

<https://doi.org/10.1590/198053147287>

LAS TECNOLOGÍAS EN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES: UN ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

 Juan Miguel Martínez Martínez^I

 Antonio Tudela Sancho^{II}

^I Universidad de Granada (UGR), Granada, Andalucía, España; jmarz@ugr.es

^{II} Universidad de Granada (UGR), Granada, Andalucía, España; atudela@ugr.es

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) forman parte esencial del discurso educativo que mantienen instituciones como la OCDE o la Unesco. Las investigaciones sobre el tema no han examinado suficientemente los mecanismos ideológicos que operan detrás de estos discursos educativos sobre tecnología. Así, el objetivo del artículo es analizar discursivamente los argumentos desplegados en textos de política educativa de instancias supranacionales (OCDE y Unesco) que abogan en favor de la implantación de TIC en Educación. Hemos realizado un análisis documental siguiendo el enfoque metodológico del Análisis Político de Discurso (APD). Los resultados muestran cómo los discursos sobre TIC que plantean los documentos de ambas instituciones forman parte de una visión de la educación que necesita adaptarse a las demandas de las sociedades y las economías neoliberales.

NEOLIBERALISMO • POLÍTICAS EDUCATIVAS • TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN • GOVERNABILIDAD

AS TECNOLOGIAS NOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: UMA ANÁLISE POLÍTICA DO DISCURSO

Resumo

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são parte essencial do discurso educativo de instituições como a OCDE e a Unesco. As pesquisas sobre a questão não têm examinado suficientemente os mecanismos ideológicos que operam por trás desses discursos educativos sobre tecnologia. Assim, o objetivo do artigo é analisar de forma discursiva os argumentos utilizados em textos de política educacional de instâncias supranacionais (OCDE e Unesco) que apoiam a implantação das TIC na Educação. Realizamos uma análise documental adotando a abordagem metodológica da Análise Política de Discurso (APD). Os resultados mostram como os discursos sobre as TIC presentes nos documentos de ambas as instituições fazem parte de uma visão da educação que precisa se adequar às demandas das sociedades e das economias neoliberais.

NEOLIBERALISMO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO • GOVERNABILIDADE

TECHNOLOGIES IN INTERNATIONAL ORGANIZATIONS: A POLITICAL ANALYSIS OF DISCOURSE

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) are an essential part of the educational discourse of institutions such as OECD and Unesco. Research on the issue has not been thorough in examining the ideological mechanisms at work behind these educational discourses about technology. Therefore, the objective of the article is to analyze in a discursive way the arguments used in educational policy texts from supranational organizations (OECD and Unesco) that support the implementation of ICT in education. We performed a documental analysis, adopting the methodological approach of Political Discourse Analysis (PDA). The results show how the discourses about ICT in the documents of both institutions are part of a vision of education that needs to be adapted to the demands of neoliberal societies and economies.

NEOLIBERALISM • EDUCATIONAL POLICIES • INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY • GOVERNABILITY

LES TECHNOLOGIES DANS LES ORGANISMES INTERNATIONAUX : UNE ANALYSE POLITIQUE DU DISCOURS

Résumé

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont essentielles dans le discours pédagogique d'institutions telles que l'OCDE et l'Unesco. Les recherches sur la question n'ont pas suffisamment examiné les mécanismes idéologiques derrière le discours pédagogique sur la technologie. L'objectif de ce travail est donc d'analyser de manière discursive les arguments en faveur des TIC dans l'éducation dans les textes de politique éducative d'instances supranationales (OCDE et Unesco). L'approche méthodologique de l'analyse du discours politique (APD) a été adoptée pour l'analyse documentaire. Les résultats montrent comment les discours sur les TIC dans les documents des deux institutions s'inscrivent dans une vision de l'éducation qui doit s'adapter aux exigences des sociétés et économies néolibérales.

NÉOLIBÉRALISME • POLITIQUES ÉDUCATIVES • TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION • GOUVERNABILITÉ

EN LAS ÚLTIMAS TRES DÉCADAS HEMOS ASISTIDO A LA PROLIFERACIÓN DE UN MOVIMIENTO globalizador neoliberal (Ball, 2012, 2017), que ha ocupado todos los espacios de la vida bajo lógicas de mercado (Barbosa, 2020). El ámbito de la educación no es ajeno a estos procesos neoliberales globalizadores. Las políticas neoliberales han impregnado el campo de la educación a través de un constante movimiento de reformas educativas (Levin, 1998) que ha transformado, y transforma, los currículos nacionales de los estados desde agendas educativas globales (Saura, 2015a). Corresponde a una suerte de movimiento globalizador de la educación que se caracteriza por la descentralización, la privatización y la evaluación de los sistemas educativos (Cornali & Tirocchi, 2012).

En tal contexto, los organismos internacionales han jugado y juegan un papel privilegiado en estos procesos globalizadores de la educación, como señalan los estudios provenientes del campo de conocimiento de las Políticas Educativas Supranacionales (Valle, 2012, 2015). Así, instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial, entre otros, han sido fundamentales para impulsar las reformas educativas neoliberales de las últimas décadas a nivel mundial, formando parte imprescindible de una suerte de gobernanza educativa global (Luengo & Saura, 2014; Rizvi & Lingard, 2009).

Las organizaciones internacionales han ampliado considerablemente su ámbito de acción y han llevado a cabo nuevas actividades desde la década de los noventa, entre ellas, la introducción de nuevos estándares educativos, de nuevos compromisos para los sistemas de educación y nuevas formas de evaluación y coordinación. Este compromiso creciente de las Organizaciones Internacionales con la educación conlleva una nueva forma de gobernar la educación. (Luzón & Torres, 2013, p. 62).

Según Valle (2015), el papel de estas organizaciones puede interpretarse desde distintas categorías: 1) el liderazgo reflexivo, esto es, desde la creación de marcos reflexivos universales que orientan los debates educativos y las políticas; 2) el impulso de grandes proyectos de cooperación internacional en materia de educación; 3) el establecimiento de marcos de interpretación de la realidad educativa, como pueden ser las pruebas estandarizadas; 4) la armonización de los sistemas educativos, como, por ejemplo, fue el plan Bolonia en Europa.

Estas organizaciones internacionales también han sido agentes clave para introducir de forma masiva tecnología en las instituciones educativas, posicionando en la actualidad a estos dispositivos digitales como elementos esenciales en las reformas educativas globales y, por ende, en la gobernanza de la educación. Por esta razón, un número creciente de investigaciones han comenzado a utilizar el concepto de Gobernanza Digital de la Educación para referirse a la influencia que tiene la tecnología en esta gobernanza educativa.

La Gobernanza Digital de la Educación sugiere que la tecnología se presenta como un elemento clave en la privatización de la educación pública: de una forma directa, a través de los softwares y los dispositivos educativos que desarrollan grandes empresas del sector como Google, Apple o Microsoft (Selwyn, 2018); pero también de forma indirecta, mediante la instauración de prácticas educativas en los centros educativos, como la autorregulación de los estudiantes, la flexibilidad del aprendizaje, entre otros, que forman parte de un discurso neoliberal, y del sector privado, para adaptar las instituciones educativas a la sociedad de la información (Moltó, 2013) y a la economía del conocimiento (Williamson, 2013).

Aunque ha sido estudiado el rol ejercido por la OCDE y por la Unesco en la introducción de la tecnología en los centros educativos públicos, estos trabajos no han prestado atención a las formas y a los mecanismos a través de los cuales esta influencia es ejercida. Así, en nuestro trabajo, analizaremos

los argumentos políticos que aparecen en los discursos trazados por ambos organismos en relación con las TIC en educación, puesto que resultan especialmente relevantes para advertir la construcción de los imaginarios sociotécnicos que guiarán los debates y marcos de actuación futuros en el terreno de la educación, así como para entender las formas de privatización y de gobernanza encubierta que se dan en la educación pública a través del discurso tecnológico. Para este análisis argumental seguiremos los planteamientos metodológicos del Análisis Político de Discurso (APD) (Fairclough & Fairclough, 2012), y trabajaremos sobre dos documentos clave (*Students, Computers and Learning: making the connection* y Declaración de Qingdao) elaborados por la OCDE y la Unesco.

Para acometer nuestro objetivo, estructuraremos el artículo en las siguientes secciones. En primer lugar, una serie de apartados que conformarán el marco teórico que fundamenta el trabajo de investigación. Así, un primer apartado referente al movimiento global de reformas educativas que situará el contexto y mostrará alguna de las formas de privatización que se han incorporado en el seno de la educación pública de ciertos estados. En un segundo apartado expondremos el papel que han jugado en esta suerte de gobernanza educativa mundial la OCDE y la Unesco, y su influencia en las reformas educativas nacionales. En tercer lugar, expondremos, mediante el concepto de gobernanza digital de la educación, el influjo decisivo e ideológico que tiene la tecnología en el diseño de las políticas educativas del futuro. Posteriormente, una vez planteado el marco teórico, trazaremos las cuestiones metodológicas de nuestro trabajo siguiendo el enfoque del Análisis Político del Discurso (ADP). Finalmente, expondremos los resultados de nuestro análisis dando respuesta a nuestra pregunta de investigación, y también una sección dedicada a conclusiones y limitaciones en la que se articulará un diálogo con otros trabajos.

