

El lugar de las TIC en la agenda política educativa argentina del siglo XXI

MARÍA BELÉN BARRIONUEVO
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

1. Introducción

El siglo XX se caracterizó por un lento y subvertido proceso de incorporación de las TIC en diferentes países de América Latina, en el marco de una política globalizada. Proceso que amén de las heterogéneas modalidades de implementación, propia de realidades y escenarios diferentes, tuvo connotaciones disímiles con aspectos fisonómicos afines. Lo cierto es que más allá de las variantes y constantes, la presencia de las TIC generó una fuerte sacudida a los sistemas educativos de la región, a la vez que generó tensiones, incertidumbres, interrogantes, que fueron reconfigurándose a lo largo del proceso, pero sobre todo promovió afanosas rupturas sobre las bases en que tradicionalmente se asentaron los sistemas educativos. Al respecto Daniel Galarza afirma: *“En un mundo en que el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable, las bases tecnológicas sobre las que se asentaron los modernos sistemas educativos crujen ante las demandas que establece la denominada ‘Sociedad de la Información’”* (Galarza, 2006, p. 47).

Tales quiebres fueron abriendo nuevos y variados interrogantes en torno a ellas, que en muchos casos adoptaron el cariz de demandas en virtud del intempestivo ingreso de las TIC al escenario escolar. Preguntas tales como: ¿Mejoran la calidad de la enseñanza? ¿Cuál es su lugar en los currículos escolares? ¿En qué propuesta pedagógica deberían enmarcarse? ¿Cuál es el auténtico sentido pedagógico de las mismas, si lo tienen? ¿La sola presencia de estas nuevas herramientas y recursos garantizan su utilización? ¿Contribuyen a mejorar el rendimiento académico de los alumnos? Muchos de ellos fueron encontrando diferentes respuestas, aprobadas en algunos casos o cuestionadas en otros. Pero muchos otros se petrificaron como dólmenes a la espera de una política educativa solícita. Pues se plantea aquí uno de los principales problemas entorno a ellas.

En una etapa de profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, que replantean numerosas y neófitas demandas a los individuos y a las instituciones, para responder a nuevos contextos y desafíos, irrumpe el riesgo de su implementación por el mero hecho de responder a imperativos de innovación pedagógica. Sólo por obediencia a lo prescrito por la moda pedagógica de turno. Esto es, la incorporación de las TIC como fin en sí mismas, y no como medio al servicio de determinados objetivos de enseñanza. Y tal riesgo se alojó frente a una implementación descarnada de un marco político regulatorio

Revista Iberoamericana de Educación
ISSN: 1681-5653

n.º 44/6 – 15 de diciembre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



en el que se contextualizaron.¹ Marco que no sólo ofició como ordenador, sino que dio sentido, otorgando direccionalidad y significado pedagógico. Por cuanto: "...la educación es más que la sola transmisión de conocimientos y la adquisición de competencias valoradas en el mercado. Envuelve valores, forja el carácter [...] crea un horizonte de sentidos; en suma introduce a las personas en un orden moral" (Bruner, 1993, p. 101).

Con el propósito de lograr un mejoramiento de la calidad y equidad, las reformas educativas en América Latina se acometieron en base a un conjunto de coincidencias básicas o sustrato concurrente común en el que se incluía: un replanteo del rol del estado en relación a la provisión de educación y conocimientos, el monitoreo constante y la evaluación de los aprendizajes de los educandos, un replanteo de la modalidad de refinanciamiento, con participación del sector privado e introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas, entre otras (Hopenhayn, 2002, p. 190).

En el caso argentino, que es el que se aborda específicamente desde esta producción, resulta posible reconocer en el concierto de una evolución cronológica de las políticas educativas, tendientes a la incorporación de las TIC, diferentes momentos que sin duda alguna se orientaron a responder a necesidades del contexto. Su implementación tuvo más que ver con programas diseñados y ejecutados pensando en la inmediatez y desprovistos de objetivos a largo plazo que en una política educativa continente. Tal cuestión es lo que gestó fuertes críticas fundadas en razones diversas.

