

ARTIGOS

CULTURA DIGITAL Y DIVERSIDAD: PERSPECTIVAS DE DISCURSOS DE POLÍTICAS TIC-EDUCACIÓN

GEORGINA VIVANCO • JORGE GOROSTIAGA

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación que busca comprender cómo se representan la diversidad cultural y el nuevo ecosistema de comunicación de la emergente cultura digital en los discursos que orientan las políticas de Tecnologías de la Información y Comunicación –TIC– en la educación, en Brasil, Argentina y Chile. Es una investigación cualitativa que utiliza el análisis del discurso como método de análisis y la cartografía social como forma de representar el campo intertextual. Se mapean las perspectivas discursivas a partir de la relación entre diversidad cultural y cultura digital, y se resalta la necesidad de la pertinencia cultural de las iniciativas TIC en la educación, así como de reconocer a la cultura digital como una diversidad cultural en el diseño de las políticas educativas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS • CARTOGRAFÍA SOCIAL • TIC • EDUCACIÓN

DIGITAL CULTURE AND DIVERSITY: PERSPECTIVES OF DISCOURSES ON ICT-EDUCATION POLICIES

ABSTRACT

The aim of this article is to understand how cultural diversity and the new communication ecosystem emerging from digital cultures are represented within the discourses that frame Information and Communication Technology – ICT – policies in education, in Brazil, Argentina and Chile. It is a qualitative study that employed discourse analysis procedures to understand the results and social cartography as a way of representing the intertextual field. Discursive perspectives are mapped based on the relationship between cultural diversity and digital culture. The article emphasizes the need for cultural relevance in ICT education initiatives, as well as for recognizing digital culture as a component of cultural diversity in the design of educational policies.

EDUCATIONAL POLICIES • SOCIAL CARTOGRAPHY • ICT • EDUCATION

CULTURE DIGITALE ET DIVERSITÉ: PERSPECTIVES DES DISCOURS CONCERNANT LES POLITIQUES TIC-ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Cet article présente une recherche visant à comprendre la manière par laquelle sont représentés la diversité culturelle et le nouvel écosystème de communication de la culture digitale émergente à l'intérieur des discours qui orientent les politiques de Technologie de l'Information et de Communication – TIC – dans l'éducation au Brésil, au Chili et en Argentine. Il s'agit d'une recherche qualitative qui utilise la méthode de l'analyse du discours et la cartographie sociale comme forme de représentation du champ intertextuel. Les perspectives discursives sont réperées à partir du rapport entre la diversité culturelle et la culture digitale et la nécessité de la pertinence culturelle des initiatives en TIC pour éducation et la reconnaissance de la diversité culturelle dans la conception des politiques éducatives sont mises en relief.

POLITIQUES ÉDUCATIVES • CARTOGRAPHIE SOCIALE • TIC • ÉDUCATION

CULTURA DIGITAL E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS DE DISCURSOS DE POLÍTICAS TIC-EDUCAÇÃO

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa que busca compreender como se representa a diversidade cultural e o novo ecossistema de comunicação da emergente cultura digital nos discursos que orientam as políticas de Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – na educação, no Brasil, Argentina e Chile. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a análise do discurso como método de análise e a cartografia social como forma de representar o campo intertextual. São mapeadas as perspectivas discursivas a partir da relação entre diversidade cultural e cultura digital, e ressalta-se a necessidade da pertinência cultural das iniciativas TIC na educação, assim como do reconhecimento da cultura digital como uma diversidade cultural no desenho das políticas educacionais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • CARTOGRAFIA SOCIAL • TIC • EDUCAÇÃO

SIGNIFICATIVAS Y NOTORIAS SON LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES DERIVADAS DE LA incorporación de las tecnologías digitales en las diferentes esferas de la sociedad. Sin embargo, en la educación esos impactos fueron más atenuados y específicos. Una posible explicación es que los procesos educacionales tradicionales se caracterizan por una dinámica diferente de las que promueven las tecnologías digitales, aunque también podría ser que respondan a núcleos culturales distintos. Lo cierto es que se verifican obstáculos importantes para una auténtica comunicación e integración de ambos campos.

Esta investigación¹ supone que las perspectivas que prevalecen en los discursos de políticas TIC en la educación se orientan fundamentalmente a objetivos pedagógicos y de inclusión social, y supone la existencia –en menor grado– de perspectivas que visualizan las tecnologías como instrumentos culturales. Sin embargo, la pertinencia cultural puede ser una noción clave en los procesos de incorporación de las TIC en la educación, siendo las tecnologías instrumentos culturales que promueven encuentros interculturales y que contribuyen con nuevos sentidos colectivos, nuevas formas de representar lo real y nuevas formas de estar en el mundo. Todos atributos inherentes a la nueva cultura digital.

A partir de este punto se delimita el objeto de estudio a través de las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿cómo se entienden y representan la diversidad cultural y los nuevos ecosistemas comunicacionales de la emergente cultura

1

Esta investigación fue realizada por Georgina Vivanco en el marco del Doctorado en Ciencias de La Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, con el título "Cultura Digital y Educación Intercultural: Estudio comparativo de las perspectivas de las políticas, programas y modelos de incorporación de las tecnologías de información y la comunicación en el sistema escolar chileno, argentino y brasilero en el decenio 2002 al 2012".

- digital en los discursos que orientan las políticas, planes y programas generados por instituciones estatales para incorporar las TIC en educación, en los contextos de Brasil, Argentina y Chile?
- b. ¿cuáles serían los principales enfoques o perspectivas que emergen de dichos discursos?
 - c. ¿qué relaciones y comparaciones podrían ser formuladas entre las principales perspectivas que emergen de los mencionados discursos?

Estas preguntas orientaron el objetivo general de este estudio, que se propuso comprender las principales perspectivas o enfoques en torno a la diversidad cultural de los sujetos de la educación, presentes en los discursos sobre las políticas, planes y programas generados por instituciones estatales para la incorporación de las TIC en la educación en los contextos de Brasil, Argentina y Chile en el período 2002-2012, de forma de contribuir al debate intertextual de política educativa como un campo complejo y abierto a una multiplicidad de perspectivas.

Este artículo está organizado con una primera sección para introducir la problemática de las TIC en la educación y la existencia del ecosistema de interacción comunicativa; una segunda sección que sintetiza algunos enfoques utilizados en la incorporación de las tecnologías digitales en los ámbitos de aprendizaje; la tercera sección presenta el diseño de la investigación de este estudio y en la última sección se presentan los resultados de la investigación.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN Y EL ECOSISTEMA DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA

Según Dussel y Quevedo (2010), las nuevas tecnologías no fueron concebidas ni imaginadas para la educación, es decir, no aparecen naturalmente en los sistemas educacionales y raramente su introducción ha respondido a intencionalidades educativas. Esta falta de naturalidad exige adaptación y adecuación permanente del sistema educacional, cuya naturaleza se caracteriza por ritmos menos dinámicos y adaptativos a los cambios tecnológicos.

Parecería que las TIC y la educación responden a núcleos culturales diferentes, lo cual complejiza la posible comunicación. Se puede observar que más que una relación de diálogo y complementariedad, se establece una relación de imposición y sometimiento a los escenarios tecnologizados que cambian permanentemente. Entender esta naturaleza de la relación entre la educación y TIC es un punto clave para elucidar la dificultad que representa “implantar” en la educación elementos que le son extraños, ya que no surgen ni se desarrollan en su seno.

Reflejo de esta falta de diálogo es la situación de estudiantes con una activa cotidianeidad digital extraclase que frecuentan salas de clase con escasa presencia y uso de las TIC. Así, estudiantes hiperconectados e inmersos en una cultura digital deben dialogar con contenidos culturales que no necesariamente forman parte de su repertorio cultural cuando, actualmente, las TIC operan como instrumentos culturales que impactan en las formas de percibir, sentir y representar el mundo. De hecho, estas tecnologías favorecen la emergencia de la cultura digital como exponente de nuevos sentidos colectivos y nuevas formas de representar lo real.

Para profundizar esta perspectiva cultural de los escenarios de aprendizajes con TIC se rescata la idea de Martín-Barbero (2008), que señala que la convergencia entre globalización y la revolución tecnológica propicia la cultura digital, la cual, a su vez, promueve nuevas formas de estar en el mundo y configura un nuevo ecosistema de lenguajes y escrituras. Estas nuevas configuraciones simbólicas deberían ser consideradas –sobre todo si de educación se trata– porque suponen la adquisición progresiva de nuevos hábitos mentales y corporales, donde confluyen lo cognitivo, lo sensorial y lo emotivo, estando más próximas de una razón “situada” que de una razón “ilustrada”.

