

Transformación digital en la educación: discursos sobre la enseñanza para el futuro en referentes educativos

Renata Cecilia Estormovski*

Resumen

Este estudio compara los discursos de transformación digital de las políticas brasileñas con los de otro tipo de actores nacionales y globales para identificar sus perspectivas sobre la *enseñanza para el futuro*. Un estudio exploratorio basado en el método de Análisis Crítico del Discurso, de Norman Fairclough, busca respuestas al problema de investigación: ¿cómo se relaciona el discurso de transformación digital difundido por las políticas públicas brasileñas con el de otro tipo de actores que buscan influir en la agenda educativa en términos de *la enseñanza para el futuro*? El análisis muestra cómo, más que discursos, los textos estructuran prácticas sociales, reafirmando imaginarios socio-técnicos elaborados por redes políticas de gobernanza digital, que insertan contextos educativos en procesos de privatización digital. Al hacerlo, explican las contradicciones entre las altas expectativas de digitalización de la enseñanza y las desigualdades que persisten en el desarrollo socio-histórico de Brasil, con la preocupación por las competencias digitales básicas impregnando los discursos nacionales.

Palabras clave

Políticas educativas, gobernanza digital de la educación, tecnosolucionismo educativo, enseñanza en la educación básica.

Recepció original: 17 de febrer de 2025

Acceptació: 29 de maig de 2025

Publicació: 25 de juliol de 2025

Introducción

Con la pandemia de Covid-19 y el creciente uso de herramientas digitales en la educación, incluido el uso de la inteligencia artificial (IA), han aumentado los mercados tecnoeducativos que ya se estaban desarrollando. Las cifras expresan su amplitud: se especula que el mercado de la IA generativa (que utiliza la recopilación de datos para crear contenidos originales) podría crecer en torno a un 76% anual, alcanzando un valor de hasta 80.000 millones de dólares en 2032¹. A la luz de estas proyecciones, surge la pregunta de cómo las instituciones educativas y sus profesionales, especialmente los docentes, han visto resignificados sus roles a partir de previsiones futuristas que apuntan a una escuela digitalizada, en la que el aprendizaje será decidido y guiado por la IA y en la que las aulas serán entornos inmersivos, superponiendo realidades virtuales al espacio físico.

Con el fin de construir reflexiones sobre el tema, el objetivo de este estudio es comparar los discursos sobre la transformación digital en las políticas brasileñas con los de otro tipo de actores nacionales y globales para identificar sus perspectivas sobre la *enseñanza para el futuro*. A través de una investigación exploratoria que utiliza el método de

(*) Renata Cecilia Estormovski es doctoranda en Educación por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos/Brasil). Máster en Educación por la Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil). Profesora de escuela pública en Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0001-5714-8928. Dirección electrónica: renataestormovski@gmail.com.

(1) Información extraída de: https://www.rask.ai/research/ai-in-education?utm_source=chatgpt.com (Fecha acceso: 25 diciembre 2024).

Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2001), se pretende responder al siguiente problema de investigación: ¿cómo se relaciona el discurso de transformación digital difundido por las políticas públicas brasileñas con el de otro tipo de actores que buscan influir en la agenda educativa en términos de *la enseñanza para el futuro*? El corpus del análisis está compuesto por cuatro marcos documentales con diferentes autores: *The End of School as You Know It: Education in 2050*, producido por la EdTech europea GoStudent; *Working and learning together*, publicado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico); una política nacional, la *Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial* (EBIA); y las *Recomendações para implementação da BNCC Computação*, de autoría de la *Fundação Telefônica Vivo* para promover la implementación de políticas públicas de educación. Los materiales mencionan sus expectativas para el futuro de la educación y la enseñanza, con la diversidad de autores que ofrecen posiciones de diferentes orígenes y amplían así el panorama explorado por la investigación.

Contribuciones teóricas

Los procesos de privatización educativa y el solucionismo digital

Morozov (2018) denomina *solucionismo tecnológico* a la idea de que todos los problemas pueden resolverse mediante recursos digitales que se retroalimentan capturando datos, ofreciendo respuestas preformateadas a través de algoritmos, sensores e inteligencia artificial. El autor ha discutido cómo las Big Tech, a través de la regulación algorítmica, ignoran la constitución histórica e ideológica de la sociedad, difundiendo visiones que son vistas como objetivas y universales de la realidad (a pesar de ser monocausales) que garantizarían la calidad de todos los servicios. El auge de las Big Tech, a pesar de ser diagnosticado por el autor como un síntoma de la crisis económica mundial –habiendo sido facilitado por las élites globales que aspiran a un «compromiso político y económico» (p. 145) que proporcione la recuperación financiera con más rentabilidad– se interpreta como una solución técnica y neutral a las complejas cuestiones contemporáneas, ya sean sociales, políticas, ambientales o éticas.

Concentradas en grupos muy concretos, soberanos en el dominio de estos recursos y deseosos de comercializarlos, se habla de las tecnologías digitales como si de ellas dependiera el bienestar y el progreso de la sociedad (Morozov, 2018). Y en su afán por cumplir con estas expectativas de digitalización, los gobiernos han formulado e implementado políticas orientadas a la inclusión de estas tecnologías, lo que termina por hacerlos dependientes de las Big Tech y sus herramientas. El campo de la educación se ha visto expuesto a estos procesos de manera aún más intensa con la pandemia del Covid-19, que ha obligado a una adopción acelerada de recursos digitales para que los sistemas educativos adapten sus dinámicas presenciales a modalidades remotas e híbridas.