Movimiento global de reformas educativas

Los procesos de globalización han cambiado el marco de discusión en la formulación de las políticas educativas, así como el contexto en el que operan los sistemas educativos (Robertson & Dale, 2015). De acuerdo con Verger (2014), los estudios sobre globalización y políticas educativas han estado influenciados por dos aproximaciones teóricas: “the ‘World Society’ theory and the ‘Globally Structured Educational Agenda’ (GSEA)” (p. 15). La primera sostiene que las instituciones educativas, tal como las conocemos, se han extendido por todo el mundo como parte de la difusión de un modelo culturalmente integrado de la nación-estado moderna. Por su parte, la GSEA, postura que acogemos en este trabajo, considera a la economía capitalista mundial como la fuerza motriz de la globalización y como la principal fuente causal de las profundas transformaciones manifestadas en el ámbito educativo actual, centrándose en la constitución de una agenda educativa global. Sahlberg (2011) ha aglutinado al conjunto de políticas educativas globales bajo el término Movimiento de Reforma Educativa Global (GERM, por sus siglas en inglés).

En este sentido, dentro de este movimiento globalizador, los países han impulsado reformas educativas que han modificado los modelos tradicionales de provisión, financiación y gobernanza de la educación en manos del sector público, y han introducido mayor presencia de actores privados en el sistema educativo mediante procesos que emulan el funcionamiento del mercado (Bonal & Verger, 2016). Así, de forma general, estas reformas educativas de las últimas décadas han instaurado mecanismos de privatización de dos tipos: exógenos y endógenos (Hatcher, 2001).

La privatización exógena, es decir, maneras de liberalizar el sector público para beneficio económico (Saura, 2015a), se ha manifestado a través de acuerdos entre fundaciones privadas y administraciones públicas, así como a través de la intervención de nuevos actores privados en la configuración de las políticas educativas públicas, como pueden ser *think tanks* o fundaciones filantrópicas (Saura, 2015b, 2016; Verger & Bonal, 2012). El modelo que implica acuerdos entre

fundaciones privadas y la administración pública es conocido como *Public Private Partnerships* (PPP's) (Ball & Youdell, 2008). Las PPP pueden ser definidas como una relación contractual entre gobiernos y sectores privados para un proyecto específico en el que se comparten los costes y beneficios, y los riesgos y las recompensas (Tilak, 2010).

Por su parte, la privatización endógena ha supuesto la importación de ideas y prácticas propias del sector privado dentro de la administración pública (Ball & Youdell, 2008; Saura, 2015a) como, por ejemplo: la *New Public Management* (NPM), que insta sistemas de cuasimercados en la educación pública y una cultura de la performatividad mediante la rendición de cuentas o la evaluación estandarizada (Palacios et al., 2020; Tripodi & Sousa, 2018). Hay dos elementos que son recurrentes en la NPM dentro de la educación: la nueva gestión de los centros y la cultura de la performatividad (Tolofari, 2005). Las escuelas y los centros de enseñanza superior pueden tomar mayores decisiones sobre la administración de los recursos, las contrataciones, la oferta escolar, etc. Esto supone la introducción de nuevos actores, o la transformación de los que ya actúan. Por una parte, los directores se convierten en una suerte de gestores performativos que manejan los centros bajo los parámetros del sector privado, es decir, bajo la cultura de la performatividad. Y, por otro lado, los docentes, bajo esta misma lógica, toman el papel de técnicos de la enseñanza sometidos constantemente a la rendición de cuentas (Luengo & Saura, 2016; Sørensen & Robertson, 2018).

En resumidas cuentas, el movimiento global de reformas educativas ha infectado a los sistemas educativos de los estados, provocando cambios significativos en el sentido de los procesos y prácticas, principalmente en lo referido al fomento de la competencia entre las escuelas; la estandarización de la enseñanza y los ritmos de aprendizaje; el énfasis curricular en las matemáticas, las ciencias y la lecto-escritura; la asunción de modelos de cambio procedentes del sector empresarial como principal medio para la mejora escolar; y la instalación de políticas basadas en la rendición de cuentas (Palacios et al., 2019). En este contexto, los organismos internacionales juegan un papel decisivo en este movimiento global de reformas.

El papel de la OCDE y la Unesco

Dentro de este régimen de políticas educativas, que obra en diferentes escalas geopolíticas, existe una compleja red de diversos actores y organizaciones, como son, por ejemplo: el Banco Mundial, la OCDE, la Unesco, o la Organización Mundial del Comercio (Ball, 2012; Libâneo, 2016; Mueller, 2017; Mundy, 2007; Palacios et al., 2019). Estas organizaciones supranacionales se caracterizan por haber sido determinantes configurando distintas agendas internacionales de actuación y estableciendo un orden mundial en general (Bonal et al., 2007).

Mundy (2007), en su trabajo sobre el papel de estos actores en el escenario mundial de la educación, plantea un análisis histórico sobre la evolución del “multilateralismo educativo”, esto es, sobre la influencia que han tenido, tras la Segunda Guerra Mundial, diferentes organizaciones internacionales en la educación mundial. En este sentido, la autora propone que estos organismos internacionales han operado en dos regímenes consecutivos, a saber: un primer régimen que denomina “multilateralismo distributivo”, propio del orden mundial de posguerra, que dio paso a un segundo régimen atravesado por un “multilateralismo defensivo y disciplinario”, característico de un orden mundial globalizador y neoliberal. Dentro de estos regímenes, la influencia que han ejercido los organismos internacionales ha ido variando dependiendo de la correlación de fuerzas.

En este primer régimen, comprometido con el desarrollo de las bases del Estado de bienestar keynesiano de los países capitalistas avanzados, la Unesco fue el organismo predominante. Así, en un primer momento, la creación de la Unesco respondía a la necesidad de promover un bienestar común en la humanidad, así como garantizar el derecho universal a la educación. Sin embargo, debido a las

diferencias entre las reclamaciones de los estados del Tercer Mundo y las potencias económicas, entre otras cuestiones, la Unesco asumió cada vez más un enfoque técnico/planificador de multilateralismo educativo. De esta manera, el compromiso de la Unesco se iba imbricando más profundamente en el lenguaje de la planificación nacional y la modernización económica (Mundy, 2007).

Así, representó y ayudó a definir las necesidades educativas del Tercer Mundo, y a construir una ideología sobre las relaciones entre educación y desarrollo económico. De esta forma, la Unesco propició la expansión de un “modelo educativo que fijaba el aprendizaje dentro de una ideología de modernización económica dirigida por el Estado y vinculada con el concepto de productividad individual y ciudadanía nacional” (Mundy, 2007, p. 112). No obstante, a partir de la década de los 90, toda la actividad desarrollada por la Unesco cambió y comenzó a dar mayor énfasis y funcionalidad a las reclamaciones de los miembros del Norte de las Naciones Unidas que le exigían un trabajo amplio en educación.

En el actual régimen de “multilateralismo defensivo y disciplinario”, la OCDE ha desplazado a la Unesco como agente central de coordinación de las políticas educativas entre los países capitalistas occidentales (Tikly, 2016), y ha ocupado una posición predominante y de liderazgo en el discurso globalizador en educación desarrollado desde el comienzo del siglo XXI (Woodward, 2009). La creciente popularidad de su prueba estandarizada “Program for International Student Assessment” (PISA), combinada con el debate sobre una economía basada en el conocimiento, ha contribuido a posicionar a la educación y al desarrollo de competencias como principales áreas de influencia para la OCDE (Berkovich & Benoliel, 2018). Así, la preocupación de la OCDE con respecto a la educación ha girado en torno a cómo adaptar la educación a los requisitos del cambio económico dentro de un contexto de presupuestos estancados (Mundy, 2007). En este sentido, la OCDE se ha convertido en el organismo internacional más influyente en educación, siendo el principal proveedor de estadísticas sobre educación, y ejerciendo el papel de “escultor” de las políticas educativas en el mundo (Woodward, 2009).

