

Yeremian, Ana Gabriela

*Estado e imaginario tecnológico : un análisis de
las reconfiguraciones en las políticas educativas
nacionales de incorporación de TIC*

Ecós de la Comunicación. Año 3 N° 3, 2010

ISSN 1852-0464

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Yeremian, A. G. (2010). Estado e imaginario tecnológico [en línea] : un análisis de las reconfiguraciones en las políticas educativas nacionales de incorporación de TIC, *Ecós de la Comunicación*, 3(3), 131-149. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estado-imaginario-tecnologico-incorporacion-tic.pdf> [Fecha de consulta:.....]

(Se recomienda indicar fecha de consulta al final de la cita. Ej: [Fecha de consulta: 19 de agosto de 2010]).

Estado e imaginario tecnológico: un análisis de las reconfiguraciones en las políticas educativas nacionales de incorporación de TIC

Ana Gabriela Yeremian*

Resumen:

Este artículo presenta los primeros resultados de una investigación mayor que se ubica en la articulación entre las políticas educativas de incorporación de TIC y el discurso docente de nivel medio, considerando dicha articulación en el marco del imaginario tecno-comunicacional contemporáneo. Ante los procesos de internacionalización de la toma de decisiones, la hegemonía neoliberal como paradigma socio-económico y los discursos de la Sociedad de la Información, Argentina, y en general los Estados nacionales, han sido permeables a los discursos sociales que promueven la incorporación de TIC.

Este trabajo, desde una perspectiva socio-discursiva, se focaliza en el nivel de las políticas educativas definidas por el Estado argentino en la última década. A partir del rastreo de líneas de sentido que atraviesan los discursos analizados, se observa una búsqueda de distanciamiento del abordaje instrumental y el desplazamiento hacia otros núcleos significantes como formación ciudadana e inclusión social.

Abstract:

This article presents the first results of a mayor research which main topic is the articulation of the Educational policies for TIC incorporation and teacher's speech for high school, considering such articulation within the imaginary contemporaneous techno-communicational frame. Facing decision-making internalization processes, neo-liberal dominance as

* Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Investigación en Comunicación (Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba). Actualmente realiza el Doctorado de Estudios Sociales de América Latina (CEA-UNC). Becaria de Postgrado Tipo I del CONICET. Miembro del Programa de Investigación "Estudios Interdisciplinarios sobre juventud, comunicación y prácticas educativas emergentes" del Centro de Estudios Avanzados-UNC e integrante del Proyecto de Investigación "El lugar imaginario de las TIC en el discurso educativo de nivel medio en la Provincia de Córdoba: Estrategias y Problemáticas" (2008-2009 y 2010-2011) con aval de la Secyt-UNC.

Palabras clave:

TIC - política educativa - sociedad de la información - inclusión social.

Keywords:

TIC- the educational policies- the information society- social inclusion.

socio-economical paradigm and the speech of The Information Society, Argentina, and in general all national government, has been permeable to social speeches that encourage TIC incorporation.

This work, from a socio-discursive perspective, focuses on the level of the educational policies defined in the last decade by Argentinean government. From tracking sense lines across the analyzed speeches, a search for instrumental management is observed and the moving to other significant nucleus such as citizenship training and social inclusion.

Introducción

En el marco del imaginario tecnoutópico actual (Mattelart, 1995; Huergo, 1999), los Estados nacionales han sido permeables, a nivel mundial, a diferentes discursos que promueven la renovación del sistema educativo a través de la incorporación de las TIC. Esta visión predominante ubica a la escuela ante el imperativo de una modernización permanente, un incremento de la eficiencia y el mejoramiento de la calidad educativa.

En el caso argentino, la promoción e incorporación de las TIC se enmarcó en la Reforma Educativa de los '90¹ y continúa profundizándose, aunque con otros matices y enfoques, hasta la actualidad. El ingreso de los aparatos tecnológicos a la educación estuvo acompañado por un conjunto de acciones, estrategias y discursos optimistas acerca de sus beneficios.

Esta confianza se sustenta, como señala Huergo (1999), en tres creencias asociadas a las TIC. En primer lugar, la creencia en que la innovación tecnológica incrementa la calidad de la educación, a través de dos vías: el acceso a las TIC permitiría el logro de competencias indispensables para el acceso al mundo laboral y la inclusión de los educandos en la sociedad actual. En segundo lugar, la creencia en el quiebre del disciplinamiento característico de la escolarización y el crecimiento de la autonomía. Y por último, la creencia en el logro de la transparencia comunicativa como la "claridad" dada por la segregación de la comunicación respecto los procesos socioculturales. Estas creencias remiten al imaginario social contemporáneo que tiene a la técnica y al progreso como significaciones sociales centrales. En este marco, las prescripciones de los organismos internacionales, la hegemonía neoliberal como paradigma socio-económico y los discursos de la

¹ Si bien es posible rastrear en décadas anteriores algunas medidas tomadas respecto a las TIC, es recién en la década de 1990 cuando el Estado argentino evidencia un accionar más sistemático en la incorporación de estos medios en el sistema educativo.

Sociedad de la Información son un importante espacio de registro de este imaginario.

En América Latina estos discursos y tendencias tuvieron manifestación en la reforma neoliberal de los '90 impulsada desde organismos internacionales como la UNESCO, el BID, el BM, la OCDE y la CEPAL. El "ajuste" que promovieron para el campo educativo también tuvo como objetivos centrales reducir la inversión y la participación del Estado. Como señala Puiggrós, "el argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad" (1996: 90). Frente a un sistema que se había masificado y buscaba su universalización pero que empieza a evidenciar desajustes en relación al sistema productivo, las sugerencias de estas agencias comienzan a instalar la idea de la necesidad de evaluar la calidad, eficacia y productividad de las inversiones. Esta intención se traslada en los hechos en las propuestas de descentralización, capacitación docente, mayor autonomía y activa participación de diferentes actores en la toma de decisiones escolares, reformas curriculares, entre otras.