2. La política educativa de los 90

En primer lugar es necesario reconocer que la irrupción de las TIC en el ámbito de la escuela fue resultante de un forzado proceso de influjo social. Pues de la mano de la globalización se produjo una auténtica revolución digital nutrida por la intensa utilización del conocimiento, la información y las tecnologías. Algunos autores sostienen que las Tecnologías Informáticas y Comunicacionales son las responsables, no sólo de la vehiculización de la globalización y de una cultura pos moderna, sino generadoras de una revolución socio cultural procuradora de la cultura mediática que fragmentó la tradicional concepción de tiempo y espacio, entre otras (Buzzi y otros, 2004, p. 518).

Tal fenómeno operó como génesis de la denominada *era de la información, sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje o galaxia internet* (Bruner, 1993, p. 44). Lo cual implicó que la escuela no pudo quedar al margen de este proceso y, de una manera u otra, tarde o temprano se vio involucrada en esta realidad.

La innovación se instaló como moda en la agenda educativa, orientada a determinados objetivos, pero como parte de una política global delineada por agencias y organismos financieros internacionales. Lo que resulta sumamente interesante es destacar el concepto de innovación sobre el que se sustentaron las propuestas de esos organismos: "...aquellas experiencias que promueven la participación de la comunidad

¹ Es obvio que tal planteamiento sólo resulta valedero para aquellos contextos en los que la incorporación de las TIC ha sido posible. Referido a un equipamiento en diferentes aspectos, entre ellos: infraestructura edilicia, provisión de software, insumos informáticos, entre otros. La cuestión es mucho más compleja aún en aquellos contextos o regiones subdesarrolladas en que la discusión del sentido constituye una mera utopía.

y de los alumnos dentro de la escuela al tiempo que estimulan la educación, con una presencia mínima del estado" (Gómez, 2002, p. 204). Tales propuestas innovadoras, en el caso argentino, ingresaron de la mano de la Ley Federal de Educación.²

Siguiendo la perspectiva diacrónica, es posible reconocer en materia de política educativa un primer momento hacia mediados de la década de 1990. En ese período, el estado argentino implementó una política tendiente al equipamiento de las escuelas acompañada de un fuerte cuestionamiento, debido al criterio que primó para la asignación de estos recursos. El informe de la UNESCO, sobre la situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1994, especialmente establece que el uso de la informática y los medios masivos de comunicación en las escuelas se encontraba en etapa experimental, poniéndose en ejecución la Red Telar que permitió la conexión a Internet de 400 escuelas, dotando además a otras de 1.400 computadoras (UNESCO, 1996, p. 46).

En la década de los 90, el sector público creció, en lo que respecta a equipamiento, de manera mucho más vertiginosa que el sector privado, sólo que en este último ámbito lo hizo de un modo muy heterogéneo, existiendo marcadas diferencias según las jurisdicciones y los niveles educativos. Más tarde comenzó a perfilarse la brecha digital entre los establecimientos de gestión pública y los de gestión privada.³ A título de ejemplo: *"En la mayor parte de las provincias los indicadores del sector privado duplicaban o más al sector estatal"* (Galarza, 2006, p. 39).

Una de las causales de esta marcada brecha digital entre establecimientos de gestión pública y los de gestión privada, obedeció no sólo a las mejores posibilidades financieras de estos últimos, sino a las exigencias planteadas por parte de las mismas familias (Galarza, 2006, p. 38).

Ya alrededor del año 1994, la brecha descrita comenzó a agudizarse de manera paulatina.

Para el año 1999, estableciendo un parangón entre computadoras disponibles en los establecimientos de enseñanza, por sector, y en función de la cantidad de alumnos, era equivalente a 38 alumnos por computadora en el sector privado; en tanto que en el sector público equivalía a 79 alumnos por computadora (Galarza, 2004, p. 39).

Pero más que la cuestión de la cantidad, que fue el objeto de la política en torno a las TIC en la década del 90, es importante detenerse, someramente, en los criterios que se tuvieron en cuenta para efectivizar tal equipamiento, los que básicamente respondieron a razones de proporcionalidad, en primer lugar, y condición social de la población educativa, en segundo orden.