La gobernanza que ejerce la OCDE se enmarca en lo que algunos autores han señalado como modos blandos de gobernanza (Bieber, 2016; Wilkoszewski & Sundby, 2016). Woodward (2009) señala cuatro modos: 1) gobernanza cognitiva, mediante la selección de miembros proclives a los postulados de las democracias liberales y las economías de mercado; 2) gobernanza normativa, creando una nueva epistemología de las políticas; 3) gobernanza legal, a través de acuerdos formales; y 4) gobernanza paliativa, mediante una conducta emprendedora que persigue oportunidades en la gobernanza mundial. Podríamos añadir un quinto modo, en crecimiento en los últimos años: la gobernanza digital, es decir, la utilización de la tecnología, los sistemas de datos y algoritmos como herramientas de poder que ejercen de manera oculta influencia sobre el gobierno de la educación. Por ejemplo, la OCDE ha lanzado *Education GPS*, un portal de datos de acceso abierto que permite a los usuarios interactuar activamente y manipular conjuntos de datos a gran escala pertenecientes a pruebas internacionales y encuestas (Williamson, 2016).

Gobernanza digital de la educación

En los últimos años la tecnología se ha posicionado como un elemento esencial en el diseño de las políticas educativas de los estados (Selwyn, 2018), así como en las recomendaciones de los organismos internacionales, dentro del movimiento global de reformas educativas, posicionándose como una suerte de ideología (Jandrić & Hayes, 2018). En este contexto, un número creciente de investigaciones en el ámbito de la educación están utilizando el concepto de Gobernanza Digital de la Educación para entender desde posiciones críticas cuál es el papel de la tecnología en el diseño de las políticas educativas (Landri, 2018; Williamson, 2016). Williamson (2016) plantea que la gobernanza de la educación debe ser pensada como gobernanza digital de la educación: las tecnologías digitales de software, los sistemas de datos, el código y los algoritmos que los implementan han adquirido un enorme poder e influyen

de forma oculta en la gobernanza de la educación. Así, las instituciones educativas están sumergidas en procesos constantes de “dataficación” y “digitalización” dentro de una suerte de “políticas rápidas” que proyectan imaginarios sociotécnicos de futuro (Williamson, 2018a, 2018b, 2018c).

La introducción masiva de TIC en las escuelas se origina a partir de la década de los años 70 en contextos como el norteamericano (Miguel-Revilla, 2020) y se intensifica de manera global a partir de la década de los 90 (Moltó, 2013). Este proceso ha supuesto nuevas modalidades de gobierno neoliberal, estableciendo la centralidad en los estudiantes como emprendedores que se autorregulan en las escuelas como espacios flexibles, autónomos, colaborativos y organizados alrededor de la rendición de cuentas (Moltó, 2013), y en los docentes como técnicos performativos de la enseñanza (Luengo & Saura, 2016; Marfim & Pesce, 2019; Player-Koro et al., 2018). En su trabajo, Williamson (2018b) plantea cómo las empresas de Silicon Valley están creando una suerte de *start-up schools* fuertemente digitalizadas, centradas en una educación individualizada. Estas escuelas constituyen un poderoso imaginario algorítmico compartido, es decir, una visión futura y deseable de la escuela, que busca irrumpir en la educación pública a través de la experiencia tecnocrática de los filántropos de Silicon Valley (Williamson, 2018b). Esta idea de escuela digitalizada aparece en las agendas mundiales, transformándose en políticas educativas nacionales, gracias al impulso de grandes empresas tecnológicas, organismos internacionales como la OCDE, e incluso de la comunidad investigadora, que legitima la introducción de las TIC en los centros educativos (Moltó, 2013).

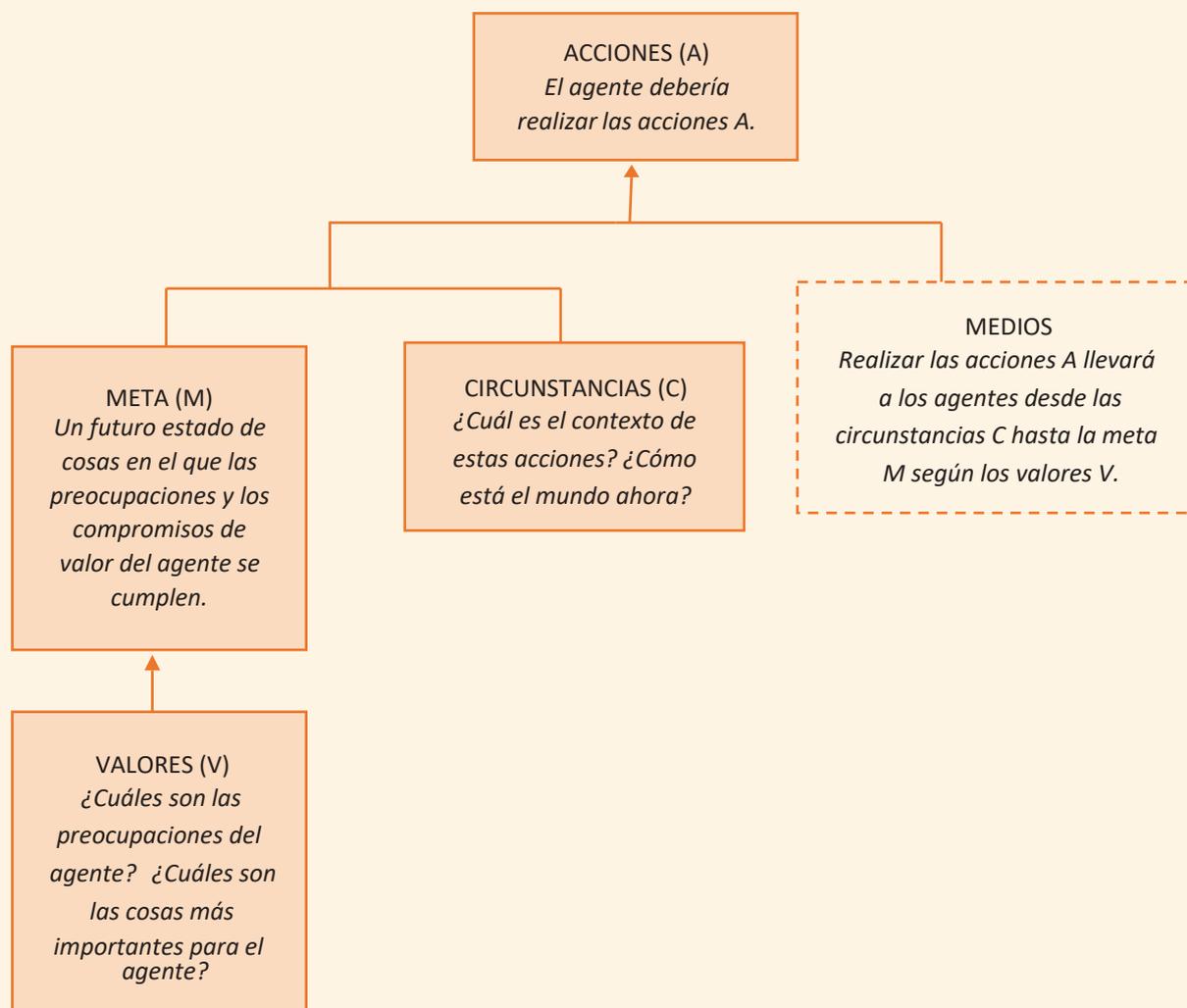
Aunque ha sido abordado el papel gravitante de ambas organizaciones (OCDE y Unesco) en la introducción de las TIC en las instituciones educativas públicas, las investigaciones sobre el tema han desatendido los mecanismos a través de los cuales esta influencia se lleva a cabo. De esta manera, analizar los argumentos explicitados en las propuestas y recomendaciones aporta un mayor entendimiento sobre las formas de gobierno y privatización que se imponen en la educación pública a través del discurso tecnológico. Así pues, nuestro trabajo dará respuesta a la pregunta de investigación: RQ1: ¿Qué argumentos utilizan ambos organismos (OCDE y Unesco) para justificar la necesidad de aumentar y/o mejorar la inclusión de la tecnología en la educación?

Metodología

El objetivo de este trabajo es analizar discursivamente los argumentos desplegados en textos de política educativa de instancias supranacionales (OCDE y Unesco) que abogan en favor de la implantación de TIC en Educación. Entendemos los discursos políticos tanto dentro como fuera del campo educativo, como elementos encuadrados en un marco ideológico que se articulan para atrapar el acontecimiento y crear una suerte de verdad; así, “la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2005, p. 14). De esta manera, resulta especialmente necesario en el campo de las políticas educativas, develar los entresijos ideológicos desde los que estos discursos se fabrican y se propagan.

Para ello, hemos llevado a cabo un análisis cualitativo de dos documentos clave elaborados por ambas instituciones, y hemos profundizado en el estudio de los argumentos empleados para justificar la necesidad de continuar introduciendo las TIC en la educación. Para realizar el análisis argumental de los documentos hemos utilizado la caja de herramientas que nos brinda el enfoque de Análisis Político de Discurso (APD) (Fairclough & Fairclough, 2012), encuadrado en el marco del Análisis Crítico del Discurso desarrollado por Fairclough (2013). El APD defiende que el discurso político implica formas de razonamiento práctico que se orientan hacia la búsqueda de soluciones a ciertos problemas, para así determinar el curso de la acción (Palacios et al., 2019, 2020). El razonamiento práctico puede ser entendido a través de una serie integrada de distintas premisas (Fairclough & Fairclough, 2012), como son: premisas de objetivo o meta; premisas circunstanciales; premisas instrumentales; y premisas de valor (Figura 1).