Este autor afirma que las instituciones educacionales responden a un modelo de comunicación que no dialoga con el modelo de comunicación presente en el ecosistema digital, en el cual los alumnos pasan gran parte de su tiempo. El modelo de comunicación de la escuela tradicional establece una relación vertical entre el profesor y el alumno, atribuye una centralidad al libro y al lenguaje escrito, predomina el aprendizaje individual frente al aprendizaje colaborativo y se sustenta en el aprendizaje lineal y secuencial. Diferentemente, el modelo de comunicación del ecosistema digital favorece un modelo no jerárquico resultado de la conexión en red, utiliza un lenguaje multimedios a través de los contenidos que se presentan como hipertextos, y en él predominan las comunidades de aprendizaje más que el aprendizaje individual (MARTÍN-BARBERO, 2000).

Así, se produce un desfase entre lo que prevalece en la sociedad de la comunicación y el modelo de comunicación aún hegemónico en la educación. Martín-Barbero (2000) señala que, cada vez más, estamos frente a una especie de esquizofrenia cultural que divide a los estudiantes frente al saber que les otorga el diploma oficial y que facilita la inserción en los modos habituales de ascenso social y de logro de estatus, y aquel otro saber que les sirve para introducirse en las nuevas modalidades del sistema productivo e innovador de la sociedad.

Esta no correspondencia del sistema educativo con las nuevas formas de acceder al saber y de aprender es lo que en esta investigación se resalta como una problemática de educación intercultural. Es decir,

se reconoce un conflicto cultural representado por los estudiantes hiperconectados en ecosistemas de interacción comunicativa generado por la emergencia de la cultura digital y, por otro lado, profesores y contenidos curriculares que están más próximos a formas tradicionales de cultura y aprendizaje.

EXPERIENCIAS Y ENFOQUES DE INCORPORACIÓN DE TIC EN EDUCACIÓN

Existen estudios que evidencian el gran aporte de las TIC en los ambientes de aprendizaje cuando son utilizadas en forma colaborativa o en dinámicas de grupos. Un ejemplo es el estudio de Álvarez *et al.* (2008) que presenta una experiencia interdisciplinar con estudiantes y profesores universitarios y resultados muy alentadores en relación al aprendizaje. Por otro lado, Gorghiu *et al.* (2005) dan cuenta de una experiencia de formación de profesores utilizando WebQuest como recurso que también reporta resultados positivos. Sandford *et al.* (2006), por su parte, rescatan los juegos virtuales en los ambientes de aprendizaje y los beneficios que implican en términos de motivación y aprendizaje.

Sin embargo, también hay experiencias de incorporación de las tecnologías digitales en la educación que han mostrado que éstas, *per se*, no necesariamente favorecen un aprendizaje real o novedoso, y además, que no son portadoras automáticas de nuevos contextos y oportunidades de aprendizaje. En las investigaciones aparecen aspectos relacionados a las dificultades de integración de las tecnologías digitales. Por ejemplo, Demetriadis *et al.* (2003) alertan sobre actitudes de resistencia de los profesores en relación con las actividades de formación, lo cual dificulta la apropiación tecnológica por parte de los docentes. Otro aspecto es el tipo de interacción profesor-alumno, respecto a lo cual Sang *et al.* (2010) y Beauchamp y Kennewell (2010) afirman que las TIC tienen potencial para apoyar interacciones más dialógicas y sinérgicas en actividad de grupo, pero para que esto suceda los profesores deberían flexibilizar y diversificar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Estas dificultades apuntan a una falta de sintonía entre las formas de aprender y aprehender la información en el ecosistema comunicacional y las formas que prevalecen en la educación formal. Aparece una tensión entre la dinámica en los ambientes de aprendizaje y las dinámicas presentes en el exterior, donde los estudiantes crean, alimentan y desarrollan sus subjetividades a partir de la característica cultural de estos nuevos instrumentos; mientras tanto, en los ambientes educacionales, las tecnologías digitales se reducen a instrumentos pedagógicos que no relevan la pertinencia cultural como un elemento a considerar.

Esta idea conduce a distinguir en las TIC tanto atributos culturales como pedagógicos, ya que se asume que no existe neutralidad en las iniciativas de incorporación de las tecnologías digitales en la educación, que están imbuidas de lógicas –explícitas o implícitas– frente a la emergencia de la cultura digital y la diversidad existente en los contextos de aprendizaje.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio asume un enfoque metodológico de tipo interpretativo. Utiliza el análisis del discurso para interpretar y representar la multiplicidad de perspectivas que caracteriza a las lógicas que fundamentan las políticas y programas de incorporación de las TIC en la educación. En esta sección se busca mostrar el valor heurístico y de creación de conocimiento de la metodología seleccionada, donde el objeto de estudio representa un sistema complejo, cuyo estudio “se constituye más en un proceso de comprensión hermenéutica de naturaleza narrativa, que en un proceso de deducción lógica” (SOTOLONGO, 2009). Esta perspectiva invita a repensar la noción misma de prescripción metodológica y a replantear la confianza en el ideal de certeza al concebir el planteamiento científico como una aventura fundamentalmente no lineal, como un “vagabundeo” intelectual con base en un pensamiento complejo en forma de espiral (MALINOWSKY, 2009). Este estudio sintoniza con la preocupación de Welch (1993) por la re-conceptualización de métodos de investigación que se orienten a identificar nuevas formas de investigar sobre la base de relaciones más recíprocas, menos coercitivas, que se centren en la comprensión más que en la explicación.

Para esto se adopta un enfoque de análisis del discurso de tipo fenomenográfico (MARTON, 1994; PAULSTON, 2001). El propósito de este enfoque no es encontrar la esencia, sino la diferenciación y las variaciones en la descripción de un fenómeno. Esta representación simultánea de todos los aspectos críticos es cercana a la noción fenomenológica de esencia, pero en la fenomenografía es una representación temporal y de transición. Esta visión de no resaltar la esencia o el “uno”, sino la diferencia, dialoga con la epistemología de Deleuze de la filosofía de la diferencia; al mismo tiempo, la naturaleza transitoria dialoga con la visión compleja de Morin sobre el conocimiento incompleto, inacabado y permeado por la incertidumbre. Ambas perspectivas epistemológicas forman parte de esta investigación.

El objeto de una investigación fenomenográfica son las diferencias. Las diferentes formas de “experimentar”, de comprender y aprehender. Marton y Booth (1997) consideran que “una forma de experimentar algo es una forma de discernirlo desde, y relacionado

con, un contexto. Es decir, algo que está dialécticamente entrelazado con una estructura” (p. 7) y que “trasciende el dualismo persona-mundo al no considerar al individuo y al mundo separados” (p. 13). En la fenomenografía la unidad de estudio es la forma de experimentar algo y el objeto de investigación es la variedad de formas experienciales de los fenómenos. Según Paulston (2001), este método, al permitir identificar y caracterizar los argumentos de diversas perspectivas y analizar sus relaciones, es afín a una sensibilidad posmoderna, “en donde las construcciones de la realidad aparecen resistiendo su clausura, y donde múltiples y diversos postulados de verdad se vuelven parte de una lucha constante” (p. 205).

En esta investigación la unidad de estudio es cada perspectiva de las políticas públicas de incorporación de las TIC en la educación en tres países, y el objeto de estudio es la variedad de perspectivas. A partir del espacio de resultados que describen y representan las diferentes maneras de entender el fenómeno de las políticas de incorporación de las TIC en la educación, es posible comparar las categorías de descripciones.

Se utiliza un procedimiento de análisis textual para identificar las diferentes perspectivas de ver el fenómeno, a través de una lectura minuciosa o exégesis de cada texto para develar su cosmovisión, sus posiciones de pensamiento, postulados de verdad o argumentos, sus estrategias de argumentación, etc. Con el análisis se busca la identificación en cada texto de los principales supuestos, argumentos y características retóricas salientes en relación al universo de textos elegido, antes que un estudio detallado de los aspectos lingüísticos de cada texto (GOROSTIAGA, 2009).

La identificación y caracterización de las perspectivas que emergen se realizan a través del siguiente proceso iterativo (GOROSTIAGA, 2009; PAULSTON, 2001):

1. Lectura de los textos, con especial atención a los argumentos o ideas centrales;
2. Identificación provisional, a través de la lectura de los textos, de las principales perspectivas;
3. Selección de los textos ilustrativos de cada perspectiva, lo que puede implicar reducir el número de textos bajo análisis, eliminando aquellos que presentan argumentos ya desarrollados por otros textos;
4. Lectura en profundidad de los textos seleccionados enfocada en argumentos, cosmovisiones y características retóricas;
5. Revisión de las perspectivas identificadas;
6. Incorporación/eliminación de textos ilustrativos.