Bajo esta premisa se elaboraron estudios y planes para realizar reformas educativas en toda Latinoamérica y su aplicación se efectuó uniformemente. A nivel discursivo estos procesos mostraron una coherencia y homogeneidad que les permitió constituirse como la única salida posible. Estas medidas estuvieron sustentadas en una gran operación discursiva que las presentó como la modernización educacional indispensable y, sobre todo, la única posible (Puiggrós, 2002: 113-114). Estos condicionamientos también son observables en el financiamiento de líneas prioritarias de acción, entre las que se encuentran los programas de incorporación de TIC al sistema educativo. Las políticas educativas enmarcadas en este esquema enfatizaron la esperanza en las TIC como materializaciones del progreso técnico devenido progreso social (Mattelart, 1997). La naturalización de estas significaciones, entendida como la acción política mediante la cual se pretende dar el carácter necesario a aquello que es resultado de una articulación contingente (Buenfil y Granja, 2004: 59), impide visibilizar otras alternativas, favoreciendo su reproducción social. Esta clausura simbólica habilita la aparición de un orden a partir del cual se establecen ciertas reglas, valores y argumentos dominantes y se excluyen o niegan otros.

A partir de esta sucinta referencia a las condiciones de emergencia de las políticas educativas de incorporación de TIC en el

sistema educativo argentino, en este artículo nos interesa exponer y discutir los principales lineamientos a nivel del discurso educativo oficial para mostrar a qué significantes se está vinculando la incorporación de TIC en la escuela media. A este respecto, es oportuno señalar que este trabajo expone los primeros resultados de una investigación de mayor envergadura enmarcada en proyecto de tesis doctoral que, de modo general, se ubica en la articulación entre las políticas educativas de incorporación de TIC y el discurso docente de nivel medio y que pretende comprender los procesos de resignificación que los docentes realizan en relación al modelo de identificación propuesto en las acciones interpelatorias del Estado nacional a través de las políticas educativas de incorporación de TIC. En este sentido, una de las dimensiones derivadas de este encuadre es la de las políticas educativas nacionales, algunos de cuyos aspectos son objeto de la presente participación.

Esta exposición focaliza en algunas nociones que, en las acciones de política educativa de la última década, han adquirido mayor centralidad desplazando sentidos dominantes en la década anterior y configurándose en núcleos significantes altamente condensados. A partir de ellos es posible reconstruir redes significantes que nos permitan aproximarnos a las significaciones sociales entendidas como los valores, deseos, imágenes y creencias que operan en los discursos de modo implícito y que hacen referencia a las TIC como significaciones sociales imaginarias centrales del imaginario social contemporáneo al que ya hemos hecho referencia.

Por otra parte, es necesario explicitar que este trabajo se interroga por la educación actual desde el campo de la comunicación social. En este sentido, enfatizando la dimensión socio-comunicativa de la vida colectiva en tanto esfera de creación, circulación y apropiación social de significaciones sociales. La comunicación social constituye el espacio clave del imaginario de la sociedad contemporánea. Según Cabrera, “el imaginario tecnocomunicacional es el lugar *en el cual y desde el cual* se instituyen los sentidos de lo que debe ser pensado y *pensable*, deseado y *deseable*, imaginado e *imaginable*” (2006: 208 [la cursiva es del autor]). Dentro del campo de la comunicación social, este proyecto se centra en una mirada socio-discursiva del fenómeno. Es decir, accedemos a los sentidos y significaciones sociales instituidas a través de la “materialidad” de los textos como “soportes” de las constelaciones discursivas que dan sustento simbólico a la socie-

dad. A través de discursos sociales que refieren a los artefactos, se pretende dar cuenta de los sentidos que la sociedad les asigna.

Por último, la exposición que sigue se organiza en tres momentos. En primer lugar, se explicita brevemente el posicionamiento teórico-metodológico desde el cual se realiza el análisis discursivo, definiendo los principales conceptos y herramientas analíticas. En un segundo momento, exponemos y analizamos los primeros resultados obtenidos de la tarea analítica realizada con los textos que conforman el corpus. Marcamos la aparición de reiteraciones en torno a lo que “son” las TIC en el discurso educativo oficial y otras líneas de sentidos vinculadas a las nociones de Estado, formación ciudadana e inclusión social, como núcleos de sentido que comienzan a desplazar a nociones como calidad educativa o equidad, dominantes en el neoliberalismo educativo de los '90. Por último, se articulan los sentidos desplegados a través del análisis para mostrar un tejido discursivo denso que evidencia un desplazamiento del discurso educativo oficial hacia abordajes más integrales de las TIC en la enseñanza, despegándose de la mirada instrumental y mediocéntrica predominante en la etapa anterior.

2. Abordaje teórico-metodológico

La relación TIC/ educación puede ser abordada, por lo menos, bajo tres perspectivas. Por un lado, tomando a las TIC como *medio*, es decir, el uso pedagógico de estas herramientas en los procesos educativos. En segundo lugar, hay perspectivas que abordan las TIC como un *fin*, esto es, impartir desde la escuela los saberes tecnológicos considerados indispensables para la formación de los sujetos educandos. En estas dos primeras modalidades, las TIC son constituidas como herramientas o artefactos que, sin importar el lugar que ocupen en la proceso educativo, su inclusión deviene necesaria a la luz de los requerimientos del actual contexto sociocultural y económico. Sin embargo, estudiar desde estos enfoques los vínculos entre educación y tecnologías es reducir la complejidad de su funcionamiento social.