FIGURA 1
ESQUEMA DEL RAZONAMIENTO PRÁCTICO



Fuente: Adaptado de Fairclough y Fairclough (2012).

La selección de los materiales de análisis ha tenido en cuenta la pertinencia y la relevancia de los documentos en el contexto de la red de prácticas sociales y discursivas de ambos organismos. En este sentido, ha sido importante atender a los aspectos semióticos y sociales presentes en los textos (Palacios et al., 2019). Así, es necesario tener en cuenta cómo el documento dialoga con otros textos, cómo se promueven determinadas consideraciones, cómo se construyen distintas tramas argumentales, entre otros. Hemos utilizado dos criterios para la selección de los documentos: en primer lugar, debían ser documentos con un carácter político elaborados por la institución o con una fuerte participación en ellos; en segundo, debían tratar sobre tecnología y educación.

El documento de la Unesco seleccionado es el denominado: *Declaración de Qingdao* (2015a), que se engloba en el debate de: *Leveraging Information and Communication Technologies to Achieve the Post-2015 Education Goal* (2015b). Este último es un informe de la Conferencia Internacional sobre TIC y la educación Post-2015, que se celebró en la ciudad china de Qingdao en 2015, y que desembocó en una declaración política que pretende proporcionar a los Estados miembros recomendaciones sobre políticas para aprovechar el potencial de las TIC y abordar los desafíos educativos actuales, así como garantizar una educación equitativa y de calidad, y oportunidades a lo largo de la vida para todos. La reunión en Qingdao fue un diálogo entre los sectores de la educación y las TIC para discutir cómo

se las puede aprovechar para apoyar el logro de los objetivos de educación post-2015 enmarcados en la agenda mundial Educación 2030 de la Declaración de Incheon de 2015. En este sentido, el documento escogido es un escrito clave para entender las recomendaciones de la Unesco en materia de TIC educativa, y además sirve como punto de partida para su agenda de 2030, que es su gran proyecto. Por esta razón, su importancia ha sido determinante para seleccionarlo sobre otros documentos de la Unesco.

Por su parte, el documento de la OCDE escogido es: *Students, Computers and Learning: Making the connection* (2015). El documento es un informe elaborado a partir de los datos que ofreció la prueba estandarizada PISA en 2012 en los países de la OCDE, y supone un punto de partida para afrontar los desafíos en torno a las TIC marcados en la agenda 2030 de la OCDE. De esta manera, es un escrito fundamental para conocer las recomendaciones en el ámbito de la tecnología educativa que la OCDE sostiene. Esta agenda de la OCDE está en consonancia con la Unesco, y se desarrolla en dos fases: una primera (2015-2018) que aspira a crear un marco de aprendizaje y llevar a cabo un análisis curricular internacional; y una segunda (2019-años siguientes) en la que busca construir una base común sobre principios y diseños metodológicos exitosos, además de explorar los tipos de competencias y los perfiles deseados de docentes (OCDE, 2018).

El análisis de los documentos se realizó de la siguiente manera. En primer lugar, leímos los documentos y establecimos qué partes de los documentos tenían un carácter político que nos sirviese para realizar el análisis. Así, en el caso del documento de la Unesco, debido a su carácter eminentemente político, decidimos utilizar el documento por completo. En lo que concierne a la OCDE, resolvimos utilizar únicamente el prefacio escrito por Andreas Schleicher, director de educación en tal institución, puesto que sintetiza perfectamente las prácticas discursivas planteadas en el resto del documento. En segundo lugar, comenzamos con la categorización de los textos, seleccionando fragmentos en relación con las premisas que el ADP explicita. De esta manera, ambos textos quedaron clasificados en torno a premisas meta, acciones, premisas consustanciales y premisas de valor. En tercer lugar, para evitar saltos analíticos abruptos, los documentos fueron categorizados por otros compañeros y los resultados fueron puestos en común. Por último, agrupamos todas las premisas y reconstruimos los argumentos en esquemas.

Resultados y análisis

A continuación, mostraremos los resultados y el análisis de la investigación. Para ello, utilizaremos una serie de preguntas que guiarán la exposición de los resultados. Las argumentaciones en el razonamiento práctico suelen tener una estructura que sigue el esquema problema-solución, (existe esta dificultad y tenemos que hacer esto para superarla); no obstante, en otras ocasiones encontramos un esquema medios-fines (si hacemos esto, alcanzaremos esto) (Palacios et al., 2019). La premisa que representa el planteamiento de esos problemas la encontramos en las premisas circunstanciales, ya que muestran el estado actual de las cosas y desde dónde se parte (Fairclough & Fairclough, 2012). Pues bien, en primer lugar expondremos las premisas circunstanciales, así como las premisas meta que ambos organismos plantean en sus argumentos, mediante la primera pregunta.

Con la segunda pregunta, mostraremos qué soluciones se proponen, en el caso de la OCDE, para resolver los problemas y alcanzar la meta, o qué medios, en el caso de la Unesco, se necesitan para alcanzar los fines deseados, es decir: qué acciones formulan ambos organismos. Del mismo modo, un aspecto importante y para tener en cuenta son las premisas de valor, ya que muestran las preocupaciones que subyacen en las metas, pero también porque afectan a la forma en cómo se representa el contexto de la acción (Fairclough & Fairclough, 2012).

OCDE

¿Desde dónde parte y hacia dónde va?

Así pues, en el texto de la OCDE (2015), que sigue un esquema problema-solución, encontramos una serie de premisas circunstanciales que le sirven al hablante para establecer un marco contextual desde el que partir, pero también para identificar una serie de problemas que se necesitan resolver. Así, el principal problema que señala la OCDE en su informe tiene que ver con la no consecución de las expectativas de aprendizaje que aparentemente ofrecían las TIC: “the reality in our schools lags considerably behind the promise of technology” [La realidad en nuestras escuelas está muy por detrás de la promesa de la tecnología] (p. 3). Esto supone un inconveniente importante puesto que, como comienza afirmando el prefacio, debido al papel revolucionario que tienen actualmente las TIC en cada aspecto de la vida y del trabajo, es primordial y necesario que los estudiantes puedan desenvolverse sin dificultad en un mundo cada vez más digital.

En este sentido, la OCDE muestra una serie de datos extraídos de PISA, que sirven como premisas circunstanciales, y que refuerzan el argumento de que no se están aprovechando las ventajas que ofrecen las TIC para el aprendizaje en las escuelas:

- “In 2012, 96% of 15-year-old students in OECD countries reported that they have a computer at home, but only 72% reported that they use a desktop, laptop or tablet computer at school” [En 2012, el 96% de los estudiantes de 15 años en los países de la OCDE informó que tienen un ordenador en casa, pero sólo el 72% declaró que utilizaban ordenador o tablet en la escuela] (2015, p. 3).
- “And even where computers are used in the classroom, their impact on student performance is mixed at best” [Cuando se usa aparatos electrónicos en la escuela, su impacto en el rendimiento de los estudiantes no es el mejor] (OCDE, 2015, p. 3).
- “Technology is of little help in bridging the skills divide between advantaged and disadvantaged students” [La tecnología no ayuda a reducir la desigualdad en competencias entre los estudiantes ricos y los estudiantes pobres] (OCDE, 2015, p. 3).
- “No appreciable improvements in student achievement in reading, mathematics or science in the countries that had invested heavily in ICT for education” [No se aprecia mejora en los resultados en lectura, matemáticas o ciencias en los países que han invertido fuertemente en TIC] (OCDE, 2015, p. 3).
- “Ensuring that every child attains a baseline level of proficiency in reading and mathematics seems to do more to create equal opportunities in a digital world than can be achieved by expanding or subsidising access to high-tech devices and services” [Asegurar un nivel básico en lectura y matemáticas para cada alumno resulta ser mejor para crear igualdad de oportunidades en el mundo digital que aumentar el acceso a aparatos y servicios tecnológicos] (OCDE, 2015, p. 3).

Asimismo, la OCDE se atreve a identificar diferentes posibles causas del problema, como pueden ser: la falta de habilidades digitales de estudiantes y profesores, el ingenuo diseño de políticas e implementación de estrategias, la falta de conocimiento pedagógico, o la baja calidad de las aplicaciones educativas.

The impact of technology on education delivery remains sub-optimal, because we may overestimate the digital skills of both teachers and students, because of naïve policy design and implementation strategies, because of a poor understanding of pedagogy, or because of the generally poor quality of educational software and courseware. [El impacto de la tecnología en la educación sigue siendo subóptimo, quizá porque estamos sobreestimando las competencias digitales de los profesores y de los estudiantes, por el diseño ingenuo de las políticas educativas y las estrategias de implementación, por la comprensión limitada de la pedagogía, o por la mala calidad general del software educativo]. (OCDE, 2015, p. 4).

