. El mundo se reinventa, ponte al día con las herramientas de la tecnología, que día a día nos desafía a llenar la pantalla vacía. Una nueva escuela para la gente nueva. Crea: sentido y emoción. Nuestra voz está en la nube, sube. Ven a mi

mundo virtual, entiende mi realidad digital. Para información pincha el ratón, profesor. Cambia tu rol, dale al ON.”³³

Este rap pretende representar la “voz de los jóvenes”, y realiza una serie de demandas al docente: una nueva escuela acorde a sus necesidades, un docente “al día” con las nuevas tecnologías, que entienda la realidad digital de los jóvenes, su “mundo virtual”, y que adopte un nuevo rol. La representación construida de este docente lo caracteriza nuevamente como anacrónico, distanciado de las nuevas generaciones por su falta de conocimiento del “mundo digital” (y sin otros conocimientos que ofrecer a cambio); un obstáculo para la relación de los jóvenes con las TIC (a menos que se ponga al día). La brecha generacional y digital es aquí considerada como un obstáculo pedagógico, y le cabe al docente (a cada docente individualmente) la responsabilidad de superarlo.

Por otro lado en el Anexo “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad” podemos leer:

“La construcción de espacios de **diálogo entre las generaciones** es una de las claves de la integración de TIC y de su aporte a una educación de calidad. Es decir, acercar las miradas sobre las diversas realidades, preocupaciones, intereses, saberes y expectativas de docentes y alumnos se vuelve fundamental.

Una de las principales observaciones que surgen del diagnóstico de integración de TIC da cuenta de la **distancia entre las prácticas con TIC en los ámbitos extraescolares que desarrollan gran parte de los niños y jóvenes y lo que propone la escuela**. Por otro lado, **los docentes se sienten en muchos casos sin la experiencia o conocimiento suficiente para encarar propuestas con TIC dada su escasa formación de base en torno al tema**. Es decir, más allá de lo relacionado con el uso instrumental, operan elementos vinculados con cuestiones simbólicas que es necesario volver a trabajar en el marco de la formación inicial y continua de los docentes” (2010, destacados propios).

En el discurso del Programa Conectar Igualdad también se puede apreciar un énfasis en las diferencias generacionales, pero desde una perspectiva de diálogo. Se señala la falta de formación docente en TIC como parte del diagnóstico de integración de TIC a las aulas, aunque no se lo relaciona directamente con las diferencias entre las prácticas escolares y extraescolares de los jóvenes con las TIC. Si bien el diagnóstico es similar al realizado por Encuentro de la Fundación Telefónica, su abordaje pareciera no responsabilizar en última instancia al docente por su actualización.

En el cuarto capítulo de este documento, dedicado al desarrollo profesional docente, se enuncia:

³³ Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=3_3XKefLsig el 19/3/2015

“34. Crear las condiciones que posibiliten el desarrollo profesional docente garantizando la oferta de formación inicial, capacitación, disponibilidad de recursos tecnológicos e infraestructura para favorecer su posicionamiento como mediador entre la circulación de información, el proceso de producción de conocimiento y la renovación de modelos educativos. Dicha apropiación de las TIC se verá potenciada a través de su propia utilización en el desarrollo profesional mismo.” (2010, destacados propios).

En la misma línea, uno de los objetivos enunciados del Programa Conectar Igualdad es fortalecer el rol del docente:

“69. La política de inclusión digital educativa tiende a la incorporación gradual de los docentes en los procesos de integración de las nuevas tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Este propósito fortalecerá y enriquecerá el trabajo docente en el marco de los acuerdos federales para la Educación Obligatoria de modo tal que les permita **reposicionarse desde su experiencia y conocimiento didáctico, constituyéndose como mediadores entre la circulación de información y el proceso de producción de conocimiento.** Para ello se desarrolla una estrategia de formación en el ámbito de los Institutos Superiores de Formación Docente y múltiples acciones de desarrollo profesional para los maestros y profesores que se desempeñan en los distintos niveles del sistema educativo a partir de **conceptos, herramientas y recursos que fortalezcan este rol y promueva su participación en la producción de contenidos para la enseñanza”** (2010, destacados propios).

En ambos casos podemos observar cómo se construye una representación del docente en vías de reformular su rol para convertirse en un “mediador” entre la información y la producción de conocimiento, sin ceder esta responsabilidad exclusiva al alumno, como se propone desde el discurso analizado del Encuentro organizado por la Fundación Telefónica. Sin embargo, la función misma del “mediador” podría ser discutible, ya que supone que todo el conocimiento está disponible en algún artefacto (como la netbook) y el rol del docente sería facilitar el acceso y el procesamiento de éste por parte de los alumnos. Esta perspectiva supone, en primer lugar, que la información disponible a través de las nuevas tecnologías es abierta, perfecta y democrática (tal como se presenta) cuando en realidad en el marco de un sistema capitalista, basado en la acumulación y el beneficio, se trata de información vertical, jerarquizada y restringida, que opera como una mercancía más (De Charras, 2002). En segundo lugar, el docente actúa como “mediador” entre esta información y el estudiante porque se supone ya no tiene conocimiento propio y socialmente necesario que transmitir. Nuevamente el trabajador docente es desvalorizado, esta vez a nivel intelectual, en esta “reformulación” de su rol.

A su vez, el discurso oficial acerca de la capacitación docente para incorporar las TIC a la educación no es uniforme. Constanza Necuzzi, Gerente de Comunicación y Contenidos del Programa Conectar Igualdad, consultada acerca de la preparación de los docentes para incorporar la netbook entregada a sus clases respondió:

“No, no están preparados y no tendrían por qué estarlo tampoco. Tienen muchas expectativas y considero que desde el Estado hay que ser muy cuidadosos con esas expectativas. Es necesario crear las condiciones para que ellas se canalicen y se vehiculen propositivamente (...) **El desafío del programa que, insisto, comienza como una iniciativa de inclusión social, es que además se proponga fines pedagógicos bien claros.** La capacitación de los docentes, que adquieran herramientas metodológicas y tecnológicas con las que puedan atravesar los contenidos que ya están enseñando, ése es el desafío venidero. Si el docente no puede incorporar esa computadora a sus prácticas, no va a lograr que los chicos se la apropien pedagógicamente. No se puede hacer ni enseñar algo que no se hace ni se sabe. Los alumnos no van a usar la computadora para pensar la matemática, si sus profesores no pueden pensarla ellos, y mostrarles cómo pensarla con la computadora y qué hacer con ella. Para esto hace falta la capacitación.” Gvirtz y Necuzzi (comp.), p. 102, 2011 (destacados propios).

De acuerdo a Necuzzi, la capacitación docente no es parte fundamental de la implementación del Programa Conectar Igualdad, ya que se trata de una política social de inclusión en primera instancia, que sólo en segunda instancia se propone fines pedagógicos. Sin embargo, Necuzzi reconoce que no es posible utilizar las netbooks con fines pedagógicos sin capacitación, por lo cual se puede poner en cuestión cuál es la finalidad de las netbooks en la escuela (ya que no es pedagógica), y en definitiva, si es posible hablar de política educativa en estos términos. Al respecto, Necuzzi afirma en la misma entrevista:

“Conectar Igualdad es un programa educativo de inclusión social, que busca acortar la brecha social, digital y educacional abierta entre las distintas capas sociales de nuestro país. **Es educativo porque sus actores directos son los estudiantes y docentes** de las escuelas secundarias de gestión pública, de educación especial y los estudiantes de los profesorado que serán los futuros formadores. **Pero es fundamentalmente social,** pues quiere incluir a cientos de jóvenes en el siglo XXI, en las lógicas de comunicación y producción del conocimiento de este siglo, y también quiere incorporar a las familias de los estudiantes en este proceso.

Por eso las netbooks van a las casas: permiten la apropiación personal de los chicos, pero esa apropiación, que en principio es instrumental (tener el aparato), se vuelve también cultural (acceso y producción de contenidos, mensajes, todo tipo de imágenes, distintas narrativas, lógicas reticulares diferentes de las secuenciales/coloquiales habituales, producciones del más diverso origen, entre otros), haciéndose extensiva a las familias, a los hermanos mayores, a los hermanitos menores.” Gvirtz y Necuzzi

(comp.), p. 50, 2011 (destacados propios).