La proporcionalidad respondía a la matrícula asentada por cada establecimiento educativo. Es decir en relación directa, a mayor cantidad de alumnos, mayor cantidad de computadoras por escuela. En segundo lugar, el aprovisionamiento apuntaba a aquellos establecimientos que recibían población escolar

² Las propuestas de innovación se organizaron, concretamente, a partir de las líneas de crédito del BM. En el caso de la formación del profesorado, significó la adquisición de créditos para la compra de máquinas IBM Aptiva, otorgados mediante la firma de cartas de intención que revelaban el firme propósito de reducción del gasto para el sector público de educación, eliminando la repitencia y el fracaso escolar (Gómez, 2002, p. 205).

³ Galarza expresa que el sector privado tuvo un desarrollo más temprano que el sector público en materia de equipamiento, pero que luego se tornó más lento. Amén de tal lentitud las cifras revelan la marcada brecha entre ambos ámbitos.

de origen social más desfavorecido, tomando como indicador de tal categoría el nivel de instrucción de los padres.⁴

Entre algunos de los programas que pueden reconocerse dentro de Argentina es posible mencionar el Plan Social Educativo, el proyecto Redes, PRODYMES II, el proyecto Educ.ar con el cual recién las políticas introductorias de las TIC comenzaron a adoptar una fisonomía vernácula (Galarza, 2004, p. 34). Este último tuvo su génesis en el año 2000 con el propósito de que la totalidad de las escuelas integrantes del sistema tuvieran acceso a Internet y a los más recientes desarrollos tecnológicos (Hopenhayn, 2002, p. 211).⁵

Este panorama conlleva al planteo de dos principales interrogantes: ¿La cantidad es sinónimo de calidad? ¿Cuál es el sentido o finalidad que se le asignaba a las TIC en el concierto de la enseñanza?

3. Problemáticas

Un conglomerado de tensiones se generaron hacia al interior del sistema educativo. Distensiones de diferente tenor, debido, en principio, a causales enunciada precedentemente. Galarza señaló al respecto que: *"Las provincias recibieron recursos según la cantidad de escuelas o la matrícula que poseían y no en función de un diagnóstico de necesidades, no parece haber existido ningún diagnóstico sistemático que permitiera tal definición ni la voluntad política necesaria"* (2004, p. 40).

Tal criterio suscitó inconvenientes de infraestructura, en primer lugar. Muchas escuelas recibieron tal equipamiento sin disponer de instalaciones edilicias adecuadas para su establecimiento.

La falta de capacitación docente devengó también efectos heterogéneos. Desde el desconocimiento de las posibilidades que estos nuevos recursos ofrecían, o sea ¿para qué?, como también cuestiones vinculadas al ¿cómo?; y en otros casos más graves aun actitudes de resistencia frente a ellas, sobre todo por parte de aquellos que carecían de alfabetización en nuevas tecnologías.⁶ Los programas que se desarrollaron para ofrecer formación, en tal dirección, no tuvieron la cobertura esperada, ni tampoco los resultados anhelados, teniendo en cuenta que el docente constituye una pieza clave en los procesos de enseñanza, *"...uno de los factores fundamentales del proceso educativo"* (UNESCO, 1996, p. 19).

Sería sumamente propicio resaltar el carácter complementario y no sustitutivo de estos nuevos recursos y soportes. Pues para nada reemplazarán a las modalidades comunicacionales tradicionales, sino que por el contrario, conforman nuevos y enriquecedores aportes a la tarea pedagógica. Facilitan también los desempeños de los alumnos, que tienen acceso a tales recursos, para realizar producciones colectivas y colaborativamente, guiadas por otra modalidad organizativa (Mansur, 2005, p. 132).

⁴ Cfr. GRUSCHESKY y SERRA, 2002, citado por GALARZA, 2004. Que plantea como categorías del origen social familiar de la población escolar, en primer lugar, padres que poseen o no poseen instrucción, a su vez, entre aquellos que poseen, se *taxonomizan* entre alta, media y baja.

⁵ El proyecto se desarrolló sustentado sobre tres pilares fundamentales: la capacitación docente, un plan de conectividad, y un portal con contenidos educativos (Hopenhayn, 2002, p. 211).