En este sentido, una vez establecido el problema y el estado actual de las cosas, la OCDE imagina un estado futuro en el que los profesores tienen acceso a ambientes de aprendizaje que apoyan las pedagogías del siglo XXI, y en el que los estudiantes tienen acceso a las habilidades del siglo XXI que necesitan para tener éxito en el mundo de mañana, y, por ende, las promesas de la tecnología se cumplen. Esta será su premisa meta, y así lo refleja el texto: “We need to get this right in order to provide educators with learning environments that support 21st-century pedagogies and provide children with the 21st-century skills they need to succeed in tomorrow’s world” [Necesitamos hacer esto bien para proporcionar a los educadores entornos de aprendizaje que apoyen las pedagogías del siglo XXI y brinden a los niños las habilidades del siglo XXI que necesitan para triunfar en el mundo del mañana] (OCDE, 2015, p. 4).

¿Cómo lo hará?

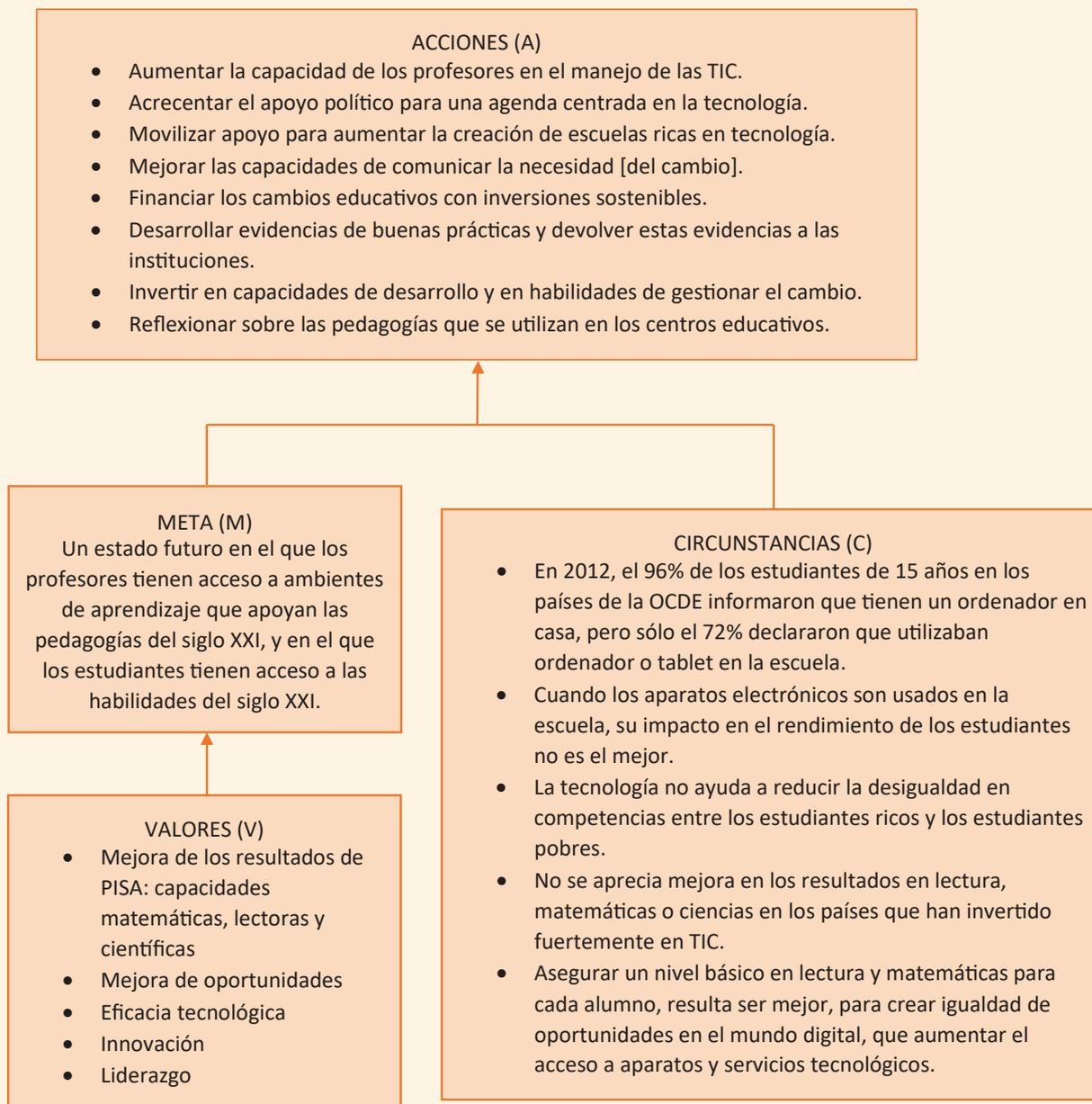
La OCDE (2015), para alcanzar su premisa de meta (un estado futuro en el que los profesores tienen acceso a ambientes de aprendizaje que apoyan las pedagogías del siglo XXI, y en el que los estudiantes tienen acceso a las habilidades del siglo XXI), propone una serie de acciones que están enfocadas principalmente en la acción de los docentes, y que podemos resumir en los siguientes puntos:

- a. Reflexionar sobre las pedagogías que se utilizan en los centros educativos.
- b. Movilizar apoyo para aumentar la creación de escuelas ricas en tecnología.
- c. Acrecentar el apoyo político para una agenda centrada en la tecnología.
- d. Aumentar la capacidad de los profesores en el manejo de las TIC.
- e. Desarrollar evidencias de buenas prácticas y devolver estas evidencias a las instituciones.
- f. Mejorar las capacidades de comunicar la necesidad del cambio.
- g. Financiar los cambios educativos con inversiones sostenibles.
- h. Invertir en capacidades de desarrollo y en habilidades de gestionar el cambio.

En términos de premisas de valor, la OCDE está preocupada por la mejora de los resultados de las pruebas PISA, es decir, por el desarrollo de las habilidades matemáticas, científicas y lectoras de los estudiantes. El documento también otorga importancia a las oportunidades que tienen los jóvenes para participar plenamente en la vida económica, social y cultural que les rodea. Igualmente, encontramos otras premisas de valor relacionadas con la eficacia tecnológica, la innovación pedagógica y el liderazgo de los docentes.

Así, la construcción argumental que hace la OCDE quedaría reflejada en la Figura 2.

FIGURA 2
ESQUEMA OCDE



Fuente: Elaboración propia.

Unesco

¿Desde dónde parte y hacia dónde va?

En el caso de la Unesco (2015a), el esquema que utiliza para sus argumentaciones responde mejor al modelo de medios-fines. De esta manera, el texto se enfoca principalmente a la consecución de un estado ideal de las cosas a través de ciertas medidas, más que a la resolución de problemas detectados. Así, la Unesco no ofrece un informe detallado sobre las necesidades actuales de la escuela en relación con el uso de las TIC, sino que propone una situación ideal de la educación mundial y las acciones necesarias que se deben adoptar para llegar. No obstante, podemos utilizar como premisa circunstancial el reconocimiento que le otorga a las TIC para vivir en el mundo actual y, por tanto, la necesidad de dirigir los esfuerzos hacia un mayor conocimiento sobre las TIC.

Los progresos considerables en relación con las TIC y la rápida expansión del acceso a Internet han convertido al mundo actual en un lugar cada vez más interconectado, y han hecho que conocer y estar familiarizado con las TIC sea esencial para cada niña y cada niño, y para cada mujer y cada hombre. (Unesco, 2015a, p. 21).

Del mismo modo, de la propuesta de distintas acciones podemos inferir ciertas premisas circunstanciales, relativas, por ejemplo, a la necesidad de mejorar la accesibilidad y la equidad en el uso de las TIC; aumentar las innovaciones en la educación en línea, entre otras. Estas ideas configuran el marco de partida y de acción que la Unesco asume para alcanzar los fines esbozados.

Así pues, el propósito que se ha marcado la Unesco, y que utiliza como premisa meta, es el de alcanzar el objetivo de su agenda 2030 sobre “una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y de un aprendizaje a lo largo de toda la vida” (2015a, p. 22); y, por tanto, es necesario “sacar provecho de las TIC, en especial del aprendizaje móvil, con miras a reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios” (2015a, p. 22).

¿Cómo lo hará?