De acuerdo a Necuzzi, Conectar Igualdad es un programa educativo por sus destinatarios (estudiantes y docentes), pero fundamentalmente es social, ya que se pretende incorporar a las familias de los estudiantes. Se espera que los estudiantes, como observamos en un capítulo anterior, transmitan sus conocimientos instrumentales y culturales a su grupo familiar, aunque es posible preguntarse cómo se realizó esta apropiación cultural, teniendo en cuenta que en la escuela los docentes no están preparados, y “tampoco tendrían por qué estarlo”.

La Directora Ejecutiva del Programa Conectar Igualdad, Silvina Gvirtz, en una entrevista³⁴ también expresa su opinión al respecto:

“Conectar Igualdad es un programa que tiene dos grandes objetivos: el primero, es reducir la brecha digital. Esto significa que anteriormente a este programa sólo quienes tenían acceso al mercado tenían acceso a la tecnología y a la alfabetización tecnológica.

Nadie aprende los lenguajes tecnológicos sin tener la tecnología: son lenguajes que no se aprenden teóricamente. Entonces, no sólo tenían acceso a comunicarse de un modo diferente sino también a conocer un tipo de alfabetización tecnológica. **No se puede entender qué es *chatear sin chatear*, ni qué es *Facebook, Twitter o Google* sin utilizarlos. Quienes no accedían a la posibilidad de utilizarlos, quedaban afuera del vocabulario de su uso y de esa manera, quedaban afuera de los medios de comunicación masiva, ya que en los medios se está todo el tiempo utilizando términos tecnológicos.**

El segundo objetivo del programa, que creo que es central, es colaborar con la mejora de la calidad educativa. En el 2006 se aprueba una Ley Nacional de Educación que hace a la escuela secundaria obligatoria, por primera vez, en Argentina. Garantizar el acceso real a la educación secundaria tenía que estar acompañado de herramientas que permitiesen el aprovechamiento de esos años de escolaridad. En ese sentido Conectar Igualdad pretende ofrecer una herramienta pedagógica central para poder enseñar y aprender mejor con contenidos socialmente significativos.” (2014, destacados propios)

Partiendo de esta definición, lo primero que se puede apreciar es que los objetivos del Programa no son fundamentalmente pedagógicos, incluso el objetivo propiamente educativo (colaborar con la mejora de la calidad educativa), es desarrollado por Gvirtz en el sentido de la provisión de netbooks como herramientas. Interrogada a continuación acerca de las experiencias con las netbooks en las aulas, Gvirtz afirma:

³⁴Consultado en <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n56-entrevista-silvina-gvirtz-la-inclusion-de-las-tic-en-el-programa-conectar-igualdad-balance-impactos-y-proyectos>(21/10/2014)

“Lo que nosotros tenemos registrado (esos son datos del Ministerio de Educación) es que cada vez se está usando más la computadora, más la tecnología en el aula, en forma simple. **Lo que no hay es mucha variedad en el tipo de uso que se hace**, pero todas las encuestas que se hicieron muestran que hay una gran aprobación de la población respecto del programa Conectar Igualdad en general (alumnos, docentes, padres, directivos) porque también hay un uso familiar de la computadora. El tema de que las computadoras estén en comodato y que el chico la lleve a su casa y la traiga a la escuela es muy importante porque se promueve el aprendizaje y el uso familiar. Por ejemplo, fuimos a San Pedro, en la provincia de Buenos Aires, a realizar una entrega de netbooks a una escuela. Vino un chico con cinco hermanitos, entonces el chico recibe la netbook y los hermanitos lo felicitan y le dicen, ¡Bueno, ahora nos vas a enseñar! ¡Vamos a poder usarla! El chico les dice “...sí, pero sólo cuando yo esté en casa, una hora cada uno...” Muchos tienen miedo de que se les rompa porque la netbook pasa a ser la computadora de la casa. Esos chicos más chicos cuando entran a la secundaria van a recibir la suya, pero mientras tanto **van adquiriendo saberes tecnológicos a través de la computadora del hermano, que a su vez es la de la casa**” (2014, destacados propios).

De acuerdo a Gvartz los usos que se hacen de las computadoras en el aula son simples y poco variados, pero destaca el uso familiar de la computadora. Nuevamente, cabe preguntarse cómo podrían construir alumnos y docentes otros usos posibles si ninguno recibió capacitación más allá del uso instrumental de la herramienta. Respecto al aprendizaje que se produce en el ámbito familiar, Gvartz fue consultada si el impacto del Programa Conectar Igualdad es social antes que educativo - pedagógico, y respondió:

“Sí, la primera inclusión es social, y es lógico que el primer impacto sea social. Hay etapas. Es ridículo pensar que se recibe la computadora y el o la docente se va a sentar y va a empezar a usarla. Hay etapas en todos los planes porque si no vamos a juzgar mal a todos los planes. Esto pasó en el [Ceibal](#) en Uruguay y en Portugal, por ejemplo. **Ahora estamos en una etapa en donde ya se usa en la escuela. Algunos profesores más y otros menos. Se empieza usar y eso se ve cuando uno va a las escuelas, pero sin duda el impacto social es inmediato, es el momento de entrega y recepción en las familias a través del alumno**” (2014, destacados propios).

Según Gvartz, no se trata de una falta de planificación respecto al impacto pedagógico, sino que

“no se puede es pretender que el impacto pedagógico sea inmediato. Lamentablemente en educación todo el mundo cree que sabe y así opina. Está bien que se opine como ciudadano y se debe incentivar a que todos opinen, pero hay cuestiones técnicas, hay un nivel del debate educativo que es técnico y en este nivel lo que señalan la literatura y la experiencia es que estos planes de nuevas tecnologías tienen una inserción por etapas. Como dijimos, sin duda el primer impacto es social y después empieza a impactar en la escuela. **La primera etapa es que las netbooks vayan de la casa a la escuela para que se usen. No importa si se usan programas complejos o simples, pero que lleven la netbook, que estén cargadas y se empiece a**

experimentar ya es todo un objetivo pedagógico. Ese sería un primer objetivo.

El segundo objetivo es que aprendan a utilizar los programas más complejos, que aprendan qué significa el software libre, por qué hay aplicaciones libres, qué significa código abierto. Todo esto serían las primeras etapas de inclusión socio educativa de "Conectar Igualdad" (2014, destacados propios).

Por lo tanto, para Gvirtz el primer impacto del programa es social y lo más importante es que llegue a las familias, más allá de los usos que éstas les den. Incluso el simple hecho de que se utilicen (más allá del propósito) es considerado por Gvirtz como un objetivo pedagógico cumplido. El uso de la netbook en la escuela, de acuerdo a esta caracterización, no dista del uso instrumental y "espontáneo" (en realidad, socialmente condicionado) que se puede dar en familia, pero como esto es en sí mismo pedagógico, no habría nada que mejorar.

En el documento "La computadora en casa", destinado a las familias de los estudiantes que reciben las netbooks, se explica:

"En 2010, de cara a la misión de reducir las brechas culturales entre diversos grupos socioeconómicos a escala nacional, se tomó la decisión de poner en marcha un programa de alcance federal que favoreciera la inclusión social y la alfabetización digital.

Este es el **sentido pleno de establecer un programa de inclusión social de alcance federal**: el brindar herramientas tecnológicas que puedan no solamente modificar el paradigma educativo en la escuela, sino también cambiar sustancialmente la manera en la que las familias se vinculan, trabajan, aprenden y elaboran proyectos propios o colectivos."

Nuevamente, Conectar Igualdad es presentado como un programa de inclusión social en lugar de una política educativa. Cabe preguntarse entonces, si este es el caso, cuál es el rol que les cabe desempeñar a los docentes en un programa de estas características.

En este sentido, distintos funcionarios del Programa Conectar Igualdad han comparado la entrega de netbooks con actos de justicia social. En un acto de entrega de netbooks en José C. Paz, Diego Bossio, Director Ejecutivo de la ANSES en el período analizado, indicó: "Entregar computadoras es un acto de justicia social, de presencia del Estado, de apostar a la educación pública, porque estas computadoras van a generar un impacto positivo en nuestra juventud, tanto en el presente como en el futuro", y afirmó que "en José C. Paz hemos superado las 22.000 netbooks ya entregadas. Esto habla claramente

de cuáles son nuestras prioridades”³⁵.

En una entrega de netbooks en Tres de Febrero, Silvina Gvirtz expresó: “Con el acceso a las nuevas tecnologías, no sólo se igualan las oportunidades, sino que también se garantiza la justicia social y se logra una educación de calidad”³⁶.