En consecuencia, los procesos de privatización de la educación, hasta ahora analógicos (dirigidos a reorientar la agenda pública hacia la inserción de preceptos gerenciales y el reparto y venta de productos y servicios privados al sector público), han reconfigurado sus acciones y han comenzado a incluir movimientos de gobernanza basados en herramientas tecnológicas. Como explican Saura, Cancela y Parcerisa (2023), estos cambios siguen la dinámica del propio capitalismo, que se expande en esta era digital. Un capitalismo que no es otro, sino que se expande continuamente para superar sus crisis y mantener su dominación, incluyendo, en la época contemporánea, las transformaciones

digitales y que «[...] se expande en y a través de los sistemas educativos, mediante la privatización digital de la educación» (Saura *et al.*, 2024, p. 141). Cuando Saura, Cancela y Parcerisa (2023) investigan las diferentes dinámicas que se materializan a través de estas relaciones, mapean los diferentes procesos a través de los cuales las escuelas y sus comunidades se han visto afectadas por la digitalización, nombrando y caracterizando este fenómeno. Para los autores, existen cuatro movimientos principales que expresan los modelos adoptados:

- la acción de redes políticas de gobernanza digital, compuestas por actores humanos (organizaciones internacionales, entidades filantrópicas y *think-tanks*, por ejemplo) y no humanos (como *softwares*, plataformas y aplicaciones) que reconfiguran las políticas educativas a través de sus propias premisas.
- la emergencia de mercados tecnoeducativos, que comercializan lo que serían *soluciones* a los problemas de la educación, específicamente de la educación pública.
- la diseminación de imaginarios sociotécnicos en los que los sistemas educativos se relacionan con versiones del futuro basadas en la tecnología, orientando hacia allí las inversiones y acciones del presente.
- la endoprivatización digital, en la que el funcionamiento de las instituciones escolares y la propia conducta de los sujetos ubicados en estos espacios se configuran a partir de los mismos principios que rigen las relaciones económicas en la era digital y el predominio del uso de datos.

Para apoyar la construcción de reflexiones sobre estos avances del capitalismo contemporáneo, específicamente en términos de sus implicaciones para las políticas educativas globales, Saura *et al.* (2024) desarrollan un aparato teórico-conceptual basado en la tríada democracia, Estado e ideología. Los autores reflexionan sobre cómo la democratización se desarrolla de manera específica bajo el neoliberalismo, en relaciones sociales que limitan la propia democracia, y en contextos educativos, sus movimientos están sujetos a matrices corporativas constituidas por procesos de privatización, que desarticulan las decisiones del protagonismo de los contextos. Como resultado, la democracia no es concebida como un proceso históricamente construido en las experiencias de los sujetos, sino como una abstracción, que con la expansión de las mercancías digitales (generalmente basadas en la automatización que puede vincularse a la gobernanza) requiere reflexionar sobre estos recursos desde una perspectiva de soberanía democrática.

El concepto de relaciones sociales también define al Estado en la construcción argumentativa de estos investigadores, porque lo que antes se entendía como una institución se ha materializado cada vez más a través de redes políticas, ahora también constituidas por la gobernanza digital, que están formadas por diferentes actores, no siempre articulados sólo a esferas estatales (como explicaron Saura, Cancela y Parcerisa, 2023). Configuraciones políticas recientes, como la crisis de 2008 y la pandemia del Covid-19, han proliferado las acciones de estos sujetos que tienen múltiples formas e intereses, con corporaciones tecnológicas, *think tanks* y *start-ups* que, a través de sus herramientas tecnológicas basadas en grandes volúmenes de datos y algoritmos, se articulan cada vez más con organismos internacionales y fundaciones filantrópicas que ya participaban en procesos de toma de decisiones sobre la agenda pública.

Según Saura *et al.* (2024, p. 144), al pensar qué es el Estado en el capitalismo contemporáneo, se consideran las relaciones entre lo público y lo privado, que «[...] se sustentan

en determinaciones ideológicas que forman parte de cambios sociales y económicos más amplios que se configuran a través de procesos de clase, siempre en relación».

Y esta ideología, catalizada en la era digital, es sintetizada por Saura *et al.* (2024) con el concepto de imaginarios sociotécnicos, de Sheila Jasanoff (investigadora indoamericana en el campo de la Ciencia y la Tecnología), que se refiere a una visión de futuro construida colectivamente a partir de lo deseable. Pero al analizar los avances de la digitalización en el contexto educativo, especialmente tras la pandemia del Covid-19, los autores advierten de una resignificación de esta concepción. En otro artículo, Saura, Cancela y Parcerisa (2023) diagnostican una suerte de subversión de este concepto, que pasa a ser definido por estos autores como imaginarios sociotécnicos programáticos (estrategias globales y/o nacionales que se implementan en la educación a partir de percepciones específicas de desarrollo) y mercantiles (imágenes compartidas por grupos privados vinculados a la industria tecnológica para articular sus productos a lo que conceptualizan como el futuro de la sociedad y, en consecuencia, de la educación).