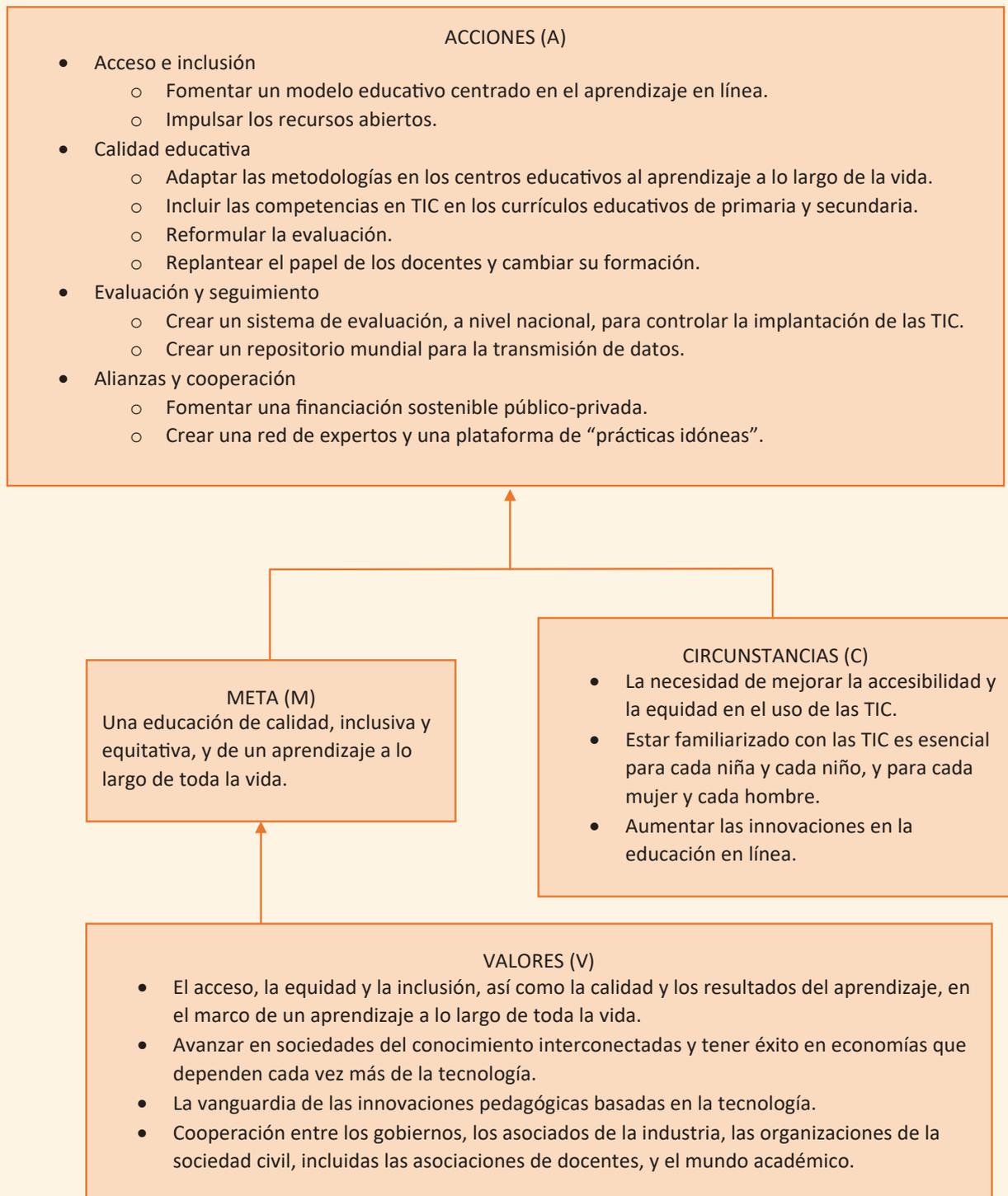
Las numerosas acciones que propone para conseguir su fin (una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y de un aprendizaje a lo largo de toda la vida) se enmarcan en una serie de temas bien delimitados en el texto. Las medidas que propone la Unesco podríamos agruparlas en las siguientes categorías:

1. Acceso e inclusión
 - a. Fomentar un modelo educativo centrado en el aprendizaje en línea.
 - b. Impulsar los recursos abiertos.
2. Calidad educativa
 - a. Adaptar las metodologías en los centros educativos al aprendizaje a lo largo de la vida.
 - b. Incluir las competencias en TIC en los currículos educativos de primaria y secundaria.
 - c. Reformular la evaluación.
 - d. Replantear el papel de los docentes y cambiar su formación.
3. Evaluación y seguimiento
 - a. Crear un sistema de evaluación, a nivel nacional, para controlar la implantación de las TIC.
 - b. Crear un repositorio mundial para la transmisión de datos.
4. Alianzas y cooperación
 - a. Fomentar una financiación sostenible público-privada.
 - b. Crear una red de expertos y una plataforma de “prácticas idóneas”.

En términos de premisas de valor, aparecen conceptos como “el acceso, la equidad y la inclusión, así como la calidad y los resultados del aprendizaje en el marco de un aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Unesco, 2015a, p. 21), basados en los “derechos humanos y la justicia social”. Pero, además, a la Unesco le preocupa “avanzar en sociedades del conocimiento interconectadas y tener éxito en economías que dependen cada vez más de la tecnología” (2015a, p. 23), así como “la vanguardia de las innovaciones pedagógicas basadas en la tecnología” (p. 24) y la “cooperación entre los gobiernos, los asociados de la industria, las organizaciones de la sociedad civil, incluidas las asociaciones de docentes, y el mundo académico” (p. 27).

Así pues, la Figura 3 muestra, en forma de esquema final, cuáles han sido las premisas que ha utilizado la Unesco para elaborar su argumento.

FIGURA 3
ESQUEMA UNESCO



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de los argumentos

En esta parte analizamos los argumentos empleados por ambas instituciones, revelando así los intersticios ideológicos que presentan para, de esta manera, poder aproximarnos a nuevas posibilidades educativas referenciadas en otros marcos normativos y valóricos que dialoguen con lo expresado en la realidad social (Palacios et al., 2019).

OCDE

El argumento central de la OCDE es que, a pesar del esfuerzo económico de los países, la introducción de la tecnología en los centros educativos no está mejorando la calidad de la educación y, por ende, los resultados de la prueba PISA. Aunque identifica como causas del problema distintos elementos, como puede ser un pobre diseño de las políticas educativas o la baja calidad de las aplicaciones educativas, finalmente determina que es la formación de los docentes y la metodología empleada lo que está lastrando el aprendizaje con TIC y los resultados de PISA.

En este sentido, su objetivo es transformar la educación para alcanzar un estado futuro de las cosas en el que los profesores diseñen espacios de aprendizaje donde se desarrollan pedagogías del siglo XXI, y así propiciar que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para el siglo XXI. De esta manera, como hemos dicho, la OCDE pone el foco de atención en la formación y el papel de los docentes, responsabilizándolos de la falta de aprovechamiento de las TIC en las aulas: no es un problema de financiación, sino un problema en la metodología, la formación y el rol de los profesores. Así, las acciones a las que insta la OCDE prácticamente van dirigidas a resolver las supuestas carencias del profesorado.

Distintas ideas subyacen de la construcción de este argumento. En primer lugar, la OCDE construye un contexto mediante las premisas circunstanciales, que centra toda su atención en la necesidad de mejorar los resultados de la prueba PISA. Esta idea es vertebradora en su argumento, constituyendo también una de sus principales premisas de valor. En este sentido, para la OCDE alcanzar la meta (un estado futuro en el que los profesores tienen acceso a ambientes de aprendizaje que apoyan las pedagogías del siglo XXI, y en el que los estudiantes tienen acceso a las habilidades del siglo XXI que necesitan para tener éxito en el mundo de mañana) es un requisito para mejorar los resultados en PISA.

De este modo, la OCDE plantea que el modelo de escuela que se necesita alcanzar, es decir, basado en lo que denomina pedagogías del siglo XXI para desarrollar habilidades del siglo XXI, es el modelo que ya evalúa PISA. Es decir, un currículo centrado en competencias, principalmente la matemática, la lectora y la científica, para mejorar las economías de los países. Por tanto, esto se traduce en una visión de la educación subordinada a lo que representa PISA, y de este modo, a las necesidades de la economía global.

Una segunda idea tiene que ver con la serie de acciones que insta a tomar para alcanzar la meta, que en última instancia es adaptar los sistemas escolares, desde una posición globalizadora, a la evaluación de PISA. Así, centra todo su interés en el campo de actuación de los docentes. Plantea que es necesario cambiar las metodologías de trabajo en las escuelas para aprovechar todo el potencial de las TIC y desarrollar las capacidades evaluadas en PISA, por eso es necesario un cambio en la formación del docente: debe estar basada en el desarrollo de pedagogías para el siglo XXI.