El Ministro de Educación en ese período, Alberto Sileoni, en un acto en Bariloche afirmó: “Las netbooks son extraordinarios instrumentos de justicia social, porque todos los chicos de la Argentina son nuestros hijos”³⁷.

Este tipo de comparaciones refuerzan la concepción del Programa Conectar Igualdad como una política social antes que educativa, más allá de que sus destinatarios sean estudiantes y docentes. El impacto social es claramente privilegiado en esta política en detrimento del impacto pedagógico - educativo. Podemos notar, entonces, contradicciones entre distintos documentos y discursos del Programa Conectar Igualdad en cuanto a sus finalidades y a la necesidad de capacitación del docente, y por lo tanto, en cuanto al rol docente mismo en el Programa.

La desvalorización de la escuela pública, de las condiciones de trabajo docente y de su salario (tal como fue analizado en el capítulo dedicado a la educación pública en Argentina), es el contexto general en el cual se desarrolla esta política contradictoria acerca de sus finalidades, que introduce tecnologías a las aulas sin fines pedagógicos claros y sin capacitación docente previa. En estas condiciones el rol docente en el aula es desvalorizado por el Programa, y las expectativas hacia su tarea son confusas.

En el caso de la Fundación Telefónica, el rol docente es considerado como anacrónico por su falta de capacitación en el “mundo digital”, y su función es desvalorizada al pretender que ya no transmita conocimientos, suponiendo que éstos están disponibles para los alumnos a través de las nuevas tecnologías. Esta brecha digital y generacional que separa a docentes y jóvenes debe ser salvada necesariamente por la iniciativa docente en cuanto a capacitación (que la Fundación brida) e innovación (que la Fundación premia). El docente considerado individualmente es entonces el responsable último de reducir estas brechas y su fracaso en hacerlo es, por lo tanto, su

³⁵ Consultado en <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/el-director-ejecutivo-de-la-anses-diego-bossio-entrego-netbooks-en-jose-c-paz-94>

³⁶ Consultado en http://noticias.zonanortediario.com.ar/despachos.asp?cod_des=20856&ID_Seccion=169

³⁷ Consultado en <http://bariloche2000.com/noticias/leer/weretilneck-y-sileoni-entregaron-netbooks-en-bariloche/66455>

responsabilidad también.

Finalmente, es posible pensar que estos discursos y políticas que desvalorizan o culpabilizan al docente se enmarcan en un contexto general que los avala (mencionado anteriormente), de desvalorización general de la escuela pública y sus trabajadores. Retomaremos esta línea de pensamiento en el capítulo dedicado a las consideraciones finales de este trabajo.

5. Consideraciones finales

En primer lugar, se procurará realizar una comparación entre el Programa Conectar Igualdad y las políticas de la Fundación Telefónica a partir del análisis realizado previamente. Entre los principales contrastes de ambos discursos podemos señalar la distinta relevancia otorgada al papel del Estado en la educación y a la escuela como agente educativo. Como se podía suponer, el Programa Conectar Igualdad destaca la relevancia del Estado como garante del derecho a la educación de los ciudadanos, fundamentalmente a través de la institución escolar, mientras que para el discurso de la Fundación Telefónica la escuela es un agente educativo entre otros de igual legitimidad, y en tanto dispositivo de enseñanza/aprendizaje resulta anacrónico.

En cuanto a los aprendizajes propuestos, las políticas de la Fundación Telefónica priorizan el dominio de competencias en lugar de contenidos (ya advertimos acerca de los riesgos que entraña esta concepción), a diferencia del Programa Conectar Igualdad, que enuncia promover la incorporación de habilidades y saberes al servicio de contenidos curriculares. A su vez, el énfasis de las políticas de la Fundación está claramente puesto en la creatividad, y en el desarrollo del talento natural del individuo y de sus intereses en el proceso de aprendizaje. Es innegable que una pedagogía que permitiera a cada estudiante desarrollar al máximo su potencial sería muy provechosa en el ámbito escolar, pero este tipo de propuestas ignoran por completo el contexto real sobre el que deberán trabajar, que como ya vimos, es el de un empobrecimiento material y simbólico de la escuela pública y de la sociedad en un nivel más general. Como ya mencionamos, una propuesta educativa hecha “a medida” de los intereses y capacidades que cada estudiante ya trae consigo de su entorno sociocultural, en este contexto, limitaría enormemente los aprendizajes posibles.

Por otro lado, en el análisis del Programa Conectar Igualdad se hizo notable la escasez

de lineamientos pedagógicos y la falta de una propuesta educativa clara, o de una concepción definida acerca de los propósitos que debería tener la educación. Por su parte, la propuesta para la educación del siglo XXI de la Fundación Telefónica se encuentra muy bien delineada: una educación basada en competencias (técnicas y actitudinales) y adaptada al mercado laboral, donde el ciudadano ideal (flexible, adaptable, innovador, polivalente) se asemeja mucho al perfil del empleado ideal de empresas como Telefónica.

Al momento de observar las similitudes, se evidenció en primera instancia una caracterización en común de la escuela como desvalorizada. En el caso del discurso del Programa Conectar Igualdad no se identifican los motivos de esta desvalorización, pero sí se indican como déficits la falta de adaptación de la institución escolar a la realidad mediatizada y al “mundo del trabajo”, además de la brecha generacional entre docentes y estudiantes. En las políticas de la Fundación Telefónica se destaca la identificación de la escuela con el control, la reproducción, la falta de creatividad y de autonomía del estudiante.

En las políticas estudiadas también se nota una concepción similar respecto a las posibilidades de aprendizajes que brindan las TIC, partiendo del supuesto de que los lenguajes de las nuevas tecnologías son propios de los jóvenes (“nativos digitales”), y que el conocimiento es directamente accesible a través de Internet. En el Programa Conectar Igualdad es recurrente la idea de que la modernización de las prácticas de los docentes a través de las TIC puede generar una mayor calidad educativa, y es por esto que la entrega masiva de equipos genera en sí misma un clima propicio para el aprendizaje. En el caso de las políticas de la Fundación Telefónica, también hay un énfasis marcado en el aprendizaje ubicuo y el autoaprendizaje, donde docentes y escuela resultan irrelevantes.

La concepción que la Fundación Telefónica sostiene de la educación ideal para este siglo es la de una integración entre la formación escolar y el mundo empresarial, en la que ambos ámbitos poseen la misma legitimidad en tanto agentes educativos. Los conocimientos no son tan importantes en este modelo como las habilidades y competencias necesarias para desempeñarse en una empresa. Del mismo modo, el Programa Conectar Igualdad se propone lograr una articulación entre las empresas y el sector público mediante financiación, recursos, experticia e infraestructura. En ambos

casos, se apela a una retórica de la inevitabilidad, donde lo que está en discusión es cómo adoptar las TIC y no las razones para hacerlo, ya que su ingreso a la educación es “natural” e “inevitable”.

La Fundación Telefónica caracteriza la sociedad actual como creativa, innovadora, postindustrial, globalizada y dominada por las TIC, por lo cual la incorporación de éstas a la educación resulta una exigencia del propio contexto. Las TIC en sí mismas son presentadas como agentes educativos, de modo que lo único que estaría en discusión es cómo lograr que esa integración a la educación se realice en forma creativa, innovadora, y a medida de las demandas de las corporaciones de TIC.

La caracterización realizada por Conectar Igualdad define al contexto por las posibilidades de acceder a la información a través de las TIC. A partir de este supuesto, se difunde la idea de que una revolución en la educación se puede dar a través de un proyecto de modernización tecnológica como Conectar Igualdad (así como ocurrió previamente con la introducción de la radio y la TV a las aulas). En ambos discursos se representa a las TIC como capaces de fijar condiciones para el cambio social y de época. En este sentido, si bien en parte del discurso del Programa Conectar Igualdad se establece que las TIC no son un fin en sí mismas, al mismo tiempo se generan muchas expectativas en lo que las netbooks pueden generar por sí solas: hay un marcado énfasis en la cantidad de netbooks entregadas, y este número en sí es presentado por importantes funcionarios como una medida de éxito del programa. Además se generan expectativas en las posibilidades creativas y de socialización que abren las netbooks (ninguna educativa) y en el potencial utópico de Internet. Es por estas razones que consideramos que las políticas estudiadas construyen un discurso fundado en el determinismo tecnológico, como se había propuesto en la hipótesis inicial. También se pudo observar que todas las propuestas de utilización de las netbooks enseñadas en las propagandas del Programa se basan en las capacidades e iniciativas individuales mientras que la escuela y los docentes están ausentes del discurso audiovisual.