Por el contrario, consideramos que las características que presenta este vínculo superan el campo educativo para referirse a la institución de un *imaginario social* (Castoriadis, 1999) en cuyo centro se ubican las nuevas tecnologías como significaciones imaginarias que movilizar el pensamiento y la acción sociales.

Desde la teoría del imaginario social de Castoriadis, *lo imaginario* es concebido como potencia de creación en la constitución de lo social. Por un lado, lo social como colectivo anónimo tiene la característica de generar significaciones que son “imaginarias” en el sentido de que no tiene un correlato en la “realidad” ni responden a una “función” social. Simultáneamente, en el plano individual, la psique de la que está dotado el hombre es imaginación en el sentido de creación incesante de representaciones, desligada de cualquier “mundo” que no sea sí misma. (Cristiano en Cabrera, 2008: 205). Esta doble pertenencia, a la vez individual y colectiva, evidencia la historicidad como lo propio de lo social. Igualmente, al ser lo imaginario o el imaginario radical inaccesible por ser capacidad de emergencia y creación incesante, sólo podemos ingresar a él a través del imaginario social segundo o *instituido*; es decir, el mundo simbólico común para una sociedad, conformado por el conjunto de significaciones sociales segundas que mantiene y estructura al cuerpo social a lo largo del tiempo. En este sentido, la tarea interpretativa estudia los “materiales” instituidos para poder dar cuenta retrospectivamente de la efectividad de lo instituyente (Cabrera, 2008: 31).

En este orden de ideas, pensar y actuar en la escuela hoy nos remite a la operatoria de este *imaginario tecnocomunicacional* (Cabrera, 2006) que impone no sólo ciertas esperanzas, promesas y creencias sino también la necesidad considerar la enseñanza desde otro lugar y con otros marcos. En el campo educativo, lo tecnológico viene a poner en evidencia potentes significaciones imaginarias que actúan como el marco significativo en el que la práctica educativa se desenvuelve. La potencia de estas significaciones sociales se evidencia en su *capacidad performativa*, es decir, como impulsora de prácticas y generadora de imágenes, ideas y deseos sociales. Asimismo, basadas en la idea de un progreso necesario y ventajoso, las TIC condensan la esperanza social construida desde el mercado y el marketing, discursos y espacios desde los cuales se construye la confianza en el éxito tecnológico. Interpretarlas *como* significaciones imaginarias de la sociedad actual obliga a identificar algunas significaciones imaginarias sociales a partir de los discursos sociales que las anuncian, las acompañan y las promueven (Cabrera, 2006: 187).

En este marco, la discursividad social es una dimensión central al mediatizar la experiencia escolar con nuevas tecnologías. A partir de imágenes, símbolos y representaciones construidas a través de los discursos podemos dar cuenta de las significaciones

sociales imaginarias operantes en este espacio. Más allá de las condiciones materiales de la experiencia, la vinculación con los artefactos tecnológicos viene dada a nivel simbólico, marco en el cual tiene lugar su uso y apropiación. En este sentido, la noción de *tecno-utopía* (Mattelart, 1997) pretende señalar el lugar central que ocupan la técnica como solución deseable y necesaria de todos los problemas sociales y particularmente educativos. Las TIC son ubicadas como utopías en relación a un futuro esperado, pero que se efectiviza en el presente gracias a la eficiencia tecnológica que estos nuevos medios evidencian en la vivencia individual y que es reforzada por discursos sociales que las legitiman.

Asimismo, el carácter dominante de estas significaciones sociales no niega la existencia de componentes residuales y emergentes que, como señala Williams, “son significativos tanto en sí mismos como en lo que revelan sobre las características de lo ‘dominante’” (Williams, 2009 [1977]: 167) y que, por otra parte, en su conjunto, definen la dinámica sociocultural de cada sociedad. Con residual nos estamos refiriendo a significados, valores y prácticas que tiene su origen en el pasado pero que aún operan efectivamente en el presente. Por su parte, lo emergente se refiere a nuevos valores, significados y prácticas creados esencialmente como alternativos u opositores a la cultura dominante.

Estos componentes del proceso cultural se constituyen en relaciones dinámicas y son históricamente variados y variables (Op. cit.: 165). Consideramos que estos elementos operan marcadamente a nivel discursivo, mostrando un complejo entramado discursivo que puede ser entendido a través de operaciones de condensación y desplazamiento de sentidos sociales.

Entender, lo social como orden de significaciones en constante redefinición, nos permite pensar en un concepto amplio de discurso como configuración significativa compuesta por elementos lingüísticos y extralingüísticos, definido por las características de abierto, incompleto y precario, siempre susceptible de articular nuevos sentidos y de ser resignificado (Buenfil y Granja, 2004: 45) Asumir esta perspectiva implica pensar en la realidad como construcción social y que toda configuración social es significativa. Esto pone de relieve que esta noción de discurso no se opone a la realidad sino que forma parte de ella y además, constituyéndola en objeto definible, pensable y compartible. Esta totalidad significativa es también relacional, en tanto se constituye a partir de relaciones entre significantes y significados, que quedan fija-

das en forma relativa y precaria, y es accesible por su relación con otros discursos. (Buenfil Burgos en Padierna y Mariñez, 2007: 20).