⁶ Aunque los autores que abordan la cuestión de la actitud docente frente a las nuevas tecnologías asumen en muchos casos posturas antagónicas, pues algunos reflejan la presencia de actitudes positivas, al menos a nivel discursivo, en tanto que otros reconocen francos procesos de resistencia.

La situación precedente devengó en nuevas tensiones en el espacio mismo del aula. La alfabetización en nuevas tecnologías por parte de los alumnos, en contraposición con el desconocimiento o falta de *expertis* por parte de muchos docentes fue lo que provocó situaciones de subversión de la tradicional asimetría del vínculo pedagógico; asimetría que posicionaba al docente en un estatus superior respecto del alumno. Muchos docentes sintieron que tal cuestión implicaba un cercenamiento de su autoridad pedagógica, lo que nos induce, necesariamente, a un replanteamiento de la asimetría que caracteriza a tal vínculo.

Con relación al currículo, se caracterizó por una ausencia de definición oficial de contenidos, como marco regulatorio. Dentro de los C.B.C. —Contenidos Básicos Comunes— se incorporó, como espacio curricular, la Tecnología, pero su presencia no implicó necesariamente la enseñanza de las TIC (Barrionuevo, 2004, pp. 692-694). ¿Debería generarse un espacio curricular, con carácter autónomo, que contemplara contenidos específicos sobre las TIC? O en su defecto, ¿deberían incorporarse dentro de los espacios curriculares existentes como contenidos transversales del currículo?

Resulta evidente la imperiosa necesidad de generar una nueva propuesta pedagógica. Pues la idea de una enseñanza sustentada en la memorización y reproducción de conceptos, sobreviviente aún, a pesar de las aportaciones provenientes de muchos campos, principalmente de la psicología, plantea nuevos embates. *“Sin dudas la pedagogía basada en la memorización y en la presentación compartimentada del conocimiento no podrá sobrevivir a la facilidad con la que se objetiva y amplía la memoria en un soporte informático, ni a la agilidad con la que se relacionan datos y disciplinas heterogéneas en el trabajo en red”* (Hopenhayn, 2002, p. 201).

Otro de los aspectos perjudiciales, que engendró situaciones problemáticas, fue la ausencia de sustentabilidad de los programas de equipamiento desarrollados. Cuestión que generó serias dificultades en las tareas de mantenimiento de los equipos y su actualización. Muchos temores surgidos por desconocimiento, en algunos casos, o carencia de un marco legal regulatorio sobre condiciones de usos, mantenimiento y tratamiento de los recursos y equipamiento de los laboratorios de informática, hizo que los mismos se convirtieran en terrenos vedados, bajo llave, limitándose estrictamente su acceso.

La enumeración anterior no tiene intenciones de ser taxativa sino más bien ilustrativa. Para reflejar que la incorporación de las TIC no debería haberse limitado a la mera inclusión textual formal, sino precedida, sobre todo, de un debate reflexivo sobre las perspectivas teóricas y prácticas que orientarían las prácticas pedagógicas. Es decir, precedidas de una reflexión deliberada que permitiera coherentemente definir el posicionamiento en una determinada facción paradigmática que no necesariamente implique adscripción a las opciones tradicionales en materias de TIC, sino definición, tal vez, de una nueva alternativa, acompañada, a su vez, de un auténtico diagnóstico de necesidades jurisdiccionales.

Resulta oportuno recordar que la postura teórica dominante en el ámbito de las TIC fue el paradigma de la *tecnofobia*, que dominó el campo pedagógico desde principios de siglo pasado hasta la década del 70, aproximadamente, y el de la *tecnolatría*, a fines de la década del 70 y comienzo de los 80 (Barrionuevo, 2004, pp. 695-696).

Una definición paradigmática de base es lo que más fácilmente hubiera permitido bosquejar un modelo pedagógico aún ausente. O, en todo caso, abrir un debate en torno al lugar del hombre, la persona humana, bajo el paraguas del paradigma del conocimiento, vigente desde una perspectiva global, y desde el cual parecen iluminarse las actuales políticas educativas en desarrollo.