Por otra parte, en las políticas diseñadas por la Fundación Telefónica el docente es representado como un sujeto carente de los conocimientos necesarios para desempeñarse en el nuevo contexto tecnológico y cultural, muchas veces incluso ausente en el proceso educativo propuesto por la Fundación ya que su rol no es necesario en la enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, en el ámbito escolar sí es

considerado el responsable principal de la calidad educativa (o de su falta) y de solucionar la brecha digital que lo distancia de sus estudiantes.

El Programa Conectar Igualdad, por su parte, señala las diferencias generacionales entre alumnos y docentes como "problemáticas", reconoce en parte de su discurso que los docentes están poco formados en TIC y propone la reformulación de su rol como "mediadores" (concepto que ya señalamos como discutible por la desvalorización del docente y sus conocimientos que implica). Sin embargo, hay contradicciones en su discurso: para algunos funcionarios importantes del programa, la capacitación docente no sería necesaria ya que se trata de una política fundamentalmente social, o una política cuyos fines en primera instancia no serían pedagógicos. Esto nos lleva a cuestionarnos con qué otros fines (si no son pedagógicos) se introducen las netbooks en las aulas, y si realmente estamos ante una política educativa como se afirmaba en un principio. En este sentido, Conectar Igualdad también es presentado como un programa social que incluye a las familias, ya que los estudiantes adquieren "espontáneamente" saberes que serían capaces de transmitir en sus hogares y comunidades, dejando de lado la pregunta por el carácter de estos saberes, y si éstos van más allá del uso instrumental del artefacto. A su vez, los usos instrumentales que mayoritariamente se dan a las netbooks no son relacionados en el discurso a la falta de capacitación de estudiantes y docentes, ni a la falta de formación docente en usos alternativos de las mismas. De hecho, para la Directora Ejecutiva del programa que las netbooks sean utilizadas ya es un objetivo pedagógico cumplido, por lo cual volvemos a preguntarnos cuál es el rol docente en este contexto (también hay una legitimación de los usos sociales impuestos). Finalmente, varios funcionarios involucrados en el Programa coinciden en que la entrega de netbooks es un acto de justicia social, reafirmando la concepción del Programa como política social en lugar de educativa.

Tras este breve resumen del análisis realizado en la tesina identificamos algunas diferencias entre las políticas del Estado y la Fundación Telefónica y sus discursos acerca de la educación y el dispositivo escolar. Sin embargo, consideramos que las similitudes no sólo son más numerosas, sino también **estructurales** en estas políticas.

Las políticas de la Fundación Telefónica, teniendo en cuenta sus fines y las representaciones que construyen, se inscriben plenamente en el proyecto de la Sociedad de la Información, que ve en la tecnología y su capacidad de almacenar, manipular y

transmitir información, y en el conocimiento y su capacidad de acción sobre sí mismo, una posible salida para el colapso económico del capitalismo “posfordista” tal como fue analizado en el apartado 3.3. Al mismo tiempo este discurso también construye una promesa de democratización de la sociedad, desde el paradigma del libre acceso y circulación de la información (De Charras, 2002).

El Estado, por su parte, presenta a las netbooks como agentes de mejora educativa en sí mismas, partiendo de supuestos propios del discurso determinista tecnológico, como que la tecnología es capaz de generar cambios sociales y progreso, y en última instancia, que el efecto de una tecnología es independiente de quien la utilice y de su contenido. Además promueve una retórica en torno a la inevitabilidad del ingreso de las TIC a la educación, sin pensar en los fines educativos de este proceso. En estas cuestiones, como vimos, no se diferencia del discurso de la Fundación Telefónica, y de hecho, lo legitima.

En esta misma línea, el Estado favorece el ingreso de las empresas a la educación pública a través del software y el hardware del Programa Conectar Igualdad (Grupo Telefónica, sin ir más lejos, es uno de los proveedores) y las capacitaciones que las corporaciones de TIC brindan a los docentes. También desde sus lineamientos estratégicos se promueve la integración entre el sector público y el privado en la educación, y la integración a la globalización propuesta por los organismos de economía internacionales, por lo cual la confrontación que algunos autores del campo de la comunicación sugieren entre el accionar del Estado y del Mercado respecto a la introducción de TIC en la educación no fue verificada en esta investigación.

Por otra parte, en el discurso de importantes funcionarios del Programa es señalado que el impacto pedagógico de esta política es menor que el social, y esto se debe a que sus destinatarios, como vimos, son los estudiantes, pero también sus familias y comunidades, privilegiando un uso instrumental que surge espontáneamente, pero que responde a los usos instalados socialmente y los promovidos por las propias corporaciones de TIC. Esto tiene su correlato en la mencionada escasez de lineamientos pedagógicos y de una propuesta educativa clara, y en la falta de capacitación docente. Se presenta entonces un interrogante acerca del carácter del Programa, si se trata de una política educativa o una política social, y cuáles son sus finalidades y alcances. Este interrogante surge a partir de la investigación realizada, ya que no era parte de las inquietudes iniciales, y queda pendiente para futuras investigaciones.

A su vez, como ya fue analizado, el trabajo docente es desvalorizado por el Estado en forma material (bajos salarios, pésimas condiciones de trabajo, desfinanciamiento de la educación pública) y simbólica (falta de capacitación, rol de “mediadores”), y la responsabilidad de aprovechar el potencial de las TIC recae en docentes y estudiantes individualmente. En el discurso de difusión masiva del Programa, tanto la escuela como los docentes están ausentes, mientras que en el diseño de esta política (como ocurrió en el resto de las políticas educativas nacionales, ver apartado 3.2) no fueron consultados, y el resto de sus reclamos y denuncias (ver apartado 3.2) tampoco fueron atendidos. De hecho, los trabajadores de la educación son considerados en gran medida los responsables últimos (y culpables) de la calidad educativa (o su falta) y de la integración (o ausencia) de TIC en la educación.

Telefónica, que considera el rol docente anacrónico y un obstáculo pedagógico en sí mientras no se “ponga al día”, desvaloriza también a las escuelas en tanto agentes educativos, con algunas razones en las que se puede coincidir (estandarización, exceso de control) pero en general sin tener en cuenta las causas del empobrecimiento material y simbólico que ésta sufre, y aprovechando la ocasión para proponer a la empresa como un ámbito de formación de igual legitimidad. Sin embargo, las políticas de la Fundación se dirigen principalmente a jóvenes escolarizados, ya que éstos constituyen su potencial fuerza de trabajo (que pretende que sea más calificada, tanto en competencias técnicas como actitudinales), y su potencial mercado. Como fue propuesto en la hipótesis inicial y se pudo comprobar, los docentes y la escuela en ambos discursos son representados como responsables, y en última instancia culpables, del estado actual del sistema educativo, con algunos matices (ver apartados correspondientes), y este discurso en el contexto actual favorece los intereses y la legitimación de las empresas de TIC, respondiendo a las recomendaciones del FMI y la CEPAL.

El contexto actual al que se hace referencia (estudiado en los apartados 3.1 y 3.2) es el de un proceso de deterioro material y simbólico de la escuela pública, con docentes mal pagos y sobrecargados, aulas superpobladas en algunos casos y en otros altas tasas de deserción, infraestructura pésima, y una segmentación social al interior del propio sistema educativo que implica diferencias de calidad entre las escuelas que atienden a distintos grupos sociales. Como se afirmaba en un informe citado, en estas condiciones la escuela reproduce la desigualdad que los jóvenes viven fuera de ella. Al ignorar este proceso e ignorar las denuncias de los propios docentes al respecto, como ocurre en las

políticas estudiadas, se renuncia a la posibilidad de trabajar para revertirlo, además de que algunas de las medidas propuestas (fomento del “talento natural”, foco en los intereses previos del estudiante) pierden sentido (ver apartado de aprendizajes) y sólo contribuyen a esta misma dinámica. Por otra parte, en el marco de este proceso, las representaciones que culpabilizan a la institución escolar y los docentes por la crisis que atraviesa la educación pública contribuyen a la deslegitimación de éstos, que pese a las limitaciones ya conocidas del sistema educativo continúan ofreciendo (por el tipo de actividad que desarrollan, su masividad y su carácter público) una alternativa a los ámbitos de formación privados, cuyo principal interés no es la construcción de conocimiento sino la obtención de ganancias.