Para sustentar la dinámica iterativa de determinar las perspectivas se incorpora el criterio de “parsimonia” sugerido por Gorostiaga y Tello (2011), que implica la “identificación de un número

limitado de perspectivas principales [...] balanceado con el criterio de representar el más amplio rango posible de posiciones y voces” (p. 164). Cada texto es comparado con otros textos y asignado a una determinada perspectiva de acuerdo con las dimensiones que surgen como más significativas en el análisis del conjunto de textos o campo intertextual (PAULSTON, 2001). Este análisis genera un campo intertextual que se auxilia de la representación espacial de la cartografía social. Las diferentes perspectivas son mapeadas a través de una representación espacial organizada por dos ejes. Este mapeo tiene un carácter provisorio y también explícita desde qué visión el cartógrafo representa el campo intertextual. Nannes y Mehta (2004) se refieren al campo espacial que emerge como una “construcción ecléctica (es decir, anti-hegemónica), múltiple, porosa y dinámica. En contraste con un enfoque que ve el campo como fijo, limitado, unificado y coherente, singular e impermeable” (p. 5).

Es un enfoque que produce rupturas o bifurcaciones con múltiples puntos de entrada y salida, en el que participan universos teóricos heterogéneos de forma no lineal, como mediadores para la producción de un agenciamiento de la investigación (DAL MOLIN, 2011). Como señala Paulston (2001, p. 9),

Este mapeo complejo e interrelacionado, o rizoma deleuziano, de las posiciones y relaciones del saber puede ser visto como una metáfora del debate, como un abordaje heurístico y como un verdadero lugar de la paralogía y proceso posmoderno. Este mapeo también puede ser visto como una nueva herramienta espacial creada específicamente para hacer visible la creciente complejidad de las abordajes del saber.

2

Esta perspectiva de la cartografía social se entrelaza con el pensamiento complejo y vinculante de Edgar Morín (2003, 2006) y el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari (2004), al posicionar las grandes narrativas o perspectivas universalizadoras en relación dialógica con las mini-narrativas, entendiendo la realidad en su naturaleza heterogénea, cambiante y discontinua, donde las posibles brechas (desde el pensamiento complejo) o líneas de fugas (desde el pensamiento rizomático) favorecen la creación y recreación de tejidos o redes discursivas. Dialoga con una visión compleja al distanciarse de la concepción del conocimiento como dado, acabado, preciso y verdadero. Más bien, concibe al conocimiento como una unidad abierta e incompleta, permeado por relaciones complejas.

Se utiliza la representación espacial como forma de expresar la red de relaciones intertextuales que se generan en la tempestad de los discursos. Es un resultado dentro de muchos otros posibles, es una interpretación que se plasma en la forma de flujo interpretativo que puede encontrar otras colisiones, o yuxtaposiciones, que lo deriven por otros mares interpretativos. Estas nociones están en sintonía con el rizoma deleuziano como alternativa para desterritorializar a través de las líneas de fuga que se generan en la dimensión del pensamiento sin imagen.

Según Paulston y Liebman (1994), las posiciones en el mapa se producen a partir de las relaciones que el investigador percibe. No se busca una exactitud o representación verdadera (como podría ser el objetivo de un cartógrafo geógrafo), sino que al cartógrafo social lo anima la apertura al debate y es por esto que los mapas no son creados para ser replicables. “El mundo social no puede ser medido pero puede ser visto, relatado y comparado” (PAULSTON, LIEBMAN, 1994, p. 5).²

Este estudio se propone representar en un mapa la arena de las diferentes perspectivas que orientan las políticas de incorporación de las TIC en la educación. Con base en la representación espacial se puede establecer un diálogo intertextual entre las diferencias sustanciales y las posibles conexiones entre los diversos enfoques de políticas TIC en educación. La representación visual se presta como modalidad para resumir y comunicar la información, pero sin perder las interrelaciones y el contexto, utilizando la cartografía como una imagen en lugar de palabras, donde el cartógrafo se ubica a sí mismo en las controversias ideológicas y teóricas.

Se creó una tabla para sistematizar el análisis textual de los documentos seleccionados a partir de los elementos planteados por Gorostiaga (2009), adaptándolo para este análisis discursivo de textos de políticas TIC en la educación:

1. Estructura:
 - a. Tipo de texto: documento de política, ensayo académico, informe científico, etc.
 - b. Organización del texto: principales secciones y funciones.
2. Características retóricas (el modo en que se argumenta y el “tono” discursivo):
 - a. Lenguaje: técnico, político, poético, etc.
 - b. Vocabulario: términos clave y distintivos.
 - c. Tono: prescriptivo, aseverativo, agresivo, defensivo, etc.
 - d. Estrategias argumentativas: contrastes, analogías, justificaciones cuantitativas, etc.
3. Argumentos (qué se argumenta):
 - a. Argumentos centrales del texto.
 - b. Argumentos principales en relación a la necesidad y beneficios de incorporación de las TIC en la educación.
 - c. Posicionamiento respecto a los argumentos de otros textos (si es que los hay).
4. Cosmovisión (desde dónde se argumenta):
 - a. Cómo se representan en los documentos de políticas de incorporación de las tecnologías digitales en la educación, la diversidad cultural y los nuevos ecosistemas comunicacionales de la emergente cultural digital:
 - hegemonía del significante;
 - cómo se representa la cotidianeidad digital;
 - cómo emerge el otro digital;
 - qué tipo de interacción comunicativa digital se favorece;
 - cómo se posiciona frente el capital cultural digital – habitus digital.
 - b. Principales enfoques o perspectivas que emergen de los discursos que orientan las políticas de incorporación de las TIC en la educación frente al fenómeno de la diversidad cultural:

- cómo se posiciona frente a la exterioridad digital: marginalidad de la cultura digital hegemónica;
- cómo se alinea con la diversidad/diferencia/desigualdad;
- cómo se posiciona frente al particularismo vs universalismo;
- qué tipo de modelo normativo digital propone (asimilación, transformador, entre otros).

Los casos seleccionados, Argentina, Brasil y Chile, representan tres situaciones regionales de políticas de TIC en educación que han sido abordadas a través de políticas públicas nacionales. Chile ha implementado su política de incorporación de las tecnologías digitales en la educación de una forma centralizada y progresiva. Por su lado, Brasil centralizó algunas decisiones e iniciativas de estructuras y contenidos, y otras las delegó a las provincias y municipios. Por último, Argentina formuló más tardíamente sus políticas y viene adoptando un estilo híbrido.

Se hizo una primera selección de documentos de políticas (56 documentos) y se categorizaron en tres grupos: formulaciones, resoluciones, informes y evaluaciones. Se consideran formulaciones aquellos que formulan, orientan y proveen directrices a las políticas. Como resoluciones se consideran los documentos de naturaleza jurídica que resuelven por decreto y que agregan algún horizonte a través de objetivos o propósitos. Finalmente, como informes y evaluaciones se consideran los documentos que informan experiencias de políticas TIC en la educación y se convierten en referentes.

Una vez identificado el argumento central de cada texto, se seleccionaron 22 documentos de políticas nacionales (9 de Chile, 7 de Brasil y 6 de Argentina) que orientan –explícita o implícitamente– la incorporación de tecnologías digitales en la educación. Los documentos fueron examinados para dilucidar sus argumentos, características retóricas y cosmovisiones, con el objetivo de identificar las perspectivas de incorporación de las tecnologías en la educación en relación al fenómeno de la diversidad cultural, considerando la cultura digital como una diversidad más.