Desde esta perspectiva sociodiscursiva, el análisis se centró en el rastreo de las *líneas de sentidos* dominantes en los documentos que conforman el corpus a través de la identificación de reiteraciones, enfatizando la articulación de los elementos dominantes, residuales y emergentes y el funcionamiento interrelacionado de las operaciones de condensación y desplazamiento de sentidos. Según Laclau y Mouffe, la articulación es “toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica” (2010: 142). Por otra parte, la condensación es entendida como el núcleo que sintetiza múltiples significados, “implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que la especificidad de sus elementos no se elimina en la fusión (poseen su propia coherencia)” (Abratte, 2006: 222). Asimismo la operación de desplazamiento alude al reenvío, circulación, transferencia o paso de una carga significativa de un significante a otro (Ibídem).

Tomando la década neoliberal como comienzo del accionar sistemático del Estado nacional en relación a las TIC, a efectos analíticos hemos distinguido y caracterizado dos momentos² en la implementación de políticas educativas sobre TIC en la Argentina. Por un lado, la década del ‘90 con la Ley Federal de Educación y programas como el proyecto REDES, el PRODIMES II y el portal educativo Educ.ar. La acción estatal abarcó (1) el equipamiento tecnológico, (2) la capacitación docente y (3) las reformas curriculares y la producción de contenidos. Sin embargo, a pesar de la diversidad de programas, esta etapa puede caracterizarse por la ausencia de una política educativa definida a largo plazo, clara e integral respecto a las TIC.

La segunda etapa –en la que nos centraremos en este trabajo– puede ubicarse a comienzos del siglo XXI, especialmente a partir del año 2003 que tuvo lugar el relanzamiento del portal Educ.ar, el Programa Escuela y Medios y la Campaña de Alfabetización Digital (estos últimos en 2004); programas que junto a la nueva Ley de Educación Nacional sancionada en el 2006, manifiestan una redefinición del lugar que el Estado le asigna a los medios y las nuevas tecnologías en la escuela. La política educativa de incorporación de TIC de este segundo período (2003-2009) se dirigió en tres sentidos: (1) La Campaña de Alfabetización Digital; (2) Los programas de integración de TIC

² La construcción analítica de estos dos momentos surge a partir de un estudio exploratorio de tipo documental, anterior a la investigación actualmente en curso. A partir del relevamiento y análisis de documentos oficiales, legislación, programas oficiales y otros materiales de divulgación, en los que se indagó sobre los sentidos que adquiere la educación y las TIC, y sobre las modalidades de incorporación de las TIC en la enseñanza. A partir de ello, lograron delimitarse estas dos etapas, al observarse que a comienzos del siglo XXI al rol del Estado, la educación y los sentidos sobre las TIC en este campo, sufrían

(PROMSE, FOPIIE); y (3) La integración de las TIC como modalidad en la gestión y en los procesos de producción, circulación y recepción de información y conocimientos (el ejemplo más emblemático es el Portal Educ.ar y contenidos en soporte digital como la Colección de CDs Educ.Ar).

Si bien en la práctica las líneas de acción estatales de la década de 1990 se mantienen (equipamiento-capacitación-curriculum/contenidos) se evidencia una estructura normativa mayor, propuestas y programas más armónicos y, en general, una incorporación más integral de las TIC al sistema educativo que abarca desde los fines de la política educativa³ hasta el establecimiento del Portal Educ.ar como Sociedad del Estado⁴, pasando por la disponibilidad de los contenidos del Canal educativo Encuentro en YouTube⁵ y la realización de concursos y certámenes que promueven la producción de contenidos educativos digitales.⁶

Por último, con respecto al corpus, éste se construyó a partir de una muestra significativa que abarca la Ley de Educación Nacional (LEN) n° 26.206, documentación del Ministerio de Educación, de la Dirección de Nacional de Gestión curricular y formación docente- Unidad tecnologías de la información y la comunicación, del Portal Educ.ar, de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Documentos de la Serie Educación en Debate del ME, discursos oficiales y documentación de los diferentes programas nacionales de educación y TIC. Algunos de estos documentos pueden consultarte en la bibliografía final.

3. Alfabetización digital: las TIC del equipamiento al derecho universal

De los primeros resultados obtenidos hasta el momento es posible señalar la dominancia de tres sentidos vinculados a las TIC. En primer lugar, hablar de TIC es referirse al equipamiento tecnológico, evidenciado en términos cuantitativos a través de la entrega de equipos informáticos a las escuelas: “PCs, impresoras, routers, cámaras de foto, filmadoras, televisores, reproductores de DVD, proyectores multimedia, pantallas de proyección, equipos de audio, grabadores de voz, etc.” (Campaña de Alfabetización Digital). Este también es uno de los sentidos asignados a través de la Ley de Educación Nacional⁷ y en documentos oficiales de los programas ministeriales tanto como en los

³ Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006. Art. 11, inc. m: “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”; Inc. o “Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten”, e Inc. u “Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población (...)”.

⁴ Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006, Título VII: Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación, arts. 101 y 102.

⁵ Disponible en: www.youtube.com/encuentro

⁶ Como ejemplos podemos mencionar el Premio Educar-Intel que propone en la edición 2009 el concurso “Publicando en Internet”, desde el que se impulsa a docentes a producir contenidos educativos digitales y el “Desafío ThinkQuest Argentina” que consiste en un certamen de aprendizaje y creación

colaborativa de sitios web educativos, destinado a estudiantes de entre 13 y 18 años de edad de todo el país.

⁷ Algunos ejemplos al respecto: “Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, (...)” (LEN Art. 85 inc. f.); “Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, (...), entre otros” (LEN Art. 51, inc. e).

⁸ A este respecto podemos citar algunos ejemplos: “parece necesario evitar tanto el miedo como la confianza extrema en las posibilidades de las herramientas tecnológicas” (FOPIIE, Eje 3. pág. 8), “recursos digitales” (pág. 11), entre otros.