Una vez más reitero que no es objetivo de esta tesina posicionarse en contra del uso de las TIC en las aulas, pero esta investigación concluye que es necesario discutir de qué manera ingresan y con qué fines propiamente educativos, o más en general, en qué proyecto educativo y en qué concepción de la educación se inscriben. Ante esta falta de definiciones, y considerando las representaciones construidas de la escuela y los docentes, el ingreso de las TIC a la educación a través de estas políticas resulta funcional a las necesidades y tiempos políticos del gobierno de turno (que lo aprovecha en parte como política social) y a los intereses de las corporaciones de TIC. El Estado busca mejorar la calidad educativa sin hacerse cargo del proceso de empobrecimiento material y simbólico de la escuela, a través de un programa de modernización mediante TIC, legitimando las principales corporaciones de TIC (como Telefónica) y sus productos a la vez.

Finalmente, un dato no menor es que luego de la crisis del 2008 en España el Grupo Telefónica fue salvado por sus mercados latinoamericanos, en 2010 fue proveedor de hardware de Conectar Igualdad, y desde la Ley Argentina Digital de 2014 tiene la posibilidad de formar parte legalmente del negocio de la TV en Argentina (ver apartado 3.4). Como se puede observar, la sólida posición económica de este grupo en nuestro país se ha visto favorecida por las políticas del Estado en los últimos años, y esto permite suponer que las similitudes estructurales en sus políticas no son meras coincidencias, sino que se inscriben en un proyecto económico en común.

Partiendo de nuestro marco teórico podemos concluir que el Estado, por su propio carácter de clase, favorece al capital monopólico en este proceso de crisis económica

mundial abierto en 2008. En el caso de nuestro país, el gobierno favorece (entre otras) a las corporaciones de TIC (como el Grupo Telefónica) y sus intereses, que no son exclusivamente económicos. A lo largo de esta investigación hemos visto cómo las representaciones que construyen las políticas estudiadas operan ideológicamente movilizándolo en favor de la legitimación del gobierno a través de sus políticas, de las corporaciones de TIC y sus productos, y del determinismo tecnologicista como ideología.

6. Anexo

Políticas regionales

La principal fuente de consulta para este Anexo es el artículo “Las topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación”, de Alejandro Artopoulos y Débora Kozak.

Chile

Dos de los proyectos más importantes a cargo del Ministerio de Educación de Chile son la Red Enlaces, que funciona desde el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile, y el portal Educarchile, en el cual además participó la ONG Fundación Chile. Los destinatarios de los proyectos incluyen los niveles del sistema educativo inicial, primario y secundario. Se financian proyectos que se presentan para su evaluación al Ministerio de Educación, y las escuelas tienen autonomía en la contratación del servicio que se financia.

La política de conectividad de escuelas, equipamiento y software es mixta con tendencia a privilegiar una política de compras de tecnologías disponibles en el mercado. Desde el año 2000 hasta el año 2009 el Gobierno, a través de Enlaces, hizo una inversión en tecnología de un total de 162 millones de pesos dirigidos a los establecimientos educacionales del país. Se adquirieron una variedad de equipos, sistemas operativos y software. El objetivo principal enunciado fue el “cierre de la brecha digital”. La compra de equipamiento para los establecimientos apuntó a bajar la tasa de veinticuatro alumnos por computadora a diez alumnos, para alcanzar estándares de países “desarrollados”.

El modelo propuesto fue el de laboratorio con muy pocas implementaciones del modelo

1 a 1, que es denominado “Laboratorio Móvil Computacional”, una variante sin retiro de las netbooks al hogar (es decir, los equipos quedan ubicados en la escuela). Su objetivo enunciado fue desarrollar las capacidades de lectura, escritura y las operaciones básicas de matemáticas de los niños y niñas de tercer año de enseñanza básica.

Una investigación realizada por el Centro de Estudios y Prácticas Educativas de la Universidad Católica de Chile (2013)³⁸ concluía que “Enlaces ha sido capaz de impedir, de alguna forma, que se produzca una mayor brecha de acceso; pero no ha sucedido lo mismo con relación a la brecha de uso y menos en competencias. Ha logrado que se desarrollen competencias vinculadas con las TIC, pero persisten las diferencias por grupos sociales”.

Brasil

En el caso brasileño, los organismos e instituciones responsables varían entre los niveles del Estado Nacional y los estados federales de la administración del sistema educativo. Por un lado, el Programa Nacional de Informática en Educación “ProInfo” (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>) es administrado por el Ministerio de Educación. Por su parte, el estado de Sao Paulo lleva adelante el Programa AccessaEscola (<http://acessaescola.fde.sp.gov.br/>) administrado por la Secretaría de Educación y la Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. El estado de Santa Catarina tiene dos programas: Cultura Na Rede y NTEs, Nucleos de Tecnologías Educativas. Además se han registrado experiencias piloto público-privadas en el estado de Rio de Janeiro.

El modelo predominante de uso de las TICs en las escuelas es el modelo del laboratorio, si bien hubo algunas esporádicas experiencias 1 a 1. Los destinatarios de ProInfo fueron las escuelas estatales seleccionadas por la coordinación de ProInfo de cada Estado y las escuelas municipales fueron elegidas por los intendentes de los municipios. La capacitación docente que entrega ProInfo se basó en educación a distancia vía el Portal del Profesor.

Cabe señalar que por problemas básicos de falta de infraestructura los objetivos de Proinfo no serían alcanzados: de los cincuenta y seis mil laboratorios de informática que iban a ser entregados en el período 2007 a 2010 se encontraban funcionando veintisiete

³⁸ Consultado en <http://mapeal.cippec.org/> (16/11/2014).

mil en el año 2013³⁹. Por otro lado, el Proyecto “Una Computadora por Alumno” (UCA), que se enmarca en ProInfo, tampoco tuvo el éxito esperado por la falta de instalaciones físicas, eléctricas y de Internet adecuadas⁴⁰.

México

Entre las políticas de TIC más importantes implementadas por el Estado mexicano podemos encontrar los programas “Red Escolar” y “Habilidades digitales para Todos”, ambos iniciativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Proyecto “Enciclomedia”, que surgió de manera experimental a partir de un diseño desarrollado en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CoNaCyT).

Los destinatarios de los programas “Red Escolar”, “Enciclomedia” y “Habilidades Digitales para Todos” fueron principalmente los alumnos del nivel primario. Las políticas de equipamiento y software fueron mixtas, mayormente orientadas a las tecnologías disponibles en el mercado.

El proyecto Enciclomedia constó del desarrollo de un software integrador de contenidos y articulador de periféricos. Fue concebido para sortear los problemas de conectividad ya que funciona sin requerir conexión a Internet, y permite administrar contenidos educativos y proyectarlos en un pizarrón o mediante un proyector. Enciclomedia se pensó como una base de datos de libros de texto digitalizados y administrados por un sistema articulador de recursos que vincula a sus lecciones diversos materiales multimedia. Se construyó un prototipo al que se incorporaron inicialmente los contenidos de la enciclopedia Encarta, esto último mediante un convenio de colaboración entre la SEP y la firma Microsoft.

De acuerdo a un informe elaborado al respecto por Unicef:

“Enciclomedia fue un programa controvertido desde sus inicios. Se criticó la falta de transparencia de los recursos asignados, la ineficiencia en su implementación, la carencia de infraestructura mínima en las escuelas para su operación, la falta de apoyo técnico, la resistencia de las comunidades educativas a su empleo y los desatinos en la formación de profesores para su uso apropiado.

Pronto se evidenció la carencia de un seguimiento en el contexto de las aulas y la falta

³⁹ Consultado en <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-02-21/cgu-falta-de-infraestrutura-nas-escolas-e-principal-razao-para-metas-do-proinfo-nao-serem-cumpridas> (18/10/2015)

⁴⁰ <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-08-21/falta-de-infraestrutura-travou-plano-de-levar-computadores-para-a-sala-de-aula.html> (19/10/2015)

de evidencias confiables y de estudios sistemáticos y sistémicos sobre sus resultados educativos. No obstante, en estudios locales y reportes de investigación educativa, se da cuenta de una diversidad de usos educativos del recurso, algunos exitosos y otros no desde el punto de vista de los aprendizajes logrados, así como de las dificultades técnicas y de la gestión escolar que atravesó el proyecto. Como suele suceder con las innovaciones educativas en su tránsito al aula, y en particular respecto a las TIC con fines educativos, el talón de Aquiles del programa, desde lo educativo, fue el de la formación docente y la instrumentación en el aula.” (UNICEF, p.24, 2014).