CUADRO 1 DOCUMENTOS ANALIZADOS

CHILE-NOMBRE EN EL MAPA DE PERSPECTIVAS	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Chile-Estrategia Digital-2007	CHILE. Secretaria Ejecutiva. Comité de Ministros para el Desarrollo Digital. Estrategia Digital. Chile 2007-2012. 2007.
Chile-Plan Uso Educativo-2008	Centro de Educación y Tecnología. Estrategia Plan de Uso Educativo. Ministerio de Educación, Santiago, 2008b.
Chile-Tecnologías Educación de Calidad-2010	Centro de Educación y Tecnología. Requisitos y Procedimiento Tercera Convocatoria del Proyecto Tecnologías para una Educación de Calidad año 2009-2010. Ministerio de Educación. 2010.
Chile-Enlaces Rural-2007	Centro de Educación y Tecnología. Enlaces Rural-Chile: Modelo de acompañamiento y orientaciones para la elaboración de los planes anuales. Ministerio de Educación. 2007a.
Chile-Enlaces Abiertos Comunidad-2009	CHILE. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Resolución exenta No.4871. Enlaces Abierto a la Comunidad: Bases Administrativas E&C 200. Santiago de Chile. 2009.
Chile-Estándares Docentes-2006	Centro de Educación y Tecnología. Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente. Ministerio de Educación. 2006.
Chile-Competencias Docentes-2007	Centro de Educación y Tecnología. Guía de Competencias Básicas Docentes en Informática Educativa Dirigida a Sostenedores Educativos para Nivelación. Ministerio de Educación. 2007b
Chile-Matriz Habilidades TIC-2013	Centro de Educación y Tecnología. Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje. Ministerio de Educación.2013.
Chile-Oferata y demanda de productos educativos-2008	Centro de Educación y Tecnología. Diseño de sistema virtual de oferta y demanda de productos educativos digitales para el sistema chileno -Informe Final. Ministerio de Educación, 2008a.
BRASIL-NOMBRE EN EL MAPA DE PERSPECTIVAS	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Brasil-Portaria 522-1997	BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, Domínio Público. Brasília, DF. 1997.
Brasil-Directrices-1997	BRASIL. Ministério da Educação /SEED. Programa Nacional de Informática na Educação -PROINFO- Diretrizes. 1997.
Brasil-Perspectivas y desafíos-2002	PROINFO/Ministério da Educação /SEED. ProInfo: Perspectivas e desafios. 2002.
Brasil-Decreto 6300-2007	BRASIL. Presidência da República. Brasil. Decreto 6300/07, 6-8. 2007.
Brasil-Resolución UCA-2010	BRASIL. Ministério da Educação /FNDE. Resolução/FNDE/CD/N. 17 de 10 de Junho de 2010. 2010.
Brasil-UCA-gestores -2010	Ministério da Educação /UCA. Relatório de sistematização II - Orientações a gestores para o plano de expansão, 1-46. 2010a.
Brasil-UCA-monitoreo-2010	Ministério da Educação /UCA. Relatório de Sistematização III - Guia de implementação, monitoramento e avaliação, 1-23. 2010b.
ARGENTINA- NOMBRE EN EL MAPA DE PERSPECTIVAS	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Argentina-Camp.Nac.Alf.Digital-2004	ARGENTINA. Ministerio de Educación. Campaña Nacional de Alfabetización Digital, 2004.
Argentina-Ley Educ.Nac.-2006	ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Ley nº 26.206 -Ley de Educación Nacional. 2006.
Argentina-Dec.459.2010	ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Decreto 459/10. 2010a.
Argentina-Res.123-2010	ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE nº 123/10, 9-10. 2010a.
Argentina-Anexo 1-2010	ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución 123. Anexo 1. Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad, 1-49. 2010b.
Argentina-Plan Incl.Digital-2010	ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resolución nº 24. 2010b.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS: CONFIGURANDO EL CAMPO INTERTEXTUAL

La investigación se centró en tres aspectos de los discursos de políticas de incorporación de las TIC en la educación. En primer lugar, la forma en que se entiende y representa la diversidad cultural y los nuevos ecosistemas comunicacionales de la emergente cultura digital. Para ello, se explora si aparece en los discursos la noción de una nueva cultura digital o, al menos, si se destacan las nuevas percepciones e interacciones comunicativas digitales. En segundo lugar, se buscó describir las principales perspectivas que emergen frente al fenómeno de la diversidad cultural, para lo que se analiza el enfoque hacia la diversidad. Por último, se establecieron comparaciones y relaciones entre las principales perspectivas que se manifiestan en los discursos de políticas TIC en la educación. La investigación se sustentó en un proceso inductivo referenciado a dos ejes de análisis, uno asociado a la cultura digital y otro a la diversidad.

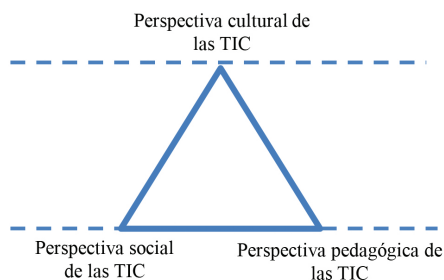
DESDE EL EJE DE LA CULTURA DIGITAL

Dentro del eje de cultura digital se analiza cómo los documentos representan la cotidianeidad digital, si y cómo emerge el “otro” digital y qué tipo de interacción se promueve. En el análisis del discurso de los documentos, se observó que un número significativo de documentos no alude a los nuevos ecosistemas digitales, y en alguna medida hasta los ignora. Otros documentos abordan las TIC para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, clasificados aquí como “TIC como instrumento pedagógico”. También se identificaron documentos que visualizan las TIC como funcionales a la inclusión social, a los que se denomina “TIC como instrumento de inclusión social”. Por último, como se señaló previamente, se observó poca presencia de documentos que valoren la emergente cultura digital o que rescaten los atributos de las TIC como instrumento cultural que contribuye a crear y recrear nuevas subjetividades, percepciones y formas diferentes de estar en el mundo. A estos pocos documentos que valoran las TIC como generadora de estos nuevos ecosistemas comunicacionales se los denominó “TIC como instrumento cultural”. Esta perspectiva está comenzando a ser contemplada después de una acumulación de expectativas no alcanzadas en experiencias que incorporan las TIC en la educación, las cuales frecuentemente han sido abordadas desde una perspectiva instrumental, o a lo sumo como instrumento pedagógico.

Así, dentro de los documentos de políticas analizados, y tomando como referencia el eje cultura digital, se identificaron tres perspectivas: las TIC como instrumento pedagógico, como instrumento de inclusión social y como instrumento cultural. Si se parte de las relaciones del pensamiento complejo vinculante que propone Morin (2003, 2006),

estas tres perspectivas no deberían ser vistas como dicotómicas o excluyentes entre sí, sino que podrían tener una relación de diálogo y complementariedad, que podría potenciar las tres funcionalidades entre sí en un lazo de relación recursiva.

FIGURA 1
APLICACIÓN DE LA LÓGICA DEL TERCERO INCLUIDO AL EJE DE CULTURA DIGITAL



Fuente: Elaboración propia.

Esta noción de relación dialógica significa que una perspectiva que solamente considera las TIC como instrumento pedagógico propone un uso reducido de su potencialidad; mientras que si apunta también a incorporar las TIC como instrumentos culturales, podría tornar la práctica pedagógica más pertinente y significativa. Lo mismo podría plantearse frente a la perspectiva de inclusión social, ya que la intención de incluir digitalmente tendría un mayor impacto si se considera la pertinencia cultural.

DESDE EL EJE DE DIVERSIDAD CULTURAL

Desde este eje, se trata de dilucidar cómo se alinea el discurso frente a la diversidad/diferencia/desigualdad, cómo se posiciona frente al particularismo, si se explicita la epistemología desde donde se formula la política educativa, o se asume que se habla desde un supuesto lugar que representa a “todos”, es decir, desde un supuesto no-lugar.

El análisis desde el eje de diversidad cultural pretende comprender el propósito, en términos de diversidad, que aparece en el discurso de incorporación de las TIC en contextos educacionales. Para ello, se rescatan algunos elementos de la prototípica que proponen Dietz y Cortés (2011). Esta categorización selecciona algunas “tendencias internacionales que se perfilan como hegemónicas, en el amplio y heterogéneo abanico de ‘respuestas’ discursivas a la pedagogización de la diversidad cultural” (p. 48), sistematizado en los siguientes modelos: para asimilar y/o compensar, para diferenciar, para tolerar y/o prevenir el racismo, para transformar, para interactuar, para empoderar o para descolonizar. Diferenciar entre los modelos anteriores permite identificar el tipo de enfoque que sustenta los discursos de políticas, así

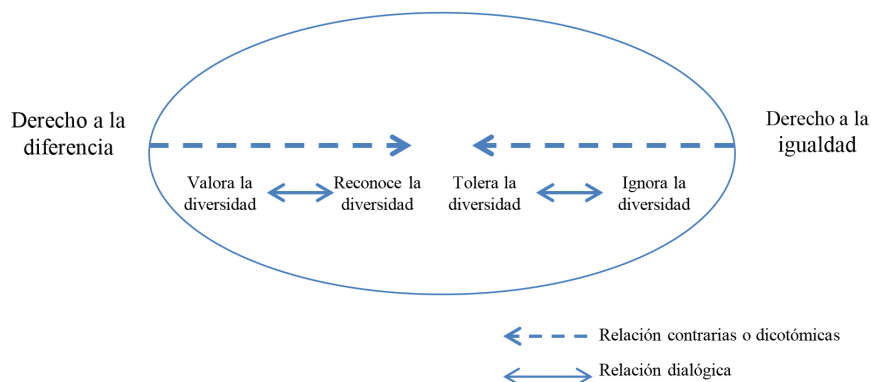
como ubicarlos dentro de una línea que represente la variación entre homogenización-heterogeneización de la diversidad.