⁹ Por ejemplo: “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”. (LEN Art. 11 inciso m); “(...) es necesaria la generación de

materiales de capacitación docente.⁸ En un segundo lugar, las TIC están asociadas a la noción de “nuevos lenguajes”.⁹ Por último, las TIC están asociados a un saber, conocimiento específico o competencia necesaria que la escuela debe impartir para el dominio de los artefactos y nuevos lenguajes digitales.¹⁰

La condensación significativa de las TIC hace aparecer a la diversidad de sentidos como un todo homogéneo (“las TIC”), pero que sólo lo es en su apariencia externa. En efecto, entender a las TIC como imaginario social es entenderlas en su *heterogeneidad* constitutiva, es decir, como institución creativa de infinitas posibilidades de determinación (Cabrera, 2006: 16). Pensar los imaginarios sociales como creación incesante, individual y socialmente, de imágenes, valores y deseos, implica reconocer dicha heterogeneidad radical. Asimismo, de modo paralelo, en el plano de los significados *instituidos* la realidad social aparece caracterizada por un orden, una coherencia y una continuidad propios del mundo simbólico común para el mantenimiento y funcionamiento de una sociedad. En ese orden de ideas, el reenvío simbólico equipamiento- nuevos lenguajes- saberes/competencias es característico de toda configuración discursiva en los términos planteados anteriormente, de lo que se deriva la posibilidad de establecer nuevas y otras relaciones.

Respecto de los sentidos dominantes, las acciones emprendidas desde el Estado muestran una preeminencia del primer sentido que señalamos: las acciones y las definiciones oficiales se centran en cuestiones de equipamiento informático y conectividad (Internet). Esta puede señalarse como una línea de continuidad predominante desde la primera etapa definida (década del '90). Sin embargo en la etapa comenzada en el 2000 los aspectos tenidos en cuenta en esta dimensión estuvieron centrados en la actualización y asistencia en función de los recursos ya existentes. En el discurso educativo oficial el predominio de la perspectiva artefactual busca nuevos sentidos en las nociones de “alfabetización digital” y “acceso universal e igualitario”.

El primer caso puede ser entendido como un sentido residual, en tanto desde el surgimiento de la escuela de masas, ésta ha tenido como finalidad alfabetizar. Sin embargo, en ese caso, el discurso dominante debe recuperar este sentido y actualizarlo, recuperarlo del pasado y volverlo efectivo hoy a través de la incorporación de *lo digital* como agregado a la tradicional formación en la lecto-escritura. Respecto a las cuestiones de acceso universal, el discurso educativo oficial evidencia un perfil

“garantista”, en el sentido de pretender asegurar cuestiones de “acceso” a determinados bienes y saberes, respondiendo a ciertas demandas planteadas en términos de requerimientos de la sociedad y la economía actuales.

En ambos casos, estas cuestiones están vinculadas con la democracia y la construcción de una ciudadanía que, en el actual contexto marco-social, está atravesada por discursos de una economía globalizada, de políticas internacionales respecto a los procesos educativos nacionales y locales, y con determinados modelos de sociedad imperantes. Tedesco señalaba en el 2008 que: “*Alfabetizar en ciencia y tecnología significa formar para una nueva ciudadanía. (...) Actualmente, el factor fundamental de desarrollo de una sociedad es el acceso a la información y al conocimiento; pero este acceso no siempre es garantía de democratización, ni de justicia social*”.¹¹

En el espacio escolar, esta configuración se expresa como confianza que los sujetos depositan en los productos y procedimientos tecnológicos para paliar problemas ancestrales: analfabetismo, reprobación escolar, oferta de materiales didácticos, “educación individualizada” (Carbajal en Ruiz, 2002:157). Así, afirma Carbajal, “*el no uso de las TIC es representados como atraso, incapacidad, lentitud para responder al cambio, cancelación de futuro, rezago en el desarrollo económico, social y cultural, etcétera*.” (Op. Cit.: 158). De este modo, las denominadas innovaciones educativas vuelven visible y realizan el progreso social en el aula.

En este marco, en el apartado siguiente se presenta una articulación posible entre diferentes significantes vinculados a lo planteado hasta aquí permite delinear ciertas líneas de sentido que atraviesan los documentos analizados.

4. Estado, ciudadanía e inclusión social: redefiniendo el lugar imaginario de las TIC

Tedesco (1996) señala que el sistema educativo que hoy consideramos tradicional respondió a la necesidad de construcción de la democracia y de los Estados nacionales. A través de la educación se buscaba difundir contenidos, valores y pautas de comportamiento destinados a crear vínculos sociales basados en el respeto a las leyes y la lealtad a la nación, por encima de los particularismos. En este sentido, la formación ciudadana se basaba

espacios para conocer y dialogar con los nuevos lenguajes.” (Capacitación FOPIIE, Eje 1. Pág. 5);

¹⁰ Los siguientes son algunos fragmentos en este sentido: “Desarrollar las competencias necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación” (LEN, Art. 30 inciso f); “Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías” (LEN, Art. 48 inc. k); “...un horizonte de política que garantice el acceso igualitario al conocimiento de los nuevos lenguajes digitales...” (DINIECE, Serie la educación en debate, n° 5, pág. 30)

¹¹ Noticias OEI. “Tedesco: ‘Alfabetizar en ciencia y tecnología significa formar para una nueva ciudadanía’”. Organización de Estados Iberoamericanos. 30 de abril de 2008. En URL: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2557&debut_5ultima_sOEI=5

en las exigencias de la democracia y la nación, razón por la cual las asignaturas más significativas fueron la historia nacional, la instrucción cívica y moral y la lengua (Ibídem). En esta etapa de construcción nacional, el Estado ocupaba un rol fundamental, constitutivo y constituyente, en torno al cual se sustentó las ideas vinculadas a la llamada “escuela pública”. Esta a su vez era la instancia articuladora de un proyecto de nación, de construcción de identidad, que encontraba bases sólidas en amplios sectores de la población en tanto era reconocida como posibilidad de ascenso social, proyección de futuro, justicia e inclusión social.