“Red Escolar”, por su parte, llevó a las escuelas de educación básica y normal un paquete tecnológico basado en el uso de la conexión a Internet, videotecas, discos compactos de consulta (Cd’s), bibliotecas de aula y la red de televisión educativa. El equipamiento del paquete consistió de cuatro computadoras, un servidor, una impresora, un equipo de recepción de Edusat, una colección de Cd's de consulta y una línea telefónica para conectarse a Internet, considerando que el promedio de alumnos por grupo es de cuarenta integrantes.

Mediante el Programa “Apoyo de Tecnologías Educativas” la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), otorgaron computadoras personales a maestras y maestros en propiedad y sin costo alguno para éstos, así como el servicio de conectividad a Internet durante seis meses. El proyecto fue dirigido a “todos los miembros del personal docente con plaza de base, en activo, al servicio de educación básica, afiliados al SNTE y que presten sus servicios en cualquier parte de la República Mexicana”. “Habilidades Digitales para Todos”, por su parte, fue otro proyecto de la SEP que implementó desde el Estado el modelo 1 a 1 y fue dirigido a todos los niveles de la enseñanza.

De acuerdo al Informe de Unicef citado anteriormente:

“las críticas al proyecto Habilidades Digitales para Todos, recurrentes en la prensa y en cierta medida reiteradas en relación a lo que ha sucedido con otros proyectos emprendidos en este rubro, abundan en lo concerniente a las fallas importantes en la implantación, la falta de transparencia en los recursos, los problemas de conectividad y equipamiento y la capacitación docente insuficiente o inapropiada (...) También se destaca que en sus primeros cuatro años de vigencia HDT no logró cubrir las metas de equipamiento previstas y que no se avanzó más allá de determinadas experiencias piloto, por lo que el programa no pudo diseminarse como se esperaba. En el mismo tenor, resulta evidente que la carencia en la cobertura de la banda ancha que se necesita en las escuelas de educación básica (primarias y secundarias) como requisito básico de operación del proyecto, impidió que el mismo pasara a la etapa de expansión en el país” (UNICEF, 28-29, 2013).

Colombia

El Proyecto Colombia Aprende (<http://www.colombiaprende.edu.co>) fue una iniciativa del Ministerio de Educación y la ONG Eduteka, fuertemente influido por el asesoramiento del Ministerio de Educación de Canadá. Cubrió todos los niveles del sistema escolar y respondió al Programa Nacional de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación del Plan Sectorial "La Revolución Educativa". El modelo fue una combinación del laboratorio de computación escolar con redes y comunidades de aprendizaje docente. Las políticas de equipamiento estuvieron fuertemente influidas por las tendencias de mercado, adquiriéndose software y hardware estándar.

Las estrategias de formación, capacitación docente y desarrollo de contenidos se basaron en la conformación de seis Academias Regionales TIC para la formación de maestros de educación básica, y docentes universitarios se capacitaron en el diseño de los programas de formación para maestros. Esta capacitación se desarrolló en el marco del Convenio de Cooperación Tecnológica de Alianza por la Educación, entre el Ministerio y Microsoft.

Uruguay

El Plan Ceibal (<http://www.uruguayeduca.edu.uy/>) se creó por decisión del Ejecutivo Nacional y fue gestionado por el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU) con la colaboración del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL), y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Los destinatarios fueron todos los alumnos y docentes del nivel primario e incluyó educación especial, luego extendido al nivel medio.

El modelo del Plan uruguayo fue 1:1 puro, es decir, los alumnos se llevaron el equipamiento a sus casas. La política de compra de hardware y software fue definida por la elección del proyecto OLPC, lo cual supuso adquirir el paquete tecnológico diseñado por el proyecto experimental del MIT (one.laptop.org), que pretende desarrollar nuevas tecnologías para resolver los problemas de la incorporación de TIC en países en vías de desarrollo. Se trata de un diseño genérico con tecnologías prototipos como solución integral, en un esfuerzo por "empaquetar" la tecnología.

El dispositivo de capacitación docente se desarrolló ad-hoc. El programa OLPC del

MIT no contempla un diseño específico de capacitación docente, ya que concibe como principal estrategia de difusión la saturación poblacional, es decir, la provisión de equipos a cada uno de los alumnos del total de la población de un centro urbano. Se supone que esta saturación impondría los cambios de práctica por la presencia física de los equipos y el acceso masivo a la conectividad. Es por esto que en los inicios del Plan no se pensó en la incorporación de la tecnología en función de una propuesta pedagógica.

Cabe destacar respecto a lo anterior que la reunión 27° de la Asamblea Técnico Docente de Uruguay en 2010 presentó un documento votado por mayoría y otro votado en minoría acerca del Plan Ceibal, ambos muy críticos de su implementación. El informe de mayoría⁴¹ advierte acerca de la falta de proyecto pedagógico detrás del Plan Ceibal, y señala que “una vez más se implementan cambios de gran impacto en el sistema educativo de forma inconsulta a los docentes”, desconociendo lo elaborado por los colectivos en lo que a proyecto educativo refiere. Además se aclara que las jornadas de capacitación no son las que los docentes necesitan ni las que prevé el Plan, recayendo la probabilidad de un resultado positivo en el esfuerzo individual del docente. En el mismo sentido, de acuerdo al informe en minoría “un proyecto educativo que considere necesario el uso masivo de laptops debe incluir necesariamente la correspondiente formación de los docentes que no debe reducirse a una simple capacitación sobre el manejo básico de la herramienta”.⁴²

Políticas Nacionales

En el siguiente apartado haremos una breve reseña de aquellas políticas implementadas en nuestro país en materia de integración de TIC a la educación que funcionaron como antecedentes del Programa Conectar Igualdad.

Portales y material multimedia

Este ítem se refiere al desarrollo de plataformas y recursos digitales y audiovisuales orientados a ofrecer recursos y acciones que acompañen la introducción de TIC en el sistema. Entre estos se destacan el Portal Educ.ar y el Canal Encuentro. El Portal Educ.ar se inicia en el año 2000 y es relanzado en 2003 convirtiéndose en el portal

⁴¹Consultado en <https://www.utu.edu.uy/utu/inicio/2016/marzo/librillo-antd.pdf> (18/03/2015)

⁴²Consultado en <https://www.utu.edu.uy/utu/inicio/2016/marzo/librillo-antd.pdf> (18/03/2015)

educativo del Ministerio de Educación de la Nación. En 2005 se crea el Canal Encuentro -el canal de televisión del Ministerio de Educación de la Nación- como parte del proyecto Educ.ar. Encuentro es un canal educativo y cultural dirigido a todo el público, cuyo objetivo central enunciado es desarrollar nuevos espacios multimedia para el enriquecimiento de las tareas de los docentes, a partir de la producción y difusión de contenidos televisivos para el uso en el aula, lo que se complementa con información y recursos disponibles en la web <http://www.encuentro.gov.ar>.

Experiencias basadas en el modelo de laboratorio

El modelo de distribución y localización del equipamiento informático dentro de la escuela fue el denominado modelo de laboratorio, para lo cual los esfuerzos se concentraron en la provisión de computadoras, y acciones complementarias a éstas, como acondicionamiento o construcción de laboratorios de informática.

Entre estos cabe mencionar el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media (PRODYMES II) y el Plan Social Educativo (PSE), ambos desarrollados en los años 90 con un fuerte componente de equipamiento. También el programa RedEs, desarrollado durante los años 1998 y 1999, centrado en la distribución de equipamiento informático, sobre todo a través del armado de laboratorios o gabinetes de computación. Luego, a partir del año 2003 y hasta el 2009: el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media II (PROMSE); el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU); el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER); el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE); y el FOPIIE, Programa para el Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas beneficiarias del PIIE, finalizado en 2009.

Experiencias del modelo 1 a 1 de iniciativa provincial

La provincia de San Luis se encuentra desarrollando desde 2008, junto a la Universidad de la Punta, una política de alfabetización digital a partir de la aplicación del modelo 1 a 1 para todos los alumnos de las escuelas primarias estatales de la Provincia que fueron incorporadas gradualmente, incluyendo acciones de equipamiento y distribución de computadoras, conectividad y capacitación.