En el eje horizontal de la diversidad los resultados muestran una mayor dispersión de perspectivas. Sin embargo, se pueden visualizar dos grandes grupos de documentos: los que implícita o explícitamente están alineados al horizonte del derecho a la igualdad y los alineados con el derecho a la diferencia. Estas dos perspectivas aparecen con relaciones dicotómicas y en esta investigación se las asocia a visiones epistemológicas que se contraponen frente a la diversidad. Sin embargo, al interior de cada grupo aparecen matices que sí permiten las relaciones de diálogo y complementariedad.

En el grupo de documentos que se posiciona dentro del derecho a la igualdad se encuentran los que ignoran la diversidad y generalmente lo expresan en discursos que “hablan” desde un supuesto no-lugar, que en este análisis se lo asocia a una perspectiva asimilacionista y muy próxima a un enfoque universalista abstracto. Este enfoque asume el rol del “tramposo universalismo”, ya que no deja de ser un particular que se posiciona como universal porque supone un universal verdadero. Estas perspectivas de los discursos se sustentan en el principio de la igualdad y frecuentemente apuntan a respuestas compensatorias y asimilacionistas respecto a una cultura dominante. Dentro de este eje también se identificaron las que promueven la tolerancia frente a la diversidad, lo cual se sustenta en un implícito paternalista de asimetría frente a la diferencia, y entiende la interculturalidad como “una competencia armónica, dialógica y abierta, mientras que el conflicto como elemento consustancial de cualquier relación intercultural asimétrica se tiende a invisibilizar” (DIETZ; CORTÉS, 2011, p. 141).

Estas dos perspectivas comparten la misma matriz frente a la diversidad, ya que prevalece, en mayor o menor grado, una epistemología que reivindica el derecho a la igualdad, lo que conduce a ignorar la diversidad o a tolerarla. Se plantea implícitamente un horizonte de homogenización a partir de una cultura dominante. Dificilmente perspectivas de este tipo reconocen la cultura digital como una diversidad a ser considerada en los ambientes de aprendizajes. A lo sumo, la proponen como un atributo en términos de nuevas modalidades de comunicación que deben ser incorporadas estratégicamente para potenciar la funcionalidad pedagógica, pero no consideran la cultura digital como un valor en sí mismo.

FIGURA 2
RELACIÓN DICOTÓMICA Y DE DIÁLOGO DENTRO DEL EJE DE DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia.

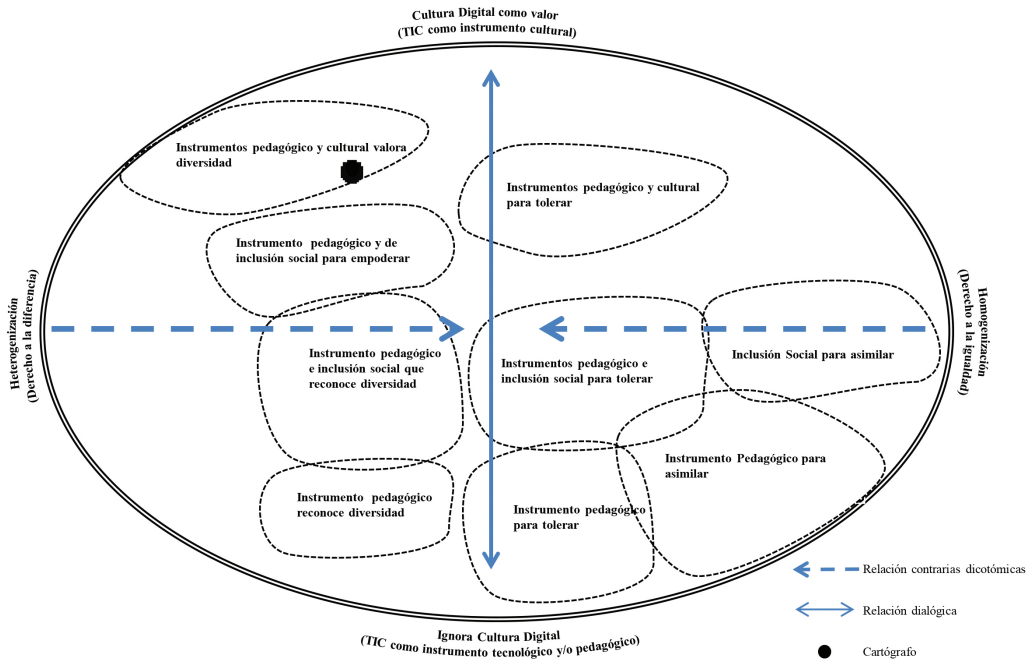
También se identificaron documentos que se posicionan desde otro paradigma, aquellos que reconocen y valoran la diversidad. Es decir, que distinguen la diferencia como un valor a ser estimulado y enfatizado en los contextos de aprendizajes. A estas perspectivas se las puede mapear con relaciones dicotómicas/contrarias a las del paradigma de homogenización, ya que epistemológicamente reivindican el derecho a la diferencia.

MAPA - CRUZAMIENTO DE EJES DE ANÁLISIS

A partir de los análisis asociados a los ejes anteriores, se representa en un mapa el abanico de perspectivas y conexiones presentes en los discursos de políticas TIC en la educación. Esta modalidad gráfica permite resumir y comunicar la información sin perder las interrelaciones y el contexto, y también codificar la información como una imagen en lugar de palabras, explicitando la densidad, las predominancias y los vacíos. Sin embargo, se reconocen los límites naturales del fenómeno analizado, es decir, si bien se establecen los extremos de estos dos ejes, se entiende que los resultados que emergen de este cruzamiento son difusos, transitorios y con fronteras superpuestas.

FIGURA 3

PERSPECTIVAS Y RELACIONES DE LOS DISCURSOS DE LAS POLÍTICAS TIC-EDUCACIÓN EN LOS TRES PAÍSES EN RELACIÓN A LA CULTURA DIGITAL COMO DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia.

DIVERSIDAD CULTURAL Y PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE LOS DISCURSOS DE POLÍTICAS TIC-EDUCACIÓN

Esta investigación identifica la continua tensión entre universal y particular como la esencia del conflicto de la interculturalidad; lo que, en términos de políticas públicas educacionales, se puede encuadrar en la tensión moderna por la hegemonía en tanto cierre provisorio de la universalidad. Frente a este cierre de lo universal, se rescata la idea de Laclau (1996) donde lo universal representa un “horizonte incompleto que sutura una identidad particular dislocada”, idea que está en consonancia con la noción de Hall (2014) de “punto de sutura”.

[...] el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. (p. 20)

Hall señala que identidad es “el ‘encadenamiento’ exitoso del sujeto en el flujo del discurso” (2014, p. 20). Sin embargo, este encadenamiento no necesariamente es exitoso, la “sutura eficaz del sujeto a una posición

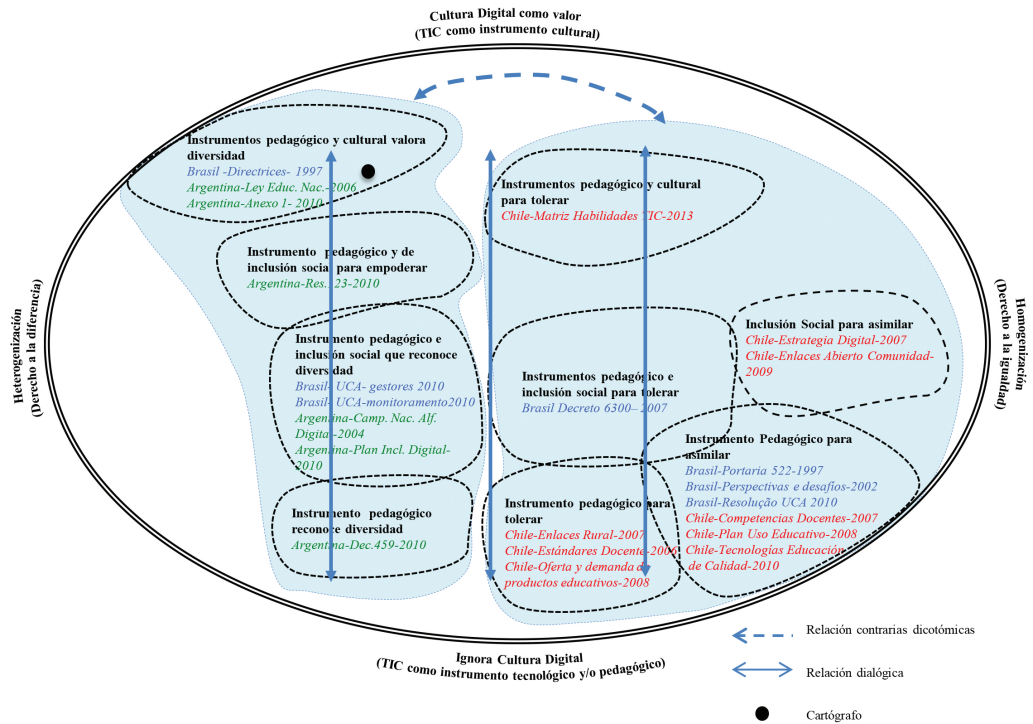
subjetiva requiere no sólo que aquel sea «convocado», sino que resulte investido en la posición” (p. 20). Por esto, Hall agrega que la sutura debe aludir a un proceso de articulación y no a un proceso unilateral, y es a partir de aquí que alude a los procesos de identificación.