Las metodologías que propone la OCDE deben estar centradas en el alumno como agente activo que toma responsabilidad en su aprendizaje, y en las TIC como herramientas que potenciarán la innovación y el desarrollo de estas pedagogías del siglo XXI. Del mismo modo, el rol del docente debe cambiar, la OCDE necesita crear un nuevo tipo de docente que sea innovador, activo, con liderazgo y responsable del diseño de nuevos espacios de aprendizaje basados en metodologías con TIC. Se insta

así una forma de poder que pretende establecer qué prácticas docentes son adecuadas y cuáles no. Para ello, propone crear un marco de “evidencias” encaminadas a instaurar un imaginario social de lo que debe ser un docente del siglo XXI y una metodología adecuada para las necesidades del siglo XXI.

En resumen, la OCDE, bajo un discurso de modernización de la educación basado en conceptos como la innovación con TIC, el liderazgo, el aprendizaje colaborativo, pedagogías del siglo XXI, entre otros, pretende adaptar los sistemas educativos nacionales a las necesidades de la economía global, representados en PISA. Así pues, centra todos sus esfuerzos en los docentes como principales agentes para ese cambio, pretendiendo instalar una lógica de autogobierno centrada en una visión determinada de calidad educativa.

Unesco

Por su parte, el argumento central de la Unesco se construye alrededor de la necesidad de aprovechar mejor las TIC para alcanzar los objetivos de 2030 en materia educativa. Para ello, insta a tomar una serie de medidas encaminadas a potenciar principalmente el aprendizaje móvil, para asegurar, como declara, la calidad educativa, la inclusividad, la equitatividad, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto se traduce en la necesidad de introducir cambios importantes en los sistemas educativos, especialmente en torno a la metodología, la formación docente, y las relaciones público-privadas.

En este sentido, los argumentos esbozados por la Unesco invitan a instaurar en los centros educativos una metodología basada en la idea del aprendizaje a lo largo de la vida como eje central para la calidad educativa. Asimismo, pide que se desarrollen en los centros educativos innovaciones pedagógicas con TIC que promuevan el aprendizaje continuo y las competencias en materia de TIC. Los centros educativos deben convertirse, según las pretensiones de la Unesco, en una suerte de ecosistemas de aprendizaje digital centrados en los alumnos, es decir, potenciar una enseñanza individualizada. Aunque no especifica, presenta a los MOOC como ejemplo de esas innovaciones. Los MOOC representan perfectamente esta idea, ya que son cursos de formación en línea, accesibles, reconocidos, y en el que cada estudiante puede autorregular su aprendizaje, así como autoevaluarse. Para asegurar esta individualización, es necesario que los dispositivos digitales realicen una vigilancia constante sobre los alumnos mediante los “macrodatos”, y así “contribuir a nuestra comprensión del comportamiento y los modos de aprendizaje de los alumnos” (Unesco, 2015a, p. 25).

Igualmente, coincidiendo con la OCDE, la Unesco reclama un cambio profundo en la formación de los docentes para asegurar los cambios. En este sentido, el docente necesita estar a la vanguardia de las innovaciones educativas con TIC para certificar una educación de calidad que desarrolle las habilidades necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se trata de fomentar un perfil de docente que sea activo, líder, innovador, etc. También estimula la relación público-privada como forma de dar sostenibilidad a los cambios educativos necesarios. Insistiendo en la rendición de cuentas, así como en la creación de bases de datos, de redes internacionales, de redes de expertos, registro de “prácticas idóneas”, etc., como una forma de control que asegure transparencia y eficiencia al sistema.

La institución plantea un cambio educativo a grandes rasgos que debe estar impulsado por la tecnología, y aunque aparecen conceptos como: inclusión, derechos humanos, sociedades de paz, entre otros, el núcleo discursivo de este cambio educativo es la necesidad de impulsar una cultura de calidad en todo el sistema educativo, cuya pieza angular es el aprendizaje a lo largo de la vida como herramienta que dote a los jóvenes de las habilidades necesarias para el mundo laboral y posibilite una mayor autorregulación de los aprendizajes en relación con las necesidades de la sociedad del conocimiento. Es decir, flexibilizar la educación para adaptarla a las necesidades de las economías globales. Dentro de este juego, también son necesarios cambios importantes en el papel y la formación de los docentes, así como una mayor rendición de cuentas y el fomento de las alianzas público-privadas.

Conclusiones

La Unesco y la OCDE son dos entidades internacionales que influyen decisivamente en las políticas educativas de los países y, por ende, en los modelos educativos, formando parte de lo que algunos autores han llamado gobernanza educativa global (Luengo & Saura, 2014; Rizvi & Lingard, 2009). En este contexto, nuestro análisis refleja cómo ambos organismos posicionan a las TIC como el elemento central y transformador de una nueva educación dentro de los discursos políticos sobre educación, como también han reflejado los trabajos de Selwyn (2018), y Jandrić y Hayes (2018), por ejemplo, cercanos a los estudios sobre la gobernanza digital de la educación.

Esta nueva visión educativa que ambos organismos persiguen se articula bajo el prisma del ideario neoliberal (Ball, 2012); así, ambos organismos construyen su discurso sobre las tecnologías en relación con una idea de educación que está supeditada a las demandas de las sociedades y las economías neoliberales, o como apunta Mueller (2017): una idea de educación que únicamente se enfoca al mercado laboral. De esta manera, aparecen discursos ligados a las empresas privadas, con conceptos como el de flexibilidad, de eficiencia, de emprendimiento o de autonomía del alumno, entre otros, que se articulan para dar respuesta a los desafíos económicos del mundo contemporáneo (Moltó, 2013). Del mismo modo, estos conceptos neoliberales son parte estructural de los valores desde los cuales se moviliza y se construyen los discursos acerca de las tecnologías digitales, como también han apuntado otros trabajos (Jandrić & Hayes, 2018; Williamson, 2018b, 2018c). Por ejemplo, el trabajo de Williamson (2018b) sobre la influencia de las grandes empresas tecnológicas en la construcción de un imaginario sociotécnico de la educación alineado a los valores empresariales.

Como consecuencia de esta visión, ambas instituciones persiguen cambios importantes en torno a la metodología escolar, el rol de los discentes y el papel de los docentes, principalmente. Así, ambas instituciones crean un lenguaje basado en la idea de modernización, como puede ser el de “pedagogías del siglo XXI” o “aprendizaje a lo largo de la vida” para justificar los cambios en materia de educación e introducir su ideario. Estas metodologías para el “siglo XXI” están basadas en realidad en modelos pedagógicos previos, pero de los que ahora la lógica neoliberal se apropia y convierte en una nueva narración dentro de la educación pública (Ball, 2017). Como señala Palacios et al. (2019), resulta difícil contraargumentar el juego discursivo entre lo moderno y lo anticuado característico de los discursos neoliberales. Sin embargo, la metodología empleada en este trabajo sirve como herramienta eficaz para develar los entresijos ideológicos desde los que se construye el discurso tecnológico. La metodología nos ha ayudado a desmitificar esas “verdades” construidas desde posiciones neoliberales que proyectan un imaginario sociotécnico determinado de la educación del futuro, y que se camuflan bajo ideas y conceptos de modernización.

Son especialmente interesantes los hallazgos asociados a la figura de los profesores. En los documentos analizados, ambos organismos sitúan a los docentes como agentes clave para la mutación educativa y para la idónea introducción de las TIC en el sistema escolar (Marfim & Pesce, 2019; Player-Koro et al., 2018), así como los responsables directos de los problemas asociados a las TIC en las aulas. Esta misma idea es señalada en las investigaciones sobre la gobernanza global: los profesores son posicionados en el centro de los cambios educativos, siendo percibidos como los “culpables” y los “salvadores” de la educación (Sørensen & Robertson, 2018). Así, encontramos que la OCDE y la Unesco configuran la subjetividad de los docentes bajo lógicas neoliberales de responsabilidad y de performatividad al poner el foco de atención en sus prácticas y en la rendición de cuentas (Luengo & Saura, 2016). Esta idea se puede ver de manera explícita en la creación de ejemplos de “buenas prácticas” que ambos organismos elaboran para crear un determinado perfil de docente que sea activo, responsable, emprendedor, entre otros. Así, la introducción de tecnología en las aulas ejerce un papel decisivo para el control y la vigilancia de los procesos y los sujetos educativos, especialmente en el control de los docentes y la configuración de sus experiencias educativas.

Podemos concluir que el discurso tecnológico que ambos organismos sostienen, bajo una apariencia de modernidad, de adecuar la educación al siglo XXI, responde en realidad a la necesidad de adaptar los sistemas educativos a las necesidades de las economías neoliberales, a saber, una suerte de privatización endógena, neoliberalismo con “n”, que introduce el ideario neoliberal y sus prácticas discursivas de mercado dentro de la educación pública a través del discurso tecnológico; y una privatización exógena, Neoliberalismo con “N”, que fomenta de manera explícita la relación entre el sector privado y el sector público (PPP) para sostener y financiar la introducción de la tecnología en las aulas. Por ello, el debate académico sobre las políticas educativas debería centrar mayor interés en cómo se construyen estos discursos tecnológicos para comprender los mecanismos encubiertos de privatización y gobernanza que operan en la arena de la educación pública y enunciar alternativas que se alejen de la lógica neoliberal.