Como una primera aproximación, la Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en Argentina en el año 1993, constituía el marco legal que contenía a las políticas de introducción de las TIC en la década de los 90; instrumento legal, vertebrador del sistema educativo, que se inició efectuando las aportaciones iniciales. Pero, ¿las mismas ofrecieron respuestas a la cuestión del sentido de la TIC en la enseñanza, o sólo se limitaron a la atención de cuestiones de forma vinculadas con la inmediatez de las problemáticas planteadas?

4. La Ley Federal de Educación

La 24.195 es la Ley Federal de Educación que se sancionó en el año 1993 y estableció el cimiento de la política educativa argentina, constituyendo, en tal sentido, el principal andamiaje jurídico político. A pesar de que su génesis se remonta a un controvertido escenario de críticas, inconformismos y desavenencias, se aprueba trayendo de la mano algunos cambios entre los que deben destacarse la modificación de la estructura académica del sistema educativo,⁷ por un lado, y la extensión de los años de educación básica obligatoria a diez, por otro.

Sin embargo, dentro del primer capítulo de la referida ley se establecían los Principios Generales de la Política Educativa sin identificarse, dentro de ellos, alguna disposición directamente concerniente a las TIC. Al respecto el Art. 5 de la misma rezaba del siguiente modo, Inc. D: *"El estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: El desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, y el crecimiento económico del país"*. Inc. P: *"El estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia"*.

Por otro lado y en forma particular, al referirse a los objetivos de la enseñanza para cada uno de los niveles del sistema educativo, de algún modo alude a las TIC dentro de los siguientes niveles:

- Educación General Básica: *"...Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática [...] tecnología e informática..."*.
- Objetivo del Nivel Superior: *"Difundir el conocimiento científico tecnológico para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro pueblo y de la competitividad tecnológica del país"*.

En una recorrida por el citado instrumento también es posible encontrar alguna referencia a las TIC entre las responsabilidades asumidas por el Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, específicamente:

⁷ La estructura académica aún vigente quedó conformada por los siguientes niveles de enseñanza: Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes de 3 a 5 años de edad de carácter obligatorio. La Educación General Básica, de 9 años de duración a partir de los 6 años, también con carácter de obligatorio. La educación Polimodal, de tres años de educación como mínimo, después de cumplimentada la Educación General Básica y de carácter opcional. Luego la Educación Superior, Profesional y Académica de grado, una vez cumplimentada la Educación Polimodal, cuya duración sería determinada por instituciones universitarias y no universitarias, y finalmente la educación Cuaternaria. Art. 10 Ley Federal de Educación 24.195.

- *“Alentar el uso de los medios de comunicación social estatales y privados para la difusión de programas educativos-culturales que contribuyan a la afirmación de la identidad nacional y regional”.*⁸

Los párrafos transcritos revelan una auténtica carencia de orientación de la política educativa con relación a las TIC desde una perspectiva global. Aunque si se aludía a ellas de un modo más bien fragmentario, limitado y parcial; como objetivos, tan sólo, de algunos de los niveles del sistema.

Una nimia referencia a ellas dejaba sin zanjar un conjunto de dificultades inherentes a múltiples aspectos de la enseñanza, técnicos, curriculares pedagógicos, de capacitación, infraestructura, entre otros, que se abordaron en el epígrafe referidos a las problemáticas.

Sin embargo, en el mes de diciembre del año 2006 se aprobó un nuevo instrumento legal, la Ley Nacional de Educación 26.206, por la cual se derogó la ley precedente. Dentro de esta nueva ley las Tic comienzan a ocupar un lugar no sólo más notable, sino definido.

5. La Ley de Educación Nacional

En el texto de esta nueva ley es posible identificar una alusión directa a las TIC dentro de los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional. El artículo 11 precisamente reza:

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”.*

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...”.*

También encontramos una directa referencia a ellas dentro de los objetivos de los diferentes niveles de enseñanza y modalidades educativas:

- Objetivos de la Educación Primaria: *“Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos”.*⁹
- Objetivos de la Educación Secundaria: *“Desarrollar las capacidades 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”.*¹⁰

⁸ Capítulo I, Del Ministerio de Cultura y Educación. Art. 53inc. J. Ley Federal de Educación (1993).

⁹ Capítulo III, Artículo 27, inc. D. Ley 26.206.

¹⁰ Capítulo IV, Artículo 30, inc. F. Ley 26.206.