Estas construcciones simbólicas, difundidas como ciertas predicciones, se presentan como un medio para identificar cómo el capital, a través de procesos de dominación y poder, materializa sus expectativas en la educación (Saura *et al.*, 2024). Esta ideología, que no está separada de las concepciones contemporáneas de democracia y Estado, apoya la comparación que pretendemos hacer en este estudio – entre las visiones de la *enseñanza para el futuro* reproducidas en políticas y documentos, que expresan imaginarios programáticos sociotécnicos a través de directrices para la educación elaboradas por una empresa multimillonaria de EdTech, una organización internacional, el Estado brasileño y una entidad filantrópica vinculada al sector privado. Además, esta tríada conceptual demuestra cómo los actores vinculados al mercado digital se han relacionado con los sectores público y filantrópico, reconstituyendo procesos democráticos basados en sesgos ideológicos específicos, que incluyen la enseñanza en las idealizaciones retratadas por sus directrices.

Enfoques teóricos entre la enseñanza y el futuro digital

Antes de pasar a analizar el corpus documental seleccionado para esta investigación, es importante reflexionar sobre cómo los estudios han caracterizado la profesión docente que tendería a materializarse en el contexto descrito. Cómo retratan Teräs *et al.* (2020), en general persiste el pronóstico de una crisis de la educación, que alude a distintas cosmovisiones: para el capitalismo, la educación debería ser más eficiente por sus perspectivas de formación de capital humano; por otro lado, en un sesgo que prioriza la justicia social y la equidad, el problema no es la educación, sino la forma en que se materializa la sociabilidad que la impulsa. Y, vinculado al primer punto de vista, los discursos contemporáneos expresan expectativas de digitalización en los diferentes ámbitos sociales, enumerando el aprendizaje digital como una solución obvia a una escuela que ha sido descrita como poco interesante para los estudiantes y desfasada respecto a las necesidades formativas actuales (Teräs *et al.*, 2020).

En un intento de documentar la evolución de esta perspectiva, diferentes investigadores han indagado en cómo se sitúa la enseñanza frente a estos imaginarios *futuristas*. Ideland (2021), al analizar los discursos relacionados con la EdTech y el perfil del profesor imaginado para trabajar en un aula digital, identificó una visión idealizada –que también está presente en el desarrollo de productos educativos y en la propia forma de interpretar

la educación en una sociedad referida como altamente tecnológica, como deja claro la autora. Su investigación se llevó a cabo en Suecia, país que, a través de las reformas propuestas a partir de 1990, abandonó una educación homogénea y unificada para adoptar un modelo competitivo, inspirado en el libre mercado y basado en la elección de las familias, permitiendo subvenciones fiscales para el mantenimiento de las escuelas públicas, lo que animó a las empresas a dedicarse a los sistemas educativos.

El estudio concluyó que la cultura de *Silicon Valley*² difundió entre los llamados *educpreneurs* la expectativa de que los recursos digitales harían que los profesores se dedicasen a motivar a los alumnos (en un papel semejante al de un *coach*), personalizando su trayecto educativo (entendido como una construcción individual) y atendiéndolos de forma flexible (en la escuela o no; en días y horarios escolares o no), según sus necesidades – con *feedback* constante. Esto porque las tecnologías serían utilizadas en procesos mencionados como burocráticos, en la evaluación de los alumnos y en la documentación de la rutina de enseñanza.

En su análisis, reverberó la perspectiva de que la digitalización en los contextos educativos daría lugar a un profesor *googlificado* –alguien familiarizado con las plataformas y dispuesto a utilizarlas– que se preocupa más por las *soft skills* y *value skills*, que valoran el liderazgo, la proactividad, la creatividad y la innovación, y menos por las competencias específicas, centradas en los conocimientos técnicos. Los entrevistados por Ideland (2021) señalaron que una clase compartida por todo un grupo de alumnos en una misma aula (como ocurre hoy en día) estaría desfasada, y que incluso debería haber un mayor número de profesores en las instituciones para facilitar el seguimiento de las trayectorias personales de aprendizaje desarrolladas por los alumnos, simulando relaciones más horizontales como las de una sociedad en red. En estos discursos, habría menos burocratización y control, y más flexibilidad y autonomía para los profesores en las aulas digitales (Ideland, 2021).

Al analizar el interés por aplicar tecnologías vinculadas al Big Data en la educación estadounidense, Roberts-Mahoney, Means y Garrison (2016) también identifican la tendencia hacia la personalización, a la que se refieren como *Netflixing* –en referencia al servicio de *streaming*. En su análisis, destacan que los datos sobre las preferencias de los alumnos serían recogidos y almacenados por los recursos digitales, lo que permitiría orientar sus procesos de enseñanza en función de las expectativas individuales. Además, advierten los autores, estos datos se convertirán en objeto de lucro en la medida en que interesen a entidades corporativas vinculadas no sólo al mercado tecnoeducativo. El escenario investigado por estos autores sitúa al profesor a cargo de dos funciones. La primera, cercana a la perspectiva de Ideland (2021), ve al profesor como un *entrenador* que debe guiar a los alumnos para que aprendan en función de sus intereses y por los medios que les parezcan más convenientes, ayudándoles en la toma de decisiones. Y la segunda es la de un recolector de datos, en la medida en que acompaña a los alumnos en su dedicación a las plataformas sobre las que se toman las decisiones pedagógicas mediante algoritmos. El profesor se convierte en un facilitador del acceso a las tecnologías, obviando sus conocimientos especializados, su opinión sobre el alumno y su experiencia.

(2) Se caracteriza por una creencia en la tecnología asociada a preceptos como el espíritu emprendedor, la flexibilidad y la creatividad. En el artículo, Ideland (2021) también asocia este concepto con jerarquías planas en la gestión, siendo Google una de las empresas que se enorgullece de seguir estas premisas.