Entonces, para entender las perspectivas de las políticas de incorporación de las TIC en la educación frente a la diversidad, interesa identificar los efectos de sutura y las consecuencias del enlace del sujeto de la educación con las estructuras de sentido que le proponen las iniciativas de políticas públicas que incorporan las tecnologías digitales. A partir de esto, al considerar la visión epistemológica de los documentos de políticas analizados frente al fenómeno de diversidad cultural en la educación, se identificaron dos grandes grupos:

1. Documentos dentro de una epistemología cercana a un universalismo abstracto que se sustenta en la homogenización y el derecho a la igualdad:
 - Instrumento pedagógico *para asimilar* (3 de Chile y 3 de Brasil).
 - Inclusión social *para asimilar* (2 de Chile).
 - Instrumento pedagógico *para tolerar* (3 de Chile).
 - Instrumento pedagógico e inclusión social *para tolerar* (1 de Brasil).
 - Instrumento pedagógico y cultural *para tolerar* (1 de Chile).
2. Dentro de una epistemología que valora la diversidad y que se basa en el derecho a la diferencia:
 - Instrumento pedagógico que *reconoce diversidad* (1 de Argentina).
 - Instrumento pedagógico e inclusión social que *reconoce diversidad* (2 de Brasil y 2 de Argentina).
 - Instrumento pedagógico y de inclusión social *para empoderar* (1 de Argentina).
 - Instrumentos pedagógico y cultural que *valora diversidad* (1 de Brasil y 2 de Argentina).

A continuación las perspectivas y algunas posibles relaciones entre ellas. Este mapeo hace visible la densidad y los vacíos en relación a los dos ejes de análisis.

FIGURA 4
PERSPECTIVAS DE LOS DOCUMENTOS DE POLÍTICAS TIC EN EDUCACIÓN EN BRASIL, CHILE Y ARGENTINA



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se distinguen y agrupan las perspectivas epistemológicas presentes en los discursos de políticas TIC-educación, en base al cierre de la universalidad que los sustenta, a los procesos de identificación a los que se convoca en el flujo discursivo y al tipo de concepción de sujeto al que remite.

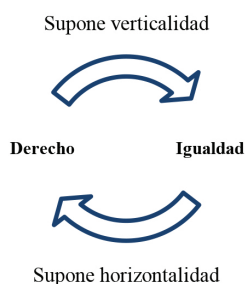
Perspectiva epistemológica en los discursos de políticas TIC-educación universalista abstracta

Este estudio distingue como epistemología universalista abstracta aquella basada en el derecho a la igualdad y representa los discursos que, al reivindicar (explícita o implícitamente) el derecho a la igualdad, se sustentan en la homogenización a un particular. De este modo, la perspectiva que busca la asimilación a una cultura dominante y la que plantea una actitud de tolerancia frente al “otro” diferente, establecen entre ellas una relación de diálogo y están ubicadas en la región de la derecha del eje horizontal (Figura 4).

Es relevante diferenciar, cuando de políticas se trata, el “derecho a la igualdad” de la “igualdad de derechos”. El derecho a la igualdad supone una desigualdad y propone un análisis vertical que favorece respuestas compensatorias y asimiladoras, ya que identifica una carencia

frente a un referente deseable, el cual se expresa a través de una cultura dominante que propone un enfoque universalista asentado en un *habitus* monolingüe y monocultural (DIETZ; CORTÉS, 2011). Igualdad de derechos supone una horizontalidad porque no existe un referente de comparación, sino que se plantea una horizontalidad de derechos.

FIGURA 5
RELACIÓN CAUSAL ENTE EL DERECHO Y LA IGUALDAD



Fuente: Elaboración propia.

Frecuentemente, los discursos de políticas de incorporación de las tecnologías digitales en la educación han sido animados por expectativas y propósitos de “equidad”, “universalización” e “igualdad” frente a los nuevos recursos disponibles. Inclusive, uno de los grandes motivadores de estas políticas ha sido la disminución de la brecha digital (que separa usuarios de no usuarios de TIC). Posteriormente se han detectado otras necesidades como la calidad (a veces expresada como calidad de acceso), o cualificar el uso de las tecnologías digitales, o también, las habilidades que deben ser foco de atención en las experiencias de aprendizajes con TIC (denominadas frecuentemente como “competencias del siglo XXI”). Sin embargo, equidad, calidad o uso son todos objetivos que pueden ser abordados desde diferentes perspectivas epistemológicas de política; por ejemplo, las que se plantean el “derecho a la igualdad” o la que se plantea “igualdad de derechos” a ser diferentes.

Por lo tanto, interesa explicitar cómo inciden las iniciativas de gobierno que se proponen incorporar las TIC en la educación, en las dinámicas de diferencia y reconocimiento, de particularismo y universalismo, de pertenencia simbólica e inclusión digital, en contextos educacionales de diversidad. Y más específicamente, cómo inciden en la emergencia de las nuevas subjetividades derivadas de la cultura digital. Las tecnologías digitales encarnan una doble esencia: pueden tanto agudizar diferencias existentes como nutrirse de la diversidad. Sin embargo, esta última tendencia emerge si es promovida desde las iniciativas de gobierno y las prácticas docentes, porque caso contrario prevalecen las racionalidades derivadas del universalismo abstracto.

Cabe aludir a la afirmación de Laclau (1996), en el sentido de que existe un marco social que supone un determinado cierre de

universalidad y determina identidades particulares, y que no basta con el cambio de lugar de los particulares para generar cambios en las relaciones: interesa cuestionar el propio universal que opera como cierre dentro de un contexto de lucha por la hegemonía.

Entonces, si, como marco de cierre de las políticas de incorporación de las TIC en la educación, opera un universalismo abstracto, y se considera que las identidades se construyen dentro del discurso y en los contextos históricos e institucionales de las prácticas discursivas, se puede concluir que esta perspectiva epistemológica supone una identidad que no se transforma ni se modifica en los contextos de diversidad o ante el surgimiento de las nuevas formas de estar en el mundo derivadas de los nuevos ecosistemas de comunicación y de la cultura digital. Esta identidad está más próxima de la concepción del sujeto del iluminismo: aquel individuo centrado, unificado, con capacidad de razón, de conciencia y acción y con un núcleo interior estable a lo largo de su existencia (HALL, 2014).

Es importante distinguir a qué proceso de identificación (en la acepción de Hall) convocan estas perspectivas de políticas (ubicadas a la derecha del eje horizontal en la Figura 4) a las que se alude previamente. Es decir, aquellas que están sustentadas en la tolerancia y la asimilación de lo diferente, y que consideran “el otro” que emerge en los nuevos ecosistemas digitales como una amenaza o riesgo y que, en la mejor de las hipótesis, puede colaborar con el “yo”, pero con una cierta jerarquía.

Perspectiva epistemológica en los discursos de políticas tic-educación que valora la diversidad

En el lado izquierdo del eje horizontal (Figura 4) se representan las perspectivas que asumen una epistemología que valora la diversidad y que se sustentan (explícita o implícitamente) en el derecho a la diferencia. Es decir, que, dentro del objetivo de universalizar, agregan y distinguen en alguna medida la igualdad de derecho a las diferencias.

Dentro de esta perspectiva epistemológica se observa la presencia de documentos más recientes (6 documentos de un total de 9 son del 2010). Se podría inferir que estamos entrando en una nueva fase epistemológica en las políticas públicas, en el sentido de un posible agotamiento de los discursos universalistas y la necesidad de dar lugar a otro tipo de perspectivas. Éstas aparecen como dinámicas alternativas al proyecto moderno, promoviendo la interpretación plural de la realidad e implosiones de las propuestas totalitarias y universalistas (BLANCO, 2009).