- Objetivos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: “Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías”.¹¹

La citada ley contiene un capítulo con *Disposiciones Específicas* dentro del cual se refiere directamente al acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación como parte integrante de los contenidos curriculares indispensables para integrar la sociedad del conocimiento.

Finalmente, y bajo el título *Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación*, la ley reconoce al PEN, por intermedio del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la facultad de fijar políticas y opciones educativas sustentadas en el uso de tecnologías de la información, comunicación y medios masivos de comunicación, con el propósito de contribuir al logro de los fines y objetivos de la presente ley.¹²

Dentro de dicho título se reconoce a *Educ.ar Sociedad del Estado*, como organismo responsable del desarrollo, evaluación, contratación, calificación de contenidos que se incorporen dentro del Portal Educativo, respondiendo a los lineamientos aprobados ya por su Directorio o por el Ministerio de Educación. Por otra parte el Ministerio de Educación encarga al antedicho organismo y por mediación de la señal educativa “Encuentro”, la emisión de programas de televisión educativa y multimedial, como complemento de las estrategias de equidad y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.¹³

Finalmente la nueva ley prevé la creación de un Consejo Consultivo con el fin de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa.¹⁴

6. Conclusiones y reflexiones

Una de las cuestiones que resulta harto evidente es que la irrupción de las TIC no se produjo de manera impertérrita, causando en su defecto fuertes cimbronazos al interior del sistema: vibración, crisis, rupturas, interrogantes, temores, actitudes renuentes, expectativas. Una aguda movilización que no debe entenderse como transformación.

De su mano conquistaron el territorio escolar nuevos y renovados desafíos. Tal suceso determinó que las políticas de estado, sobre la materia debieran, con aciertos o desaciertos, impericia o atino, no poder hacer caso omiso.

Muchas dimensiones y aspectos relacionados a su incorporación quedan aún por abordar, sin lugar a dudas. Sin embargo es posible vislumbrar un importante avance, necesario, pero insuficiente aún.

De un estadio inaugural, caracterizado por una preocupación centrada principalmente en el aprovisionamiento de recursos informáticos a las escuelas, se avanzó a otro caracterizado por la búsqueda

¹¹ Capítulo IX, Artículo 48, inc. K. Ley 26.206.

¹² Cfr. Título VIII. Art. 100. Ley de Educación Nacional.

¹³ Dicha programación está dirigida, según disposiciones de la propia ley, a los docentes de todos los niveles del sistema educativo, a los alumnos, como así también a los jóvenes, adultos y población en general que están fuera del sistema educativo. Cfr. Art. 102 Ley de Educación Nacional.

¹⁴ El consejo se compondrá por los representantes de los medios de comunicación escritos, radiales, televisivos, organismos representativos de anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación.

del sentido, del para qué de su incorporación y dominio. Y las respuestas a tales interrogantes bien pudieron divisarse en numerosos fragmentos citados de la nueva ley.

Pero algunas cuestiones que no parecen tenerse demasiado en cuenta en esta búsqueda de sentido, deberían estar presentes. Aspectos preeminentes, enriquecedores del análisis y la reflexión. Entre ellos, y como objetivo prioritario, ¿cuál es el lugar del hombre, dentro del paradigma del conocimiento? Si las TIC constituyen un medio de acceso a la sociedad de la información, los países de América Latina se hallan envueltos en situación no sólo adversa, sino riesgosa a la vez. Pues está en juego no sólo su incorporación o exclusión, dentro de la aldea global, sino con ello la desintegración o no de sus identidades nacionales y por ende individuales, en una lucha exasperada por ser, que es a la vez una lucha por existir¹⁵. Resulta importante tener presente que estas políticas constituyen parte del complejo proceso de constitución de subjetividades, es decir que su fin es la persona humana, su constitución y proceso de integración a la sociedad del conocimiento, y no la sociedad del conocimiento en sí misma.

Esto conlleva un gran riesgo para las sociedades latinoamericanas, frente a la dificultad de incorporarse adecuadamente a la sociedad de redes, pudiendo, como contra efecto, quedar sumidas en la sociedad del des-conocimiento y el consiguiente desdibujamiento del perfil identitario dentro del mapa global mundial.