La tecnología e incluso los no docentes (expertos en los que se basan las actividades del alumno, mediadas o no por recursos digitales) son vistos como más relevantes que el profesor, que se convierte en un mero enlace entre los sujetos y las plataformas (Roberts-Mahoney, Means y Garrison, 2016).

Este replanteamiento de la enseñanza, sin embargo, tiene implicaciones. Como destacan Roberts-Mahoney, Means y Garrison (2016), «[...] la tecnología de aprendizaje personalizado favorece enfoques reduccionistas, mecanicistas, lineales, antiintelectuales, antirrelacionales y prescriptivos de la enseñanza y el aprendizaje» (p. 13)³. Utilizan un enfoque instrumental, en el que el propio profesor se convierte en una *herramienta*, hasta el punto de que los recursos digitales se consideran responsables del aprendizaje. Esta percepción también se pone de manifiesto en investigaciones como la de Knox, Williamson y Bayne (2019), que indican una vuelta al conductismo con la adopción de esta dinámica, con una simplificación del propio concepto de aprendizaje en las narrativas en las que se basan las tecnologías.

Machine behaviourism es el término utilizado por los autores, que sintetiza la constitución de una gobernanza conductista en la que se articulan sistemas de aprendizaje organizados a través de plataformas basadas en teorías, que entienden el aprendizaje como sinónimo de condicionamiento – que guiaría al alumno hacia objetivos predefinidos. Aunque aclaran que este no es (aún) el modelo dominante, Knox, Williamson y Bayne (2019) perciben su uso experimental y también su prevalencia en narrativas que colocan al Big Data como la forma más eficiente de pensar la educación del futuro – especialmente para contextos menos favorecidos económicamente.

Estas construcciones teóricas expresan puntos de partida que contextualizan el análisis de los discursos presentes en las políticas brasileñas y otras referencias que modulan la agenda educativa, apuntando contemporáneamente a una necesaria (y urgente) transformación digital.

Al hacerlo, el conjunto de documentos seleccionados para este estudio también sitúa una dinámica específica para la enseñanza en un futuro vinculado a la presencia de recursos como la Inteligencia Artificial, la Realidad Virtual y la Internet de las Cosas en las aulas de las instituciones educativas, incluidas las públicas en economías emergentes marcadas por la desigualdad, como es el caso de Brasil. Y es a través del Análisis Crítico del Discurso que pretendemos desarrollar esta investigación, como se presenta en la sección siguiente.

Trayectoria metodológica

Para comparar los discursos de transformación digital presentes en las políticas brasileñas con los de otros tipos de actores nacionales y globales e identificar sus perspectivas de *enseñanza para el futuro*, se define el Análisis Crítico del Discurso como herramienta teórico-metodológica. A través de él, el análisis lingüístico se articula con la teoría social, considerando simultáneamente un discurso como texto, como práctica discursiva y como práctica social – es decir, considerando su análisis lingüístico, el de sus procesos de

(3) En el original: «[...] personalized learning technology favors reductionist, mechanistic, linear, anti-intellectual, anti-relational, and prescriptive approaches to teaching and learning» (Roberts-Mahoney, Means y Garrison, 2016).

producción e interpretación y el de las circunstancias de un evento discursivo, así como la forma en que se configuran su naturaleza y sus efectos (Fairclough, 2001).

El discurso, para Fairclough (2001), no se caracteriza por ser un fenómeno individual o situacional, sino una práctica social. Como tal, se convierte en una forma de acción sobre el mundo y sobre los demás, además de ser un modo de representación y significación. Un discurso se constituye en dialéctica con la estructura social, ya que se moldean y restringen mutuamente en sus normas, convenciones, relaciones, identidades e instituciones. Además, Fairclough (2001) entiende «[...] el discurso como un modo de práctica política e ideológica» (p. 94), ya que establece, afirma y transforma las relaciones de poder y también naturaliza, mantiene y altera sus significados.

El lingüista británico define tres etapas para analizar un discurso, siguiendo la tríada que lo caracteriza. La primera etapa consiste en el *análisis textual*, que explora la estructura lingüística del texto e identifica relaciones de poder, ideologías o supuestos implícitos en sus elementos lingüísticos. A continuación, recomienda *analizar la práctica discursiva*, que examina los procesos de producción, distribución y consumo de ese discurso para ver cómo desafía o reafirma determinadas prácticas sociales. Y, por último, debe realizarse un *análisis de la práctica social*, que relaciona los elementos del discurso con las estructuras sociales, cuestionando las desigualdades, las relaciones de poder y la forma en que ratifica o altera el orden social vigente. Estos movimientos se utilizarán en la siguiente sección para analizar cuatro tipos de documentos, que indican las formas en que los profesores se proyectan *hacia el futuro*.

¿Cómo los discursos sobre la transformación digital retratan la enseñanza para el futuro?

Entendiendo que las concepciones socialmente constituidas del Estado y la democracia expresan ideologías que, al mismo tiempo, han propagado la idea de que la educación del futuro se basará en recursos digitales, esta sección identifica y compara discursos que abordan al docente caracterizado en este escenario. Las visiones de la *enseñanza para el futuro* reafirmadas a través de políticas y documentos orientadores de la educación expresan imaginarios socio-técnicos programáticos (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023), que serán analizados en su percepción de la transformación digital de los docentes, utilizando las tres etapas indicadas para el Análisis Crítico del Discurso propuestas por Fairclough (2001), a saber, *análisis textual*, *práctica discursiva* y *práctica social*, en cuatro documentos diferentes.