Dentro de esta perspectiva epistemológica se incluyen aquellos documentos que comparten una misma matriz frente a la diversidad, siendo que pueden presentar diferentes grados, ya sea porque sólo reconocen la diversidad, porque empoderan minorías o porque avanzan y la valoran. Esta perspectiva no soluciona la tensión entre universalismo y particularismo, pero acepta su naturaleza dinámica, de

conflicto, histórica y contingente, y estaría próxima de lo que Laclau (1996) denomina como un “descentramiento sistemático de Occidente”, consecuencia de la reflexión y debate del principio de cierre de lo universal, conduciendo a la redefinición de los propios contenidos concretos de la universalidad expresada en la políticas de incorporación de las TIC.

Justamente, esta investigación se propone participar de este ejercicio que propone Laclau (1996) y contribuir con un debate que permita expandir los horizontes del universalismo hacia la heterogeneidad. Este ejercicio dialoga con la filosofía de la diferencia de Deleuze de promover la multiplicidad frente a la identidad, no añadiendo una dimensión superior, sino substrayendo siempre “n-1”, para que lo “Uno” forme parte de lo múltiple (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 12). En alguna medida, esta perspectiva epistemológica ubicada del lado izquierdo de la Figura 6, quiebra el nexo de las políticas de incorporación de las TIC a un contenido cultural particular y se abre a un contexto más diverso, que probablemente no llega a ser rizomático, pero al menos admite y reconoce las diferencias y se abre a ellas.

Según Laclau (1996), si este proceso es profundizado y expandido a partir de considerar las reivindicaciones de los sectores de la población históricamente excluidos, ello deriva en reestructuraciones de las instituciones, porque éstas no fueron concebidas para una realidad tan heterogénea. Esta noción se relaciona con una de las contribuciones a las que nos convoca este estudio, y que trata justamente de profundizar y expandir los horizontes de los universalismos que orientan las iniciativas de integración pedagógica de las TIC, de forma que incluyan la cultura digital con sus nuevos contenidos simbólicos.

A esta perspectiva epistemológica se le puede asociar el concepto de identidad de Hall (2014) del sujeto sociológico, que asume la complejidad del mundo moderno, cuyo núcleo interior no es autónomo y autosuficiente, sino que se forma y cambia en la relación con su entorno y cultura que media los valores, sentido y símbolos. Esta “identidad sutura el sujeto a la estructura, estabilizando tanto el sujeto como su mundo cultural, haciéndolos recíprocamente más unificados y predecibles” (p. 11).

Sin embargo, esta perspectiva no llega a asumir la tercera definición de identidad apuntada por Hall (2014), que se refiere al sujeto pos-moderno como alguien que no tiene una identidad fija, esencial o permanente, sino que es más bien fragmentado, compuesto de varias identidades, incluso a veces contradictorias.

Diversidad cultural y desplazamiento epistemológico de los discursos

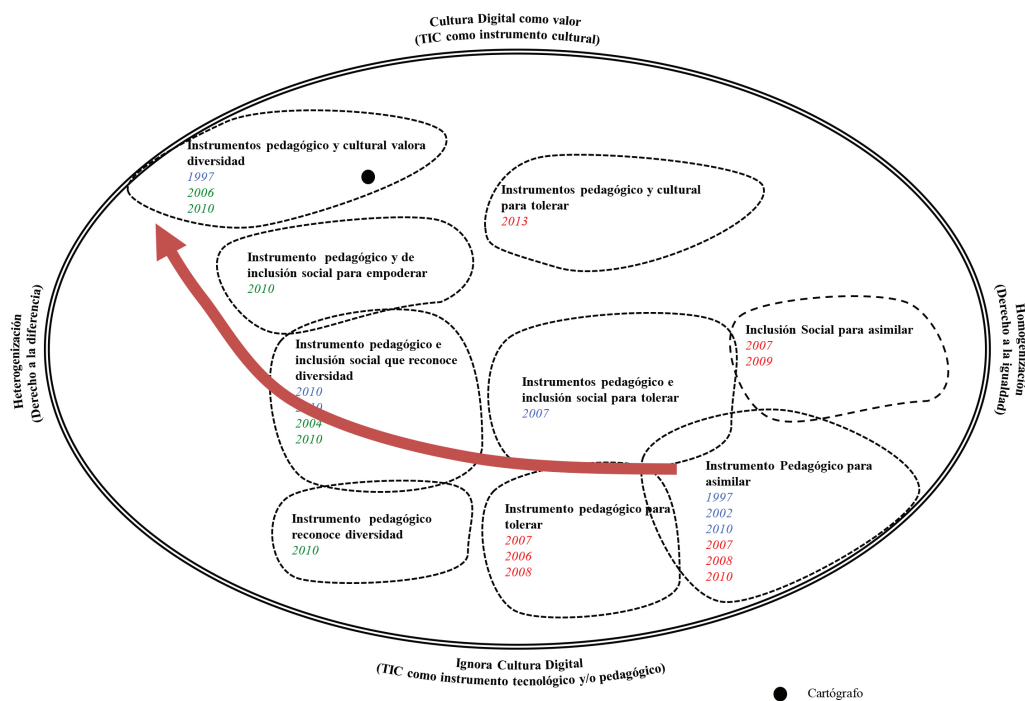
Las iniciativas que engendraron los programas de políticas y las directrices en estos tres países surgen dentro de contextos históricos

animados por ciertas perspectivas epistemológicas y teóricas que posteriormente fueron reformulándose. Así, una reflexión interesante se deriva de un cierto desplazamiento epistemológico de los discursos, siendo que las perspectivas previas a 2010 tienen un leve predominio en la zona de una epistemología homogeneizadora, mientras que las posteriores a 2010 predominan levemente en la región de la izquierda que representa una epistemología que valora la diversidad.

En la Figura 6 se muestran estas distribuciones y una línea roja que refleja el desplazamiento de la reorientación de las perspectivas epistemológicas frente a la diversidad. Interesa representar la multiplicidad de perspectivas, recordando que la unidad de estudio es cada perspectiva de las políticas, mientras que el objeto de estudio es la variedad de perspectivas. Y es dentro y a partir de esta multiplicidad de formas de cómo ha sido entendido el fenómeno de la cultura digital en tanto diversidad (en las políticas de incorporación de las TIC en la educación), que se observa la reorientación epistemológica que se ilustra en el Gráfico 6.

Al analizar la distribución de perspectivas como un todo, una posible explicación de esta reorientación es que el programa Enlaces surge en un contexto de políticas de reformas educativas en América Latina amparadas por la reestructuración neoliberal de la economía y del Estado. Chile fue uno de los primeros países en la región en crear una iniciativa nacional para abordar las TIC en la educación, la cual se gesta desde una lógica deductiva, en el sentido que transitó de la no existencia de iniciativas, a definir y construir una iniciativa única y centralizada que progresivamente fue abarcando todo el sistema educacional. Si bien este programa puede considerarse como un punto de resistencia a ese marco general (estuvo a contramano de la descentralización y al control a la distancia), en compensación incorporó algunos atributos de estas reformas, como podría ser el no visualizar la diversidad como problema. Lo anterior, junto con el predominio en la época de una visión “tecnicista” de las tecnologías digitales en la educación y la creencia de una supuesta neutralidad de su inserción en los contextos de aprendizajes, contribuyó a que las TIC se desempeñaran como un instrumento de asimilación a una cultura dominante que se autopercebe como lugar universal. Esto podría explicar que este estudio le atribuya a varios documentos del Programa Enlaces un enfoque epistemológico universalista abstracto.

FIGURA 6
REORIENTACIÓN DE LOS DISCURSOS TIC EN EDUCACIÓN EN BRASIL, CHILE Y ARGENTINA EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia.

Diferentemente, la Argentina se lanza más recientemente a una política nacional de TIC en la educación, y lo hace después de un recorrido de pequeños senderos desordenados, muchos de los cuales se superponen y se complementan hasta desembocar en el Programa “Conectar Igualdad”, que absorbe y se nutre de las iniciativas menores. Surge ya en un escenario regional de descrédito de las políticas educacionales neoliberales, de empoderamiento del Estado en su participación y regulación de las políticas públicas, y por otro lado, en contextos de valoración de la diversidad y la inclusión social como políticas del gobierno. El hecho es que, desde que se lanza Conectar Igualdad como política nacional, aparecen en él orientaciones para atender la diversidad cultural de los sujetos de la educación, e incluso considera la cultura digital como nuevo contexto diverso a ser atendido.