Esta capacidad de incorporar al conjunto de la población no sólo desde el punto de vista de la masividad del sistema sino en términos cualitativos, estuvo asociada a un optimismo pedagógico que depositaba en la educación las esperanzas colectivas y posibilidades de transformación social. Sin embargo, este imaginario socio-educativo sufrió un nuevo quiebre con las medidas neoliberales aplicadas a nivel estatal en los '90, las que implicaron, como ya se mencionó en la Introducción, una reestructuración del sistema educativo, en el que los ejes semánticos estuvieron condensados en las nociones de reforma, calidad educativa, modernización, descentralización y privatización. En este orden, la idea de ciudadano está asociada a la de consumidor que en tanto cliente del servicio educativo actúa en un mercado educativo competitivo y en el que la escuela es una unidad de producción sometida a controles periódicos de calidad (Angulo Rasco, 1999: 31).

En la etapa definida entre 2003 y 2009, puede señalarse un desplazamiento del predominio neoliberal, evidenciando tendencias que recuperan aquel optimismo pedagógico antes mencionado. A este respecto, en primer lugar la presencia de un Estado que bajo diferentes modalidades e instancias busca reubicarse/recentralizarse en el campo educativo. Si el común denominador del balance realizado de la década del 90 era el de un Estado nacional desplazado desde un rol fundamental y centralizador a uno subsidiario y descentralizador; a comienzos del nuevo siglo y en adelante se comienza a buscar un camino que lo ubique más en el centro que en la periferia. Los documentos analizados evidencian un énfasis en el Estado nacional como “centralizador”, como ámbito nuclear y superador de los espacios federales. Si bien en la práctica, en lo referido a las acciones de descentralización educativa no han sido revertidas; en lo que respecta a la orientación estratégica de la política educativa, a los contenidos curriculares

y macro-programas y proyectos, el Estado nacional aún detenta este monopolio. Comparativamente, entonces, desde la reforma neoliberal de los 90 hasta la actualidad, la alternancia de proyectos políticos diferentes implicó un desplazamiento respecto de los sentidos asociados a la idea de Estado: de subsidiario, derivado, desregulador, mínimo, desertor a fundamental, garante, integrador y más abarcativo.

Por otra parte, la noción de *integración social* presente en diversos documentos puede articularse al proyecto político imperante en la actual programática del Estado nacional. Especialmente en lo relativo a la educación, la integración social es una meta a alcanzar a través de las políticas de integración de TIC al sistema educativo. Asimismo, la idea de *integración social* a través de las TIC, se articula con un elemento residual operante fuertemente en el discurso educativo oficial actual: los significantes *nación, lo nacional e identidad nacional*. Operan de modo residual ya que, si bien ideado en el pasado, actúa “como efectivo elemento del presente” (Williams, 2009: 167). En el marco de un capitalismo global, en el que se promueve la internacionalización de la toma de decisiones, la interdependencia entre países y regiones, entre otros procesos, una mirada nacional de estos procesos, se ubica a cierta distancia de la cultura dominante efectiva. Operando como componente periférico, es recuperado por el discurso educativo estatal para hacerlo compatible con la cultura dominante, sintetizada en la idea de *reconstruir un capitalismo nacional* (Presidencia de la Nación) enfatiza la coexistencia de un modelo de producción que en la actualidad se presenta como necesariamente global con la construcción de una identidad nacional, inclusiva, en la que las nuevas tecnologías se corresponden con la modalidad bajo la cual esa inclusión, al mismo tiempo, nacional y global se haría efectiva.

Otra tendencia que marca una línea de sentido vinculada a las nociones de inclusión social y nación es la de *ciudadanía*. A través de esto tres núcleos significantes se condensa gran parte de las significaciones sociales que atraviesan el nivel de análisis que venimos detallando. Si bien la matriz estadocéntrica (Cavarozzi, 1995) ha perdido vigencia en diferentes espacios de lo social replegándose frente a las lógicas privadas, del mercado; el reposicionamiento que ya marcamos nos hace nuevamente tematizar y problematizar la cuestión de la ciudadanía como enmarcado en un proyecto político emprendido desde el Estado. Sin embargo, con el significativo “ciudadanía” se ha realizado también un des-

plazamiento al afirmar que “al igual que la lectura y la escritura, el dominio de las TIC se constituye en un requisito para la participación ciudadana.” (DINIECE, 2007: 11). El significante TIC, en este sentido, estaría operando en una doble dimensión: como derecho y como efectiva participación. En efecto, la Ley de Educación Nacional establece que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (art. 88).

A nivel discursivo, la construcción de ciudadanía estaría garantizada a través de la alfabetización digital y el acceso universal a ciertos saberes y aparatos tecnológicos. En este orden de ideas, el par inclusión-exclusión social viene dado por el acceso-inacceso y la posesión de determinadas competencias que hacen posible a la inserción y participación de los estudiantes en una determinada sociedad: la sociedad de la información o del conocimiento. Modelo de sociedad que, teniendo a *lo tecnológico* como vertebrador, se convierte en tecno-utopía cargada de un nuevo optimismo que deposita en las TIC las esperanzas, deseos y promesas de un futuro mejor, pero que se cumple hoy a través de acciones estatales concretas. Este sentido de sociedad es visto como “transparente”, en el sentido de una comunicación centrada en el acuerdo y el contrato armonioso entre las partes, que favorecería el enlace entre las tecnologías y la democracia directa (Mattelart, 1995; 1997) o la idea de un mundo mejor (Huerigo, 1999).