Antes de llevar a cabo este proceso, es importante situar la naturaleza de estos documentos y sus autores, que retrata los modos de gobernanza basados en redes políticas que articulan grupos con diferentes configuraciones, pero que comparten el objetivo de remodelar los sistemas educativos para un futuro caracterizado como digital (Saura *et al.*, 2024). Integrado por una EdTech, una organización internacional, una entidad filantrópica y el propio Estado, este conjunto de organizaciones con diferentes identidades difunde imaginarios sociotécnicos (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023) sobre la *enseñanza para el futuro*. Al hacerlo, denotan la materialización de una noción de Estado que, a partir del capitalismo contemporáneo, se entiende ahora como una relación social (Saura *et al.*, 2024) en la que lo público y lo privado constituyen una gobernanza sustentada en determinaciones ideológicas que expresan cambios sociales y económicos, los cuales se basan

actualmente en versiones de futuro comandadas por la tecnología, la cual dirige sus versiones y acciones (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023).

El primer documento seleccionado se titula *The End of School as You Know It: Education in 2050*, de GoStudent (s.f.-c), caracterizado como el primer *unicornio*⁴ europeo del sector EdTech, creado en Viena en 2016. La plataforma ofrece tutorías en línea y pretende facilitar el progreso en el aprendizaje de estudiantes con dificultades (en cualquier área), que pagan unos 21,99 euros por una lección de cincuenta minutos (GoStudent, s.f.-a). Cualquier persona mayor de dieciocho años puede inscribirse para convertirse en *profesor* (sin requisito mínimo de formación), presentando esta ocupación como una *oportunidad* de ganar dinero y experiencia desde el momento en que el sujeto indica que está disponible. Con un diseño fácil de entender y accesible a través del móvil, el profesional puede ganar entre 530 y 2.100 euros al mes, con bonificaciones si permanece vinculado a la plataforma con un número mínimo de clases durante más de seis meses y también por recomendar a nuevos profesores y alumnos que se sumen a la iniciativa (GoStudent, s.f.-a). Debido a la visibilidad recibida por GoStudent con su crecimiento exponencial, EdTech ha elaborado documentos en los que expresa sus concepciones para pensar en la educación del futuro, referida como altamente vinculada a los recursos digitales del presente.

El material *Working and learning together* es autoría de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), una de las organizaciones internacionales que se ha posicionado para influir en las políticas educativas de diferentes países desde sus perspectivas sociopolíticas y económicas. En el documento «Trabajar y aprender juntos», este actor expresa horizontes para repensar lo que denomina recursos humanos para la escuela. En él, también reflexiona sobre la necesidad de pensar los cambios en las políticas y su implementación, ya que las reformas no siempre garantizan los beneficios esperados, suelen tardar mucho tiempo en implementarse y causan resistencia entre los grupos que se sienten perjudicados por ellas. Esta percepción denota su experiencia en proponer soluciones para los sistemas educativos y su preocupación por implementarlas realmente, lo que reverbera en su principal estrategia para desarrollar las competencias digitales esperadas en los docentes: los procesos de *coaching* entre profesores (OCDE, 2019), como se analiza con más detalle a continuación.

Incluyendo documentos brasileños en el análisis, observamos una iniciativa que, siguiendo una tendencia también identificada en otros países⁵, busca diseñar el futuro a partir de la calificación del acceso y la incorporación de recursos digitales en los diferentes segmentos sociales. La *Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial* (EBIA), de autoría de *Secretaria de Empreendedorismo e Inovação* del *Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações*, fue publicada en 2021 y menciona la promoción del debate sobre el potencial del uso de la IA y su papel en las acciones del Estado para desarrollar la investigación, la innovación y las soluciones de manera consciente, ética y con miras a mejorar el futuro. El documento sitúa las políticas educativas entre las áreas prioritarias con vistas a promover

(4) Término utilizado en el vocabulario de las *start-ups* para aquellas que alcanzan un valor de mercado de 1.000 millones de dólares, como explica Carrilo (s.f.).

(5) Saura, Cancela y Parcerisa (2023) mencionan cómo el gobierno español ha lanzado documentos como la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial, España 2026 y España 2050, con objetivos similares al documento brasileño analizado.

los beneficios sociales de los avances científicos y la resolución de problemas a través de la tecnología. Vinculados a él, se han dado a conocer otros dos documentos que señalan las competencias digitales a desarrollar en el presente: el complemento de la *Base Nacional Comum Curricular*, o *BNCC Computação*, publicado en 2022 por el Ministério da Educação, en el que se señalan premisas, ejes, objetos de conocimiento, competencias, habilidades y explicaciones sobre los mismos; y la *Política Nacional de Educação Digital*, instituida por la Ley 14. 533/2023, que propone articular programas, proyectos y acciones con el objetivo de fortalecer los resultados de las acciones del Estado en términos de acceso a recursos, herramientas y prácticas digitales (Brasil, 2021).

El cuarto documento representa la *tendencia*, diagnosticada en estudios anteriores (Verger, 2010; Ball, 2012; Peroni y Adrião, 2005; Rikowski, 2017), en que instituciones privadas, pero autodenominadas *sin fines lucrativos*, se involucran en las diferentes etapas de proposición de políticas educativas. Las *Recomendações para Implementação da BNCC Computação*, de autoría de la *Fundação Telefônica Vivo*, se presentan como un medio para facilitar la apropiación de la *BNCC Computação* por parte de los docentes (el mencionado documento estatal), acercando sus prerrogativas al contexto del aula y favoreciendo así su implementación. Al hacerlo, este documento también critica la escasa promoción de la alfabetización digital en las políticas educativas brasileñas, pero elogia tanto el *BNCC Computação* como la *Política Nacional de Educação Digital* como iniciativas que promueven las competencias digitales en los currículos (Fundação Telefônica Vivo, 2022).