La amenaza a la identidad nacional se traduce en ultimátum a la subjetividad individual. La identidad era sinónimo de raíces. Los procesos de desenclave, provocados por la globalización, introducen la metáfora de las *moving roots*, traducido como raíces en movimiento. Pero como lo plantea el antropólogo catalán Eduard Delgado "...sin raíces no se puede vivir pero muchas raíces impiden caminar" (Citado por Barbero, 2005, pp. 14-15).

Estas políticas deben contemplar el lugar del hombre en este proceso de constitución individual y colectivo, por lo cual deben promover la reivindicación cultural local. La cultura, como sublime expresión humana, representada por un acervo patrimonial que identifica, con rasgos idiosincráticos, a una determinada comunidad humana; sus costumbres, creencias, tradiciones, leyes, etc. La globalización enarbola la bandera de la uniformación, lo que implica aniquilar uno de los componentes siempre aliados de la cultura, su diversidad.

Este postulado, que en su apariencia se manifiesta inocente, podría encubrir un camuflado proceso de aculturación, precedido por una primera fase de transculturación.¹⁶

Tales políticas deben articular los procesos de constitución e integración no descuidando el lugar de lo local en el contexto global. Procesos complejos y vidriosos porque en su interior está siempre el hombre. La persona humana.

¹⁵ Martín Barbero señala que el actual concepto de identidad se ha transformado, pues ya no alude a una raigambre territorial, nutrido por una memoria simbólica densa, sino que supone hablar de migraciones, desanclajes, flujos e instantaneidad (Barbero, 2003, pp. 14-15).

¹⁶ La transculturación es un enfrentamiento más o menos intempestivo de culturas diferentes, que da lugar a un intercambio de pautas culturales. La aculturación es un vaciamiento de pautas culturales idiosincráticas de un pueblo. Tal vacío es llenado por rasgos culturales de otros pueblos considerados superiores.

Por tal motivo la búsqueda del sentido de las TIC, desde una perspectiva política, debe necesariamente orientarse no desde el conocimiento, de la sociedad del conocimiento o desde la integración a la sociedad global, sino desde el hombre mismo, desde el sentido de la existencia humana.

Podemos hablar de identidades más o menos integradas, más o menos globalizadas, más o menos interconectadas. Pero no de una humanidad des-humanizada.

Bibliografía

- BARBERO, Jesús (2005): "Tecnidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo", en *Diálogos de la Comunicación*, Edición 64, México, FELAFACS, Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, pp. 8-24.
- BARRIONUEVO, María Belén (2004): "Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación. Sobre la enseñanza de las nuevas tecnologías en contextos de subdesarrollo", en VOGLIOTTI, Ana; CORTESE, Marhild, y JAKOB, Ivone (comp.): *En tiempos de adversidad: educación pública*. Río Cuarto, Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. pp. 685-698.
- BRUNNER, Joaquín (1993): *Educación e Internet ¿la próxima revolución?* Chile. Fondo de Cultura Económica.
- BUZZI, Carmen; FENOGLIO, Mariana, y PAOLONI, Paola (2004): "La tecnología informática y comunicacional (TlyC) en la formación docente y en la práctica educativa", en VOGLIOTTI, Ana; CORTESE, Marhild, y JAKOB, Ivone (comp.): *En tiempos de adversidad: educación pública*. Río Cuarto, Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. pp. 517-522.
- GALARZA, Daniel (2006): "Las políticas de integración de las TIC en los sistemas educativos", en PALAMIDESI Mariano (comp.): *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ, Margarita Victoria (2002): "Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana", en TORRES, Carlos Alberto (comp.): *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires, 2.ª ed., CLACSO. pp. 203-222.
- HOPENHAYN, Martín (2002): "Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana" en *Revista Iberoamericana de Educación; Educación y Conocimiento: una nueva mirada*. España, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 187-217.
- MANSUR, Anahí (2005): "Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clases" en LITWIN, Edith (comp.): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu. pp. 129-179.
- UNESCO (1996): *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. Santiago de Chile. Publicación UNESCO/ Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Andros Ltda.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN, n.º 24.195. 1993.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL, n.º 26.206. 2006.