El análisis llevado a cabo se concentra en dos documentos clave sobre tecnología y educación elaborados por dos de los organismos internacionales más influyentes en las políticas educativas de los estados: OCDE y Unesco. Estos documentos responden a la agenda política en el ámbito de la educación que ambos organismos impulsan para la próxima década y que abarca desde 2015 hasta 2030. Aunque aún nos encontramos dentro de la década que ambos organismos pactan para el cumplimiento de sus pretensiones, una línea de trabajo futura debería indagar sobre los posibles cambios que han podido desarrollarse en estas agendas políticas debido a la aceleración de los procesos provocados por la pandemia de 2020. Asimismo, el estudio desplegado en este trabajo ha indagado en los aspectos ideológicos de los discursos educativos que ambos organismos supranacionales sustentan con relación a la paulatina incorporación de la tecnología en los sistemas escolares. En este sentido, futuros trabajos podrían estudiar las políticas específicas de los estados que han atendido a las líneas argumentales de ambos organismos internacionales.

Por último, plantear alternativas a los argumentos esbozados por ambos organismos no es una tarea fácil debido a las dimensiones de un trabajo de esta naturaleza. Sin embargo, es necesario apuntar ciertas ideas. Uno de los objetivos del enfoque del ADP es el de denunciar y anunciar (Palacios et al., 2019). En este sentido, debemos responder a la siguiente cuestión: ¿a qué debe contribuir la tecnología en educación? Por supuesto que no de forma exclusiva y central a las necesidades de los mercados económicos, traducidos por la OCDE en la mejora de las pruebas PISA. Por tanto, rechazamos las premisas desde las que ambos organismos parten para crear sus argumentaciones. Las tecnologías deberían contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje y de vida de los estudiantes desde racionalidades no económicas, y deberían servir como herramientas de apoyo a los procesos de aprendizaje y no como elementos de control y de vigilancia.

Existen ejemplos de movimientos disidentes o “resistentes” a estas lógicas que pueden servir como punto de partida para (re)pensar la tecnología de una forma alternativa en las escuelas. Uno de estos ejemplos es el ciberfeminismo, que surge como alternativa al régimen biopolítico, propiciando nuevas identidades alejadas del binarismo y de la normatividad, entre otros. La propuesta de los ciberfeminismos puede contribuir a avanzar en la lucha contra el discurso normativo del régimen neoliberal y, del mismo modo, ellos pueden ser una alternativa frente al discurso virtual y hegemónico que se propaga en la educación.

Referencias

- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Ball, S. J. (2017). *The education debate*. Policy Press.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.

- Barbosa, M. G. (2020). Educação e democracia: Do risco de desarticulação a uma recomposição crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 759-773.
- Berkovich, I., & Benoliel, P. (2018). Marketing teacher quality: Critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS. *Critical Studies in Education*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1521338>
- Bieber, T. (2016). Soft governance in education: Lessons and prospects. In T. Bieber (Ed.), *Soft governance, international organizations and education policy convergence: Comparing PISA and the Bologna and Copenhagen Processes* (pp. 243-257). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-47695-1_9
- Bonal, X., Tarabini Castellani, A., & Verger, A. (2007). *Globalización y educación: Textos fundamentales*. Miño y Dávila.
- Bonal, X., & Verger, A. (2016). Privatización educativa y globalización: Una realidad poliédrica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 175-180.
- Cornali, F., & Tirocchi, S. (2012). Globalization, education, information and communication technologies: What relationships and reciprocal influences? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 47, 2060-2069. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.949>
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315834368>
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis: A method for advanced students*. Routledge.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Fabula Tusquets.
- Hatcher, R. (2001). Getting down to business: Schooling in the globalised economy. *Education and Social Justice*, 3(2), 45-59.
- Jandrić, P., & Hayes, S. (2018). Who drives the drivers? Technology as the ideology of global educational reform. In K. Saltman, & A. Means (Eds.), *The Wiley handbook of global educational reform* (pp. 307-322). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119082316.ch15>
- Landri, P. (2018). *Digital governance of education: Technology, standards and europeanization of education*. Bloomsbury Academic.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62.
- Luengo, J. J., & Saura, G. (2014). Reformas educativas globales: Privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 17, 31-48.
- Luengo, J. J., & Saura, G. (2016). La performatividad en la educación: La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Luzón, A., & Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación: De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66.
- Marfim, L., & Pesce, L. (2019). Work, teacher training, and integration of DICT to educational practices: Beyond technological rationality. *Education Policy Analysis Archives*, 27(89). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4168>
- Miguel-Revilla, D. (2020). Rendimiento académico y tecnología: Evolución del debate en las últimas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1122-1137.
- Moltó, O. (2013). Neoliberalism, education and the integration of ICT in schools. A critical reading. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 267-283. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.810168>

- Mueller, R. R. (2017). O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 670-686.
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In X. Bonal, A. Tarabini Castellani, & A. Verger (Eds.), *Globalización y educación: Textos fundamentales* (pp. 99-132). Miño y Dávila.
- Organisation for Economic Cooperation and Development –OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development –OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco. (2015a). *Declaración de Qingdao*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002333/233352m.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco. (2015b). *Leveraging information and communication technologies to achieve the Post-2015 Education Goal*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243076E.pdf>
- Palacios, D., Hidalgo, F., Cornejo, R., & Suárez, N. (2019). Political discourse analysis: Conceptual and analytical tools for the critical study of educational policies in times of global reform. *Education Policy Analysis Archives*, 27(0), 47. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N., & Saavedra, P. (2020). Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: El caso chileno. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 30-54.
- Player-Koro, C., Rensfeldt, A. B., & Selwyn, N. (2018). Selling tech to teachers: Education trade shows as policy events. *Journal of Education Policy*, 33(5), 682-703. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380232>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2015). Towards a ‘critical cultural political economy’ account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Saura, G. (2015a). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: Neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. Universidad de Granada.
- Saura, G. (2015b). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Education Policy Analysis Archives*, 23(1), 101.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(2), 248-264.
- Selwyn, N. (2018). Technology as a focus of education policy. In R. Papa, & S. Armfield (Eds.), *The Wiley handbook of educational policy* (pp. 457-477). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119218456.ch20>
- Sørensen, T. B., & Robertson, S. L. (2018). Reframing teachers’ work for global competitiveness. In Kenneth J. Saltman, & Alexander J. Means (Eds.), *The Wiley handbook of global educational reform* (pp. 87-111). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119082316.ch5>
- Tikly, L. (2016). The future of education for all as a global regime of educational governance. *Comparative Education Review*, 61(1), 22-57. <https://doi.org/10.1086/689700>
- Tilak, J. B. (2010). Public-private partnership in education. *The Hindu*, 24, 1-16.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Tripodi, Z. F., & Sousa, S. Z. (2018). Do governo à governança: Permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na educação. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 228-253.

- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: La educación supranacional. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21.
- Verger, A. (2014). Why do policy-makers adopt global education policies? Toward a research framework on the varying role of ideas in education reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29.
- Verger, A., & Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privadas en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 11-29.
- Wilkoszewski, H., & Sundby, E. (2016). From hard to soft governance in multi-level education systems. *European Journal of Education*, 51(4), 447-462. <https://doi.org/10.1111/ejed.12189>
- Williamson, B. (2013). *The future of the curriculum: School knowledge in the digital age*. MIT Press.
- Williamson, B. (2016). Digital education governance: An introduction. *European Educational Research Journal*, 15(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1474904115616630>
- Williamson, B. (2018a). *Big data en educación: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata.
- Williamson, B. (2018b). Silicon startup schools: Technocracy, algorithmic imaginaries and venture philanthropy in corporate education reform. *Critical Studies in Education*, 59(2), 218-236. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186710>
- Williamson, B. (2018c). Startup schools, fast policies, and full-stack education companies: Digitizing education reform in Silicon Valley. In Kenneth J. Saltman, & Alexander J. Means (Eds.), *The Wiley handbook of global educational reform* (pp. 283-305). John Wiley & Sons.
- Woodward, R. (2009). *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Routledge.

Nota sobre la autoría

Conceptualización de la investigación y redacción del artículo –Juan Miguel Martínez Martínez; metodología y análisis y revisión del artículo –Juan Miguel Martínez Martínez y Antonio Tudela Sancho.

Disponibilidad de datos

Los contenidos subyacentes al texto de la investigación están contenidos en el manuscrito.

Cómo citar este artículo

Martínez Martínez, J. M., & Sancho, A. T. (2021). Las tecnologías desde organismos internacionales: Un análisis político del discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07287. <https://doi.org/10.1590/198053147287>

Recibido el: 08 ABRIL 2020 | Aprobado para publicación el: 28 JUNIO 2021



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.