La siguiente tabla resume los discursos de estos actores sobre el futuro de la educación y, en concreto, de la profesión docente a ejercer en este contexto que, como coinciden todos los documentos, está ligado al creciente uso de las tecnologías digitales, especialmente en el mercado laboral, imponiendo la necesidad de una formación del alumnado (y del profesorado) adaptada a ello.

Tabla 1. Síntesis de los documentos analizados

Documento	Autor	Percepción sobre el futuro de la escuela	Percepción del futuro de la enseñanza
The End of School as You Know It: Education in 2050	GoStudent (s.f.-b)	Presenta un panorama de diez años: la adopción de la Inteligencia Artificial en la educación en la década de 2020; la realización autónoma de tareas por parte de la IA a partir de la década de 2030; la popularización del Metaverso en la década de 2040, con un aprendizaje inmersivo que superponga los mundos físico y digital; y, en la década de 2050, la integración humano-cerebro, en la que el conocimiento pertenecerá a un grupo y podrá descargarse directamente en los sujetos. No habría aulas físicas ni barreras lingüísticas (con traducción instantánea acompañando al habla).	El profesor se presenta como un <i>coach</i> , que guía el bienestar mental y emocional de los alumnos. Como, en su opinión, la genética se integrará con la IA para identificar las estrategias de aprendizaje, y será también la IA la que defina los temas y ritmos de aprendizaje, las tareas pedagógicas no figuran entre las responsabilidades del profesor. Además, el material indica que los profesionales con altos conocimientos (denominados no docentes) favorecerían la personalización del aprendizaje, promoviendo el acceso de los estudiantes a los conocimientos disciplinares identificados como de interés en su itinerario personal. El aprendizaje estaría guiado por las <i>experiencias</i> , más que por las <i>explicaciones</i> del profesor, y la IA favorecería el compromiso entre profesores y alumnos y proporcionaría procesos de aprendizaje que se mencionan como más significativos.
Working and learning together	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos - OCDE (2019)	El futuro se presenta ligado a las tecnologías avanzadas, a la vez que incierto y en constante cambio, lo que exige una formación para que los estudiantes desarrollen desde el principio tanto la flexibilidad como el dominio de las competencias digitales.	No concreta futurismos en la enseñanza, pero sí apunta al inminente desarrollo de competencias digitales por parte de los docentes. Para ello, apunta a la introducción de la evaluación constante del profesorado, la inclusión de tecnologías para atender las demandas burocráticas, procesos de formación inicial con mayor inmersión práctica y el <i>coaching</i> de profesores más experimentados y con mejores resultados para ayudar a otros con mayores dificultades, con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para dominar estos recursos entre los actuales profesionales.
Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA)	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do Governo Brasileiro (Brasil, 2021)	Se habla de un futuro dependiente de la Inteligencia Artificial, señalando a las tecnologías como responsables del progreso científico y como medio para resolver problemas, siendo los niños y jóvenes el capital humano del mañana y, por tanto, teniendo que desarrollar competencias digitales.	Indica una redefinición del papel de los profesores y de sus competencias en función de este escenario, que requiere formación en el desarrollo de habilidades digitales y alfabetización digital, así como la inserción de los recursos digitales como herramientas pedagógicas en las aulas.

Documento	Autor	Percepción sobre el futuro de la escuela	Percepción del futuro de la enseñanza
Recomendações para implementação da BNCC Computação	Fundação Telefônica Vivo (2022)	El documento afirma que los retos del siglo XXI requieren formación para un mercado laboral dependiente del dominio de la Inteligencia Artificial y los sistemas digitales. Menciona la constitución de una ciudadanía específica para una sociedad conectada en la que los jóvenes deben estar preparados para una economía que también se denomina digital. Recomienda la creación de un componente curricular específico para garantizar el desarrollo de estas competencias en los currículos de la educación básica.	El texto parte de la constatación de que trabajar las competencias digitales puede ser un desafío para los profesores. Por eso, busca facilitar su apropiación de la <i>BNCC Computação</i> (documento estatal que orienta los currículos), aproximando sus prerrogativas al contexto del aula. Indica que es necesario un perfil docente que domine los recursos digitales y afirma que es necesario garantizar el cumplimiento de las directrices, con un seguimiento estricto de su aplicación.

Fuente: elaboración propia

Partiendo del concepto de texto como práctica social propuesto por Fairclough (2001), los documentos resumidos anteriormente son vistos como formas de acción, representación y significación del mundo, que expresan un movimiento dialéctico con la estructura social en el que se (re)definen significados, convenciones, identidades y relaciones de poder. Al ser los cuatro documentos producciones institucionales oficiales, su lenguaje trata de expresar una cierta *neutralidad*, presentando de forma estandarizada y articulada un escenario que se trata como obvio, en el que las tecnologías digitales juegan un papel protagonista en la educación y al que los profesores deben adaptarse para ayudar a sus alumnos. En general, los textos se estructuran sin hacer referencia a estudiosos reconocidos en el ámbito de la educación, pero se basan en el supuesto de que el mercado laboral demandará cada vez más profesionales que dominen los recursos digitales y que la escuela es el lugar donde debe tener lugar esta formación.