5. Conclusiones

Desde la construcción de los Estados-nación y de ciudadanía con identidad nacional, se fueron gestando modelos educativos vinculados con las prioridades de cada momento histórico, que determinaban un eje cardinal en torno al cual se organizaban. Según Braslavsky (1999) pueden mencionarse cuatro etapas. Una primera denominada educar para la libertad en cuyo centro se ubicaba la idea de consolidar la independencia y para ello resultaban precisos los Estados como organizadores. Luego le continúa la etapa de construcción y consolidación del Estado en la que los sistemas educativos pasaron a formar capacidades y transmitieron conocimientos útiles. En un tercer momento el eje vector fue el progreso de la Nación. El progreso como capacidad o poder

impregnaba todo los órdenes de la vida colectiva y para alcanzarlo era necesaria la educación. Por último Braslavsky menciona el crecimiento como motor de la cuarta etapa. Cuando las naciones habían avanzado en su modernización, se trataba de que sus economías crecieran y ello se alcanzaba aumentando la producción, la urbanización y también la educación. En este caso, ella se configuraba en el motor de los restantes crecimientos, y en especial del económico.

Bajo esta mirada histórica de los sistemas educativos latinoamericanos, podríamos repensar el vínculo entre las tecnologías y la democracia, que también presenta un desarrollo histórico (Mattelart, 1995; 1997) en el cual con cada generación técnica ha aparecido una tecnoutopía prometedora de un mundo más armonioso y democrático. Sin embargo, Huergo (1999) señala que todas esas formas de religar la técnica con la democracia fracasaron y enfatiza que “quizás la *amnesia* que vivifica a la globalización neoliberal sea una poderosa fuerza para volver a apostar a esa errónea ilusión [la cursiva es del autor].” En este sentido, en la actualidad hacer y representar a las TIC, en tanto componentes centrales del imaginario social contemporáneo, hace referencia a la imposibilidad de diferenciar entre dentro/fuera de *lo tecnológico*, para concebir una *sociedad tecnológica* que encuentra manifestación en diversos espacios, niveles y campos sociales.

El imaginario tecnocomunicacional estaría operando, entonces, por una doble vía: *como condición de posibilidad*, es decir, a partir de o desde el cual se hace y se piensa el sistema educativo; y *como universo de significaciones imaginarias instituidas*, entendidas como las imágenes, valores y sentidos que operan a nivel implícito en los discursos y las prácticas. Es decir, es *a partir de* este imaginario tecnocomunicacional dominante que podemos, por ejemplo, pensar la *inclusión social* en términos de *inclusión digital*. Asimismo, las TIC como esperanza y promesa de futuro asociadas a valores positivos como progreso, modernización e innovación, operan orientando la acción de los agentes educativos.¹² Las TIC no pueden ser reducidas a su materialidad o a ciertas prácticas en las que interviene un artefacto. La postura que se asume en este trabajo supone que las formas de hacer y representar el mundo están atravesadas por mediaciones tecnológicas incluso y sobre todo allí donde se definen los sentidos de la educación, la democracia y el modelo de sociedad deseado.

Respecto al discurso educativo oficial argentino, es posible afirmar, en primer lugar, el desplazamiento del rol asignado al

¹² En este sentido pueden señalarse el uso de herramientas digitales como las *webquest* y los *cimap tools* como modalidades didácticas acordes con el imperativo de actualización y modernización de la enseñanza.

Estado por lo menos a nivel normativo-prescriptivo, que se evidencia suficientemente a nivel de las legislaciones, políticas y acciones desarrolladas en los últimos años y que, como se señaló al comienzo, abarcan la totalidad del sistema educativo argentino. Luego de una primera etapa que enfatizó una mirada instrumental y mediocéntrica de las TIC pensada en términos más bien cuantitativos, en los últimos años los informes y propuestas ministeriales refieren a estas tecnologías de modo más integral y cualitativo, reconociendo su dimensión socio-cultural y pedagógica.¹³

Por otra parte, esta re-centralización, hace referencia al resurgimiento de la cuestión de la ciudadanía, en relación a *qué es* “ser ciudadano” y, particularmente en el caso educativo, *qué es* formar ciudadanos y *para qué*. La inclusión social como significativo vertebrador de las políticas educativas engarza aquí con la formación ciudadana y con la alfabetización digital como derecho universal. A partir de estos dos núcleos significantes se articulan las políticas educativas como configuración discursiva, viendo a poner en evidencia el desplazamiento de las nociones “calidad educativa”, “evaluación” o “equidad” dominantes en la década anterior. En este aspecto, cabría mencionar que si bien el paradigma neoliberal no ha perdido centralidad, encuentra un límite en el Estado como agente educativo que busca nuevamente disputar espacios apelando a elementos residuales. La recuperación de las ideas de nación, democratización, justicia social y ciudadanía, conforman un tejido discursivo denso que reconoce a la política como dimensión de lo educativo. Esta operación de desplazamiento de ciertos significantes propios del neoliberalismo, muestra la idea que, por ejemplo, “calidad educativa”, está siendo matizada, movilizada hacia otros ejes discursivos, cediendo la centralidad a la inclusión social como problemática educativa en la que el Estado hace foco a través de las diferentes políticas educativas.