Los objetivos que se planteó el Programa fueron: “(i) incluir digitalmente a alumnos,

docentes y comunidad en general en el desarrollo de la sociedad del conocimiento; (ii) mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos de primaria en base a los contenidos que especifica el Ministerio de Educación de la provincia; (iii) expandir el uso de las TIC en las escuelas, con el fin de alfabetizarlas digitalmente a través de conocimientos útiles que impactan en las actividades escolares diarias; (iv) analizar la inclusión de tecnologías y contenido en todas las escuelas primarias de la provincia”. En el marco de esta política se entregó a las escuelas software de apoyo escolar para cada grado, con el que se podía abordar los distintos contenidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), lo que se complementaba con una plataforma de e-learning para la implementación de la capacitación docente.

En la provincia de Río Negro la política consistió en la incorporación de aulas digitales móviles para las escuelas de nivel primario. Las aulas digitales estaban equipadas con un grupo de computadoras portátiles tipo netbook, proporcional a la matrícula de la escuela, y pizarras digitales. Se han distribuido alrededor de cien aulas digitales móviles en igual número de escuelas primarias. El programa se propuso “contribuir a la producción colectiva de conocimiento, que acompañe la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje, a partir del liderazgo distribuido, autónomo y participativo de las instituciones educativas, docentes y alumnos”.

La Ciudad de Buenos Aires comenzó a implementar en 2010 el Plan S@rmiento BA de incorporación del modelo 1 a 1 en sus escuelas primarias estatales. Se plantea como objetivo mejorar la calidad educativa de los alumnos y alumnas de escuelas de la Ciudad garantizando el acceso a la alfabetización digital y la inclusión social. El universo de acción de este Plan se extiende a 580 escuelas de enseñanza primaria. En junio de 2011 emprendió la entrega de netbooks y notebooks destinados a alumnos y a docentes, respectivamente. Esto se implementó en 2011 y continuó en 2012, alcanzando a 150.000 estudiantes y sus familias, así como a 15.000 docentes. Se estimó que alrededor de 20.000 docentes y alumnos se incorporarían cada año al Plan.

La provincia de La Rioja también comenzó a desarrollar una experiencia de introducción del modelo 1 a 1 en sus escuelas primarias en 2010 a través del Programa Socioeducativo de Incorporación de Equipamiento Informático a las Instituciones Educativas Joaquín V. González. Comenzó a gestarse en 2009, analizando las propuestas existentes en el mercado y eligiendo finalmente el modelo XO 1.5 de OLPC

por las conclusiones de una comisión que visitó y evaluó la experiencia llevada a cabo en Uruguay con el Plan Ceibal. El programa riojano distribuyó durante 2010 sesenta mil computadoras personales a alumnos de primer a séptimo grado y sus respectivos docentes, de escuelas primarias de la provincia de zonas urbanas y rurales de gestión estatal, privada y municipal. Este programa se propuso como ejes estratégicos “promover gradualmente la igualdad de oportunidades en el acceso a las nuevas tecnologías y potenciar los aprendizajes de los alumnos en los diversos contextos escolares y comunitarios”.

Políticas de la Fundación Telefónica de cooperación entre instituciones educativas y empresas

Academia Wayra⁴³: Este programa que funciona en varios países se presenta en Argentina como la aceleradora de startups digitales de Telefónica, que “ayuda a los emprendedores a crecer y formar empresas de éxito”. El programa de aceleración ofrece hasta cincuenta mil dólares de financiamiento, un espacio de trabajo en la academia de Argentina, acceso a una red global de partners de negocio, mentores y expertos, más la oportunidad de trabajar con los negocios de Telefónica en el mundo. En el Encuentro organizado por la Fundación Telefónica fue presentado como un programa que busca descubrir y desarrollar las mejores ideas tecnológicas y talentos emprendedores, por lo cual los jóvenes son alentados a formar parte de éste.

Ideas que innovan: Este concurso fue realizado en 2013 en Argentina por la Fundación Telefónica, asistida por Wayra. Consistió en un certamen para descubrir “jóvenes emprendedores tecnológicos” entre estudiantes secundarios de todo el país desde los quince años de edad, que debían proponer “nuevos productos o servicios tecnológicos que estén orientados a enriquecer el mercado con propuestas creativas que resuelvan problemáticas actuales y que contribuyan a mejorar la calidad de vida de la sociedad”. El ganador obtenía una beca completa para el seminario para emprendedores Naves que dicta la escuela de negocios IAE. Esta escuela depende, a su vez, de la Universidad Austral, y este seminario estaba enfocado en acompañar los planes de negocios de los proyectos.

⁴³Consultado en <http://encuentro.educared.org/group/academia-wayra>

Think Big, Fundación Telefónica⁴⁴: Esta propuesta desarrollada en España se presenta como un “programa formativo que apoya a jóvenes entre 15 y 26 años con ideas sociales”, brindándoles un mentor, formación y 400 euros para llevar a cabo una idea en seis meses, y luego seis meses más para convertir esa idea en un proyecto sostenible con más formación, un pool de mentores y hasta 3000 euros.

La Fundación Telefónica en España tiene además un programa de empleabilidad que “ayuda a los jóvenes a encontrar trabajo y formarse en los perfiles tecnológicos que demanda la sociedad”. Este programa ofrece capacitación en nuevas tecnologías, bolsa de trabajo, prácticas con empresas colaboradoras, y sesiones grupales e individuales de “coaching” para conseguir trabajo a través de “lanzaderas de empleo”, entre otras actividades.

Top 100 Innovaciones educativas: Como se explicó anteriormente, esta investigación fue llevada a cabo por la Fundación Telefónica a lo largo de 2014 para identificar “iniciativas educativas innovadoras” en el ámbito de la enseñanza de las ciencias en sentido amplio. Los impulsores de estas iniciativas son diversos agentes, entre los cuales se encuentra la “Empresa”, al mismo nivel que la “Universidad” y la “Escuela” (el resto de los agentes se incluyen en la categoría de “Otros”). Además, las innovaciones se dividen en tipos de actividades, entre las cuales el “contacto con el entorno profesional” es un tipo de actividad en sí misma, cuya finalidad principal enunciada es “estrechar el contacto entre la escuela y la empresa”.

El Jurado mismo que seleccionó las actividades ganadoras y las destacadas forma parte de importantes empresas de TIC, como la Directora de Recursos Humanos de Microsoft España, la Directora General en Telefónica LearningServices, la Directora de la Fundación Accenture, el Subdirector del Área de Ciencia y Medio Ambiente de la Fundación La Caixa, el Presidente y CEO de Telefónica Investigación y Desarrollo, entre otros.

Programa Telefónica va a la Universidad⁴⁵: Este programa, llevado a cabo en España, se presenta del siguiente modo:

“una oferta innovadora que está dando respuestas concretas a las necesidades sociales

⁴⁴Consultado en <https://thinkbigjovenes.fundaciontelefonica.com/>

⁴⁵Consultado en <http://encuentro.educared.org/group/foro-comunidad-educativa-tema-8/page/foro-comunidad-educativa-4-telefonica-va-a-la-universidad>

presentes, asumiendo como fortaleza, el talento joven del país (estudiantes universitarios) y aprovechando las experiencias previas de formación profesional y personal de los expertos que dan vida a la organización en las distintas áreas.

Es así como “Telefónica va a la Universidad” está tendiendo puentes valiosos de responsabilidad, compromiso, liderazgo y comunicación entre la academia y la empresa; a través de la transferencia de conocimiento y ofreciendo herramientas que complementen la educación permanente de los estudiantes universitarios. De este modo, se consolida su educación, de tal forma que ésta les prepare para la vida, en los distintos ámbitos donde necesiten llevar a la praxis las habilidades y destrezas, que han afianzado, a lo largo de la carrera universitaria y que necesitarán en el ambiente laboral.

En Telefónica, se considera que los jóvenes de hoy, no sólo necesitan que se les enseñen conocimientos técnicos, sino que debemos ayudarles y acompañarles en el desarrollo de una formación integral, donde adquieran competencias de liderazgo, capacidad emprendedora, asuman con compromiso el aporte que han de dar a la sociedad, y sean centinelas del futuro, lo que exige asegurar el bienestar y calidad de vida social, cultural, política y económica. Por ello, del mismo modo que las instituciones educativas han de garantizar una formación de calidad, es una tarea de las empresas el continuarla y consolidarla con la práctica.”

Si bien esta última política no está dirigida al nivel medio sino al universitario también resulta ilustrativa de la relación que propone la Fundación Telefónica entre empresas e instituciones educativas.