En sus procesos de producción y distribución, si bien provienen de diferentes espacios institucionales, los documentos se dirigen a los hacedores de políticas (especialmente los tres primeros) y también a quienes efectivamente las implementan, como el último material, que *traduce* una política a un lenguaje que considera más cercano al de los docentes, para concretar sus proposiciones. Convergiendo en el futuro digital, reafirman cómo las prácticas sociales, específicamente las del ámbito educativo, estarían intrínsecamente asociadas a la digitalización, la Inteligencia Artificial y la datificación, siendo necesario preparar a los docentes para ello, lo que se asocia al desarrollo de competencias digitales.

En cuanto a los significados que construyen para las *prácticas sociales* relativas a la enseñanza, en concreto, el unicornio EdTech reafirma una visión futurista en la que posiciona al profesor como cada vez más innecesario en un contexto en el que la IA e incluso la genética guiarían las decisiones pedagógicas. Como ya se diagnosticó en los estudios de Ideland (2021) y Roberts-Mahoney, Means y Garrison (2016), la prioridad es la personalización del aprendizaje, con tecnologías que permitan a los estudiantes dedicarse a los temas que les interesan, desplazando al profesor del papel de poseedor de conocimientos (como el que explica un tema) al de un *coach* que motiva y se preocupa por su

bienestar. Ideland (2021) también identificó esta tendencia en su investigación, en la que, además de atender al alumno de forma flexible, la prioridad del profesor deben ser las *soft* y *value skills*, más que los conocimientos o competencias disciplinares.

En la postura de GoStudent sobre los profesores que trabajarán en las aulas digitales del futuro, el profesor no es el que tiene conocimientos específicos de un determinado campo y conocimientos pedagógicos para crear situaciones de aprendizaje plenas para los alumnos. Sólo es responsable de dominar las herramientas digitales, convirtiéndose en un vínculo entre éstas y los alumnos, algo que también resonó en las entrevistas realizadas por Ideland (2021). Al mismo tiempo, los profesionales de diferentes campos, que no están necesariamente preparados para enseñar, son considerados por el unicornio EdTech para ayudar a estos estudiantes en sus experiencias, ya que tendrían el conocimiento especializado para una trayectoria educativa que se ve como individual. Esto también había sido identificado en los estudios de Roberts-Mahoney, Means y Garrison (2016), quienes, además de la personalización, veían la inclusión de no docentes y la transformación del profesor en una *herramienta* que favorecería el acceso a las plataformas, ya que su condicionamiento estimularía el logro de los objetivos esperados, en un *Machine behaviourism* (Knox, Williamson y Bayne, 2019).

La aproximación entre las concepciones de este documento y las identificadas en las investigaciones referenciadas confirma la reproducción, a partir de la ideología capitalista contemporánea que también se ha instaurado en el campo de la educación (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023), de imaginarios sociotécnicos en los que se reitera un *solucionismo tecnológico* –también llamado *tecnosolucionismo* (Morozov, 2018). Los recursos digitales son vistos como inherentes a los procesos pedagógicos para cualificar la educación y adecuarla a lo que se espera del futuro, como si con el uso de estos recursos se resolviera cualquier problema o dificultad. Y esto parece reforzarse con este alejamiento del docente de las actividades que incluyen el aprendizaje y de las decisiones sobre el mismo, ya que la IA se apropiaría de este espacio e identificaría demandas y déficits, subsanándolos a través de un lenguaje objetivo, eficaz y preciso – en contraposición al inundado de subjetividad y de posibles lagunas y fallos en el que puede incurrir un profesional *humano*. Las demás publicaciones, de autoría de la OCDE, el gobierno federal brasileño y la Fundación, también ratifican la perspectiva de un *solucionismo tecnológico* (Morozov, 2018) en la educación. Sin embargo, prevalecen concepciones en las que hay una preocupación explícita por proporcionar las condiciones para que ese futuro digital sea posible en las escuelas a través de la formación de los profesores. La organización internacional, entre otras cosas por su origen en la economía, se preocupa por la formación de los recursos humanos (y su eficiencia), incluidos los docentes (pero también los no docentes) para trabajar en un futuro con tecnologías avanzadas y en el que los sujetos deberán lidiar con la incertidumbre y el cambio constante.

A través de publicaciones como la seleccionada para este estudio, la OCDE cumple con lo que asume como su rol, proveer imaginarios socio-técnicos programáticos (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023) informando y orientando a los gobiernos sobre las posiciones que deben adoptar en sus políticas, y los medios para que éstas sean efectivamente implementadas. En sus directrices, la organización internacional es puntual y estratégica: indica la evaluación del profesorado como forma de seguimiento de los avances en la consecución y aplicación de las competencias digitales en la vida escolar cotidiana; señala que las tecnologías deben cumplir con las exigencias burocráticas, dejando tiempo

a los profesores para dedicarse a la formación prevista en el material; insiste en la formación inicial orientada al uso práctico de los recursos digitales; y, para no causar resistencias y promover la unidad en el clima escolar, recomienda que los profesores con mejores resultados apoyen a otros con dificultades –lo que también ahorraría costes, lo que el documento anuncia explícitamente (OCDE, 2019).