Sin embargo, estas apreciaciones no obstan para señalar que en este proceso de reconfiguración del discurso educativo actual las TIC persisten como significativo cargado de positividad, necesidad e inevitabilidad. Por ello aún resta el desafío de *repensar* esta construcción desde una mirada que desmitifique y desmantele la tecno-utopía como valoración intrínseca a la experiencia tecnológica. El reconocimiento de la trayectoria socio-histórica del orden simbólico y de su origen en la creación colectiva favorecerá la aparición de lo emergente, es decir, de nuevos valores, creencias y sentidos alternativos u opositores a la cultura

¹³ A pesar de no ser objeto de este estudio la indagación en los aspectos pedagógicos, es necesario mencionar que las programas ministeriales vigentes focalizan en una integración pedagógica de las TIC reconociendo que dicha incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje exige el desarrollo de habilidades analíticas, creativas, comunicativas, de gestión del trabajo y del conocimiento por parte de alumnos, docentes y directivos. Así lo señalan, por ejemplo, las últimas propuestas del Plan Inclusión Digital Educativa.

dominante. Frente a la naturalización como acción política por excelencia, es necesario recuperar *lo político* (Buenfil y Granja, op. cit.: 64) como momento de ruptura del orden social sedimentado ya que es en su desestructuración donde emergen las condiciones para un replanteamiento que implica la decisión de incluir ciertos elementos y dejar fuera otros.

Bibliografía

- Abratte, J. P. (2006) “De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba.” En Da Porta, E. y Saur, D. *I Encuentro Internacional de Giros Teóricos*. UNC- Córdoba.
- Andau, M.; Serra, J.C. y Gruschetsky, M. (2007) *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie La educación en debate. N° 5. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, MECyT), Buenos Aires. Versión digital disponible en: <http://www.me.gov.ar/diniece/>
- Angulo Rasco, F. (1999) “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo” en AA.VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Miño y Dárila, Madrid.
- Boletín DINIECE N°1. Temas de Educación: “Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino.” Área de Investigación DINIECE, 2006. Versión digital en: <http://www.me.gov.ar/diniece/>
- Braslavsky, Cecilia (1999). “Re-lectura de la agenda educativa en el cambio de siglo: sentidos, conceptos y controversias” en *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana, Bs. As.
- Buenfil Burgos, R. N. y Granja Castro, J. (2004) “Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas.” En Buenfil Burgos, R.N. (coord.) *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, Plaza y Valdés, México. Pp. 17- 106.
- Cabrera, D. (2006) *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*, Biblos, Bs.As.
- Cabrera, D. (2007) “La educación en el camino de las nuevas tecnologías” en *Revista electrónica Razón y Palabra*, México. N° 59. Ed. Proyecto Internet del ITESM Campus Estado de

- México. En URL: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n59/varia/dcabrera.html#au#au> (última consulta: 14/12/09)
- Carbajal Romero, J. (2002) “Configuraciones: Internet y *lo educativo*” en Ruiz Muñoz, M.M. (coord.) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. Plaza y Valdéz, México. Pp. 151-163.
- Castoriadis, C. ([1975] 1999) *La institución imaginaria de la sociedad. Vol 2 El imaginario social y la institución*. Tusquets, Buenos Aires.
- Cavarozzi, M. (1996) *El capitalismo tardío y su crisis en América Latina*. Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Documentos del PROMSE (Programa de Mejoramiento del sistema educativo) disponibles en URL: <http://www.me.gov.ar/promse/> (última consulta: 12/03/10)
- FOPiIE (Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa). Módulos de capacitación “uso pedagógico de las TIC” en URL: <http://www.me.gov.ar/fopiie/docs.html>
- Huergo, J. (1999) “Las nuevas tecnologías y la educación (entre la tecnoutopía y la heterotopía)” En *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones*. Unidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Pp. 222-247.
- Huergo, J. (1999) “Tecnologías y educación. Interrogaciones desde la trama entre cultura y política” *Revista Razón y Palabra* (México), n° 16, año 4 (noviembre 1999- enero 2000) En URL: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n16/jhuergo16.html> (ult. consulta: 10/11/2009)
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2010 [1985]) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2006), Ministerio de Educación de la Nación, disponible en URL: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Mattelart, A. (1995) *La invención de la comunicación*, Bosch, Barcelona.
- Mattelart, A. (1997), “Utopía y realidades del vínculo global. Para una crítica del tecnoglobalismo”, en *Diálogos de la Comunicación*, N° 50, FELAFACS, Lima.
- Mattelart, A. (2002) *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009) *Inclusión digital educativa en el Bicentenario Argentino*, Ministerio de

- Educación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires. Parte de este documento se encuentra disponible en: <http://inclusiondigital.gov.ar/>
- Portal del Mapa Educativo Nacional en: www.mapaeducativo.edu.ar
- Portal educativo Educ.ar, Ministerio de Educación de la Nación, en URL: www.educ.ar
- Presidencia de la Nación Argentina. *Políticas de Estado*. En Portal oficial de la Presidencia de la Nación, disponible en URL: http://www.casariosada.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=34#e
- Puiggrós, A. (1996) “Educación neoliberal y quiebre educativo” En *Revista Nueva Sociedad*, n° 146, noviembre-diciembre. Caracas: Nueva Sociedad. Pp. 90-101.
- Puiggrós, A. (2002) “Educación neoliberal y alternativas” en Buenfil Burgos, R. N. (Coord.) *En los márgenes de la educación: México a finales del milenio*. Plaza y Valdés, México.
- Tedesco, J. C. (1996) “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”. En *Rev. Nueva Sociedad*, n° 146, noviembre-diciembre, 1996. Pp. 74-89.
- Williams, R. (2009 [1977]) *Marxismo y Literatura*, Las Cuarenta, Buenos Aires.
- Cristiano, J. (2008) “Hacer social e imaginación: el proyecto de una sociología de la acción”, en Cabrera, D. (coord.) *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*, Biblos, Buenos Aires.