Por su lado, la política nacional de Brasil no muestra un claro predominio. Si bien es cierto que sus directrices nacionales surgen en contextos de políticas educacionales neoliberales, ProInfo aparece con una perspectiva que valoriza la diversidad y las incipientes “ecologías cognitivas” (denominación dada en el ProInfo a la cultura digital). Sin embargo, se encuentran documentos más recientes que se posicionan dentro de un enfoque universalista. El programa nacional de las tecnologías digitales

en la educación en Brasil rescata experiencias previas menores, pero a partir del momento que se constituye en programa nacional, centraliza la coordinación y orientaciones generales y deja la implementación a cargo de los municipios y estados. Esta política nacional de Brasil aparece como un intermedio entre las de Chile y Argentina y su ubicación en el mapeo es distribuida, sin evidenciar un claro predominio.

CONCLUSIONES

El mapeo de los discursos que orientan las políticas TIC en educación en los contextos de Brasil, Argentina y Chile –del período 2002-2012– permitió representar la relación entre la diversidad cultural y los propósitos de las iniciativas TIC en la educación (TIC como instrumento pedagógico, como instrumento de inclusión social y/o como instrumento cultural). Se identificaron pocos documentos que representen los nuevos ecosistemas comunicacionales de la emergente cultura digital, o con alguna valoración de las TIC como elementos que contribuyen con las subjetividades y los contenidos simbólicos para las nuevas formas de estar en el mundo.

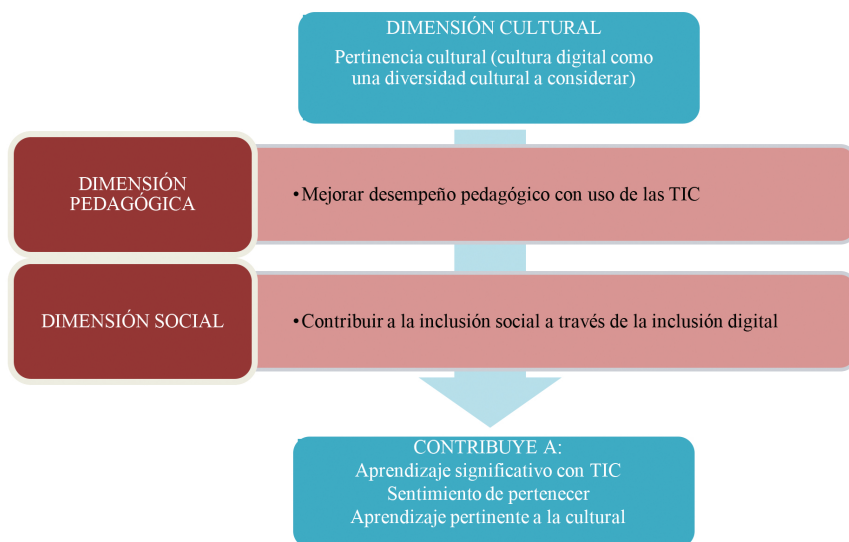
Los documentos del programa “Enlaces-Chile” se ubican principalmente dentro de perspectivas que proponen las tecnologías como instrumentos pedagógicos. Apenas uno (Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje) resalta aspectos de la nueva cotidianeidad digital, pero no como un valor en sí, sino como factores que potencian el aprendizaje de los estudiantes, y simultáneamente, como factores de riesgo presentes en la interacción digital, que deben ser mediados en las prácticas docentes –en términos de habilidades– para evitar o prevenir peligros. De esta forma, estos documentos se ubicaron en la perspectiva epistemológica homogeneizadora y, principalmente, como instrumento pedagógico.

Los documentos analizados de “Conectar Igualdad”, programa más reciente, reflejan una valoración de la diversidad en general y de la cultura digital en particular. Además, presentan una distribución más equilibrada entre las 3 dimensiones: como instrumento pedagógico, social y cultural. Se observó, en los discursos, una estimulación hacia actitudes y valores frente a las diferencias, mapeándolos como perspectiva epistemológica que reconoce y valora la diversidad y sin predominio acerca del propósito de las iniciativas TIC en la educación.

Los documentos analizados de la política nacional en Brasil tuvieron un mapeo disperso. Algunos asumen la diversidad y la cultura digital como un valor, mientras que en otros emergen discursos que ignoran la diversidad y las nuevas cotidianeidades digitales de la emergente cultura digital y no manifiestan el predominio de una posición determinada en cuanto a sus propósitos.

Los resultados de este estudio indican un cierto avance en incorporar la dimensión cultural de las TIC en las iniciativas educacionales. Como se señaló previamente, los investigadores entienden esta dimensión como transversal y como pasible de potenciar la dimensión pedagógica y social, a través de la pertinencia cultural del aprendizaje con TIC.

FIGURA 7
DIMENSIÓN CULTURAL COMO TRANSVERSAL



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 7 se representa esta noción de la transversalidad de la dimensión cultural que podría garantizar la pertinencia de las experiencias de aprendizajes con TIC, aproximándose a una perspectiva intercultural para la incorporación de las tecnologías digitales y a una perspectiva epistemológica que valora y se nutre de la diversidad de los sujetos de la educación.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Flor et al. Aprender enseñando: elaboración de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo. *Formación Universitaria*, La Serena, CH, v. 1, n. 6, p. 19-28, 2008.
- BEAUCHAMP, Gary; KENNEWELL, Steve. Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, v. 54, n. 3, p. 759-766, 2010.
- BLANCO, Juan. Horizontes de la filosofía intercultural. Aportes de Raúl Fonet-Betancourt al debate. *A Parte Rei: revista de filosofía*, n. 64, p. 17, 2009.
- DAL MOLIN, Fábio. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-311, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, ES: Pre-Textos, 2004.

DEMETRIADIS, Stavros et al. "Cultures in negotiation": teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, v. 41, n. 1, p. 19-37, 2003.

DIETZ, Gunther; CORTÉS, Laura Selene Mateos. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP, 2011.

DUSSEL, Inés; QUEVEDO, Luis Alberto. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. In: FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN, 6., 2010, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Santillana, 2010.

GORGHIU, Gabriel, et al. WebQuest in the Classroom—Analysis of its Impact. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MULTIMEDIA AND INFORMATION & COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION, 3., 2005. 7th-10th June 2005.

GOROSTIAGA, Jorge. La cartografía social: aportes al análisis crítico del discurso en educación. In: PINI, M. (Comp.) *Discurso y educación: herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM, 2009. p. 139-160.

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-388, maio/jago. 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Compañía Editora Espasa Calpe. Argentina SA / Ariel, 1996.

MALINOWSKI, Nicolás. Hacia una estrategia de investigación pluridimensional. *Investigación Científica: Un encuentro con el Paradigma de la Complejidad. III—Convenio Andrés Bello*, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafíos culturais: da comunicação à educação. *Revista Educação & Comunicação*, São Paulo, v. 18, p. 51-61, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidad cultural y convergencia digital. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, n. 5, p. 12-25, 2008.

MARTON, Ference. Phenomenography. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. *The international encyclopedia of education*. New York: Elsevier Science, 1994. p. 4424-4429.

MARTON, F.; BOOTH, S. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NINNES, Peter; MEHTA, Sonia. A meander through the maze: Comparative education and postfoundational studies. In: NINNES, Peter; MEHTA, Sonia. *Re-imagining Comparative Education: Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times*. New York: Routledge Falmer, 2004. p. 1-18.

PAULSTON, Rolland. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 16, p. 203-239, 2001.

PAULSTON, Rolland G.; LIEBMAN, Martin. Social cartography: A new methodology for comparative studies. *Compare*, London, v. 24, n. 3, p. 233-245, 1994.

SANDFORD, Richard et al. Teaching with games. *Computer Education-Stafford-Computer Education Group*, v. 112, p. 12, 2006.

SANG, Guoyuan et al. Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, v. 54, n. 1, p. 103-112, 2010.

SOTOLONGO, Pedro Luis. Los presupuestos y las implicaciones filosóficas del pensamiento de la complejidad y de las ciencias de la complejidad. In: GONZÁLEZ VELASCO, J. M.; MORA, D. (Ed.), *Investigación científica: un encuentro con el paradigma de la complejidad*. La Paz: III-CAB, 2009. p. 23-34.

WELCH, Anthony R. Class, culture and the state in comparative education: problems, perspectives and prospects. *Comparative Education*, London, v. 29, n. 1, p. 7-27, 1993.

GEORGINA VIVANCO

Setor de Educação Superior, Divisão de Educação Profissional, Departamento Regional do Senac-Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
geoginavivanco@gmail.com

JORGE GOROSTIAGA

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –Conicet–, Argentina; Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina; Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina
jorgegoros@gmail.com