7. Bibliografía

ANDERSON, Perry. “Las antinomias de Antonio Gramsci”, *New LeftReview* N° 100, noviembre de 1976-enero de 1977.

ARTOPOULOS, Alejandro y KOZAK, Débora (2011). “Las topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación”. En *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, Daniel Goldin, Marina Kriscautsky y Flora Perelman (coords.), Océano Travesía, Buenos Aires..

BARTHES, Roland (2010). “Mitologías”, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

BECERRA, Martín y MASTRINI, Guillermo (2005). “La concentración infocomunicacional como barrera: el caso de América Latina”, material de cátedra Mastrini (UBA).

BECERRA, Martín y MASTRINI, Guillermo (2006). "Periodistas y Magnates", Prometeo Libros, Buenos Aires.

BUCKINGHAM, David (2008). "Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital", Ediciones Manantial, Buenos Aires.

CASTELLS, Manuel (1995). "La Ciudad informacional. Tecnología de la información, reestructuración económica y el proceso urbano regional", Alianza, Madrid.

CASTELLS, Manuel (2000). "La Era de la Información I. La sociedad en red.", Alianza, Madrid.

CASTILLO, José (2008). "Crisis de la economía mundial. En el marco de 40 años de crisis crónica del capitalismo", Mimeo.

DA PORTA, Eva (2011). "Comunicación y educación: algunas reflexiones para búsqueda de nociones estratégicas", en *Da Porta, Eva (comp.) Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Gráfica del Sur, Córdoba.

DE CHARRAS, Diego; MASTRINI, Guillermo (2005). "20 años no es nada: del NOMIC a la CMSI" Anuario Ininco v.17 n.1. Caracas.

DE CHARRAS, Diego (2002). "Sociedad de la Información y Nueva Economía: una revisión crítica", material de Cátedra Mastrini, UBA.

DIAZ BARRIGA, Ángel (2005). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México.

FELDFEBER, Myriam (2000). "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem", *Versiones*, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam (1997). "La propuesta educativa neoliberal", *Revista Espacios* n°22 Noviembre-diciembre de 1997, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

GOROSTIAGA, Jorge M (2012). “Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?”, Revista Uruguaya de Ciencia Política, Vol. 21 n°1, ICP, Montevideo.

GVIRTZ, S. y NECUZZI, C (comp.) (2011). “Educación y tecnologías: las voces de los expertos”, ANSES, Ciudad de Buenos Aires.

HARVEY, David (2005). “El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión”, CLACSO, Buenos Aires.

HOBBSAWM, Eric (2008). “Historia del Siglo XX”, Crítica, Buenos Aires.

HOBBSAWM, Eric (2013). “La era del imperio (1875-1914)”. Crítica, Buenos Aires.

KATZ, Claudio (1998). “Determinismo tecnológico y determinismo histórico social”, Revista Redes N°11, Buenos Aires.

KATZ, Claudio (1998). “El enredo de las redes”, Voces y Culturas n° 14, Barcelona.

KATZ, Claudio (2001). “Las crisis recientes en la periferia”, Revista Realidad Económica n°183 octubre – noviembre 2001, Buenos Aires.

KESSLER, Gabriel (2002). “La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires”, IIPE, UNESCO, Buenos Aires.

LENIN, Vladimir Ilitch (2004). “El imperialismo, fase superior del capitalismo”, Editorial Quadrata, Buenos Aires.

LESSIG, Lawrence (1998). “Las leyes del ciberespacio”, conferencia Taiwan Net 98, mimeo, Taipei. Recuperado en

<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/segundo/modulos/audiencias-y-nuevos-medios/ciberesp.htm>

MCLUHAN, Marshall (1996). “Comprender los medios de comunicación. Las extensiones el ser humano”, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

MANGONE, Carlos (2003). “La burocratización de los análisis culturales”, Zigurat N°4 Noviembre de 2003, Buenos Aires.

MANGONE, Carlos (2005). "Algunos aspectos de las políticas culturales", en Cuadernos Críticos de Comunicación y Cultura n°1 Diciembre 2005, Buenos Aires.

MARTIN BARBERO, Jesús (2008). "Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas", Revista Comunicar n°30.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (2010). "La ideología alemana", Nuestra América, Buenos Aires.

MATTELART, A, MATTELART, M. y PICCINI, M (1970). "Los medios de comunicación de masas. La ideología de la prensa liberal", Cuadernos de la Realidad Nacional, Santiago de Chile.

MATTELART, Armand (1973). "La comunicación masiva en el proceso de liberación", Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires.

MATTELART, Armand (2002). "Historia de la Sociedad de la Información", Paidós, Buenos Aires.

MATEU, Gabriel (2013). "Una discusión sobre derechos de autor e Internet", mimeo, Cátedra Becerra (UBA), Buenos Aires.

MEIKSINS WOOD, Ellen (2003). "El imperio del capital", Ediciones de Intervención Cultural / El Viejo Topo, Buenos Aires.

MIGUEL DE BUSTOS, Juan C (1993). "Los grupos multimedia: estructuras y estrategias en los medios europeos", Bosch, Barcelona.

MINZI, Viviana (2010). "Tic en la escuela: cuando nada de lo humano nos debiera ser ajeno" en La educación alterada, aproximaciones a la escuela del siglo XXI, Salida al Mar, Córdoba.

MINZI, Viviana (2009). "TIC en la escuela como políticas de inclusión de niños y jóvenes", Revista Novedades Educativas N° 216/217.

PISCITELLI, Alejandro (2011). "El paréntesis de Gutenberg", Santillana, Buenos Aires.

QUEVEDO, Luis Alberto (2003). "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI". En TentiFanfani (comp.)

Educación media para todos Los desafíos de la democratización del acceso. IIPE – UNESCO, Altamira, Fundación OSDE, Buenos Aires.

ROE, Robert (2003). “¿Qué hace competente a un psicólogo?”, en Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, núm. 83, diciembre.

RIEZNIK, Pablo (2003). “Las formas del trabajo y la historia: una introducción al estudio de la economía política”, Buenos Aires, Biblos.

TENTI FANFANI, Emilio (2007), “La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación”, Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición.

THOMPSON, John B (1991). “La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología” en *Revista Versión. Estudios de comunicación y política*, Nro. 1 octubre de 1991., Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México.

TIRAMONTI, Guillermina (2011). “Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”, FLACSO-Ed. Homo Sapiens, Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina (2004). “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, TIRAMONTI, Guillermina (comp.), Buenos Aires, Ediciones Manantial.

TREMBLAY, Gaetan (2011). “Desde la teoría de las industrias culturales. Evaluación crítica de la economía de la creatividad”. En *Industrias culturales: amenazas sobre la cultura digital*, BUSTAMENTE, Enrique (comp.), Barcelona, Editorial Gedisa.

TROTSKY, León (2012). “Acerca de los sindicatos”, Nuestra América, Buenos Aires.

WEBER, Max (2014). “Economía y Sociedad”, Fondo de Cultura Económica, México, DF.

WILLIAMS, Raymond (2011). “Televisión: tecnología y forma cultural”, Buenos Aires, Paidós.

DOCUMENTOS OFICIALES

BANCO MUNDIAL, “Argentina: from insolvency to growth”, World Bank Country Study, Washington DC, 1993.

ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia) “Discriminación educativa en la Ciudad de Buenos Aires”. Buenos Aires, abril de 2009.

FMI Boletín N° 4, vol 32, marzo 2003.

CEPAL 2003-2005 “Recomendaciones de la CEPAL”. (Ginebra-Túnez: CMSI).

UNICEF, “Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina”, junio de 2013.

UNICEF, “Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México”, agosto de 2014.

Ley de Educación Nacional (N° 26.206). Sancionada el 14 de diciembre de 2006.

Decreto N° 459/2010. Poder Ejecutivo Nacional. Publicada en Boletín Oficial el 7 de abril de 2010.

Anexo 1 de la Resolución 123/10 del Consejo Federal de Educación: “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”.

“Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad”, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2011.

“La computadora en casa. Manual” (2010) Recuperado en <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/netbook/manual-computadora-casa-79>

“20 claves educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?”, Fundación Telefónica, 2013. Recuperado en http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/257/

Informe de Sostenibilidad Telefónica en Argentina, 2014. Recuperado en <http://www.telefonica.com.ar/rc13/>

“Top 100 Innovaciones Educativas”, Fundación Telefónica, 2014. Recuperado en:
http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/desafio_educacion/edicion-2014/las-100-innovaciones/