La política brasileña reafirma estos imaginarios, pero es aún más pragmática, afirmando en sus directrices que los profesores deben ser capacitados para utilizar herramientas básicas, basadas en el desarrollo de competencias digitales, la alfabetización digital y la inclusión de estos recursos entre los materiales didácticos. Su visión de futuro aún parece poco dibujada en comparación con la de EdTech, pero también se considera realizable sólo a través de la IA (Brasil, 2021). En esta dirección, la Fundación, vinculada a la filantropía y activa en el campo de la educación pública, profundiza sus estrategias con puntos de referencia específicos para mejorar la comprensión y el dominio de las competencias digitales por parte de los profesores – y para garantizar la aplicación de la política. Es literal al entender que esto es esencial para que los estudiantes desarrollen estas habilidades, que serían necesarias para futuras profesiones en una amplia gama de áreas asociadas con el uso de la tecnología y la programación. Su preocupación es fundamentalmente con la formación de recursos humanos que dominen las herramientas digitales para su uso en el mercado de trabajo y ratifica la percepción de la OCDE de que debe haber un seguimiento (en el sentido de una cierta vigilancia) para que los profesores efectivamente se apropien y se dediquen a ello (Fundação Telefônica Vivo, 2022).

El vislumbrar un futuro tecnológico al que las escuelas y los profesores deben adaptarse, aunque mejor descrito en unos documentos que en otros, es común en estos documentos, ratificando el *solucionismo tecnológico* discutido por Morozov (2018) en el campo de la educación. Sin embargo, la OCDE, la EBIA y la propuesta que representa a las organizaciones de la sociedad civil brasileña siguen preocupadas con el desarrollo de competencias básicas en los profesores para que puedan operar en un aula digital en el futuro. Al ser más pragmáticos e instrumentales, estos tres documentos están en desacuerdo con la contextualización futurista de GoStudent, que considera que las escuelas y la propia enseñanza ya están permeadas por la IA y son espacios en los que, en los próximos veinticinco años, debería materializarse la integración humano-cerebro (GoStudent, s.f.-b).

Estas percepciones, más que meros discursos, estructuran prácticas sociales, constituyendo identidades, convenciones y normas (Fairclough, 2001) para la educación, que se convierten en referentes a seguir. Al corroborar estos imaginarios programáticos sociotécnicos elaborados por las redes políticas de gobernanza digital (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023), también reafirman su ideología, que reproduce estrategias macroestructuradas, a nivel global o nacional, que limitan la propia democracia, ya que se desestiman los contextos educativos, sus singularidades y dificultades, en favor de concepciones constituidas en procesos de privatización digital (Saura *et al.*, 2024). En el caso de Brasil, estos movimientos se ven exacerbados por el desarrollo sociohistórico del país basado en desigualdades que persisten (y no son cuestionadas por las referencias examinadas), siendo la cotidianidad escolar, incluso frente a iniciativas recientes como el *Plano Nacional de Educação* (Brasil, 2014), uno de los espacios en que las disparidades se hacen explícitas.

Apostilla final

Los discursos presentes en los documentos analizados en este estudio, que proyectan el futuro de la enseñanza ante un escenario idealizado como altamente digitalizado, expresan las controversias entre las expectativas de los imaginarios sociotécnicos programáticos (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023) y el solucionismo tecnológico (Morozov, 2018) y el contexto socioeducativo de las escuelas brasileñas, especialmente las públicas. Aunque, con la pandemia del Covid-19, muchos recursos hayan sido incorporados a la vida cotidiana por profesores y alumnos, la preocupación por las lagunas en la formación docente en términos de competencias digitales se destaca en los materiales brasileños y en los de la organización internacional. Además, aunque las limitaciones estructurales no son analizadas en profundidad en las publicaciones (ni son el foco de este estudio), las dificultades en el uso de los recursos digitales pueden expresar su ausencia en las instituciones o limitaciones (incluyendo tiempo y apoyo) para que sean entendidos en su sentido pedagógico y considerados para la planificación del día a día.

Vinculado a esto, el panorama presentado representa la propia dinámica de funcionamiento de las redes políticas, revelando cómo los actores vinculados a los mercados digitales prevén una amplia rentabilidad frente a un aula inmersiva y unos artefactos que permiten una personalización aguda (orientada únicamente al aprendizaje individual), mientras que las escuelas públicas siguen enfrentándose a retos elementales. La OCDE, por ejemplo, señala acciones que serían eficaces precisamente porque requieren menos recursos y limitan la resistencia de los profesionales a las iniciativas de innovación. Y la cuestión no sería tan controvertida si los poderes públicos no fueran uno de los consumidores favorecidos de EdTech. Este desajuste pone de manifiesto cómo, más que en los esfuerzos específicos y eficaces (por utilizar el término de la OCDE), la solución a los problemas educativos no parece estar en la tecnología en sí, sino en la forma en que se conciben los procesos que conforman este ámbito social en países como Brasil.

Referencias

- Ball, S. J. (2012) *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London, Routledge.
- Brasil (2014) *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília.
- Brasil Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (2021) *Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial* – EBI. Brasília. <https://www.gov.br/mcti/pt-br/assuntos/inteligencia-artificial> [Consulta: 16 de noviembre de 2024].
- Brasil (2023) *Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm [Consulta: 16 de noviembre de 2024].
- Brasil Ministério da Educação. (2022) *Base Nacional Comum Curricular: Computação*. Brasília. <https://www.bncc.mec.gov.br> [Consulta: 16 de noviembre de 2024].
- Carrilo, A. F. (s.f.) *Unicórnios – startups que atingiram o topo e querem mais! Abstartups*. https://abstartups.com.br/startups_unicornio/ [Consulta: 30 de noviembre de 2024].
- Fairclough, N. (2001) *Discurso e mudança social*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.

- Fundação Telefônica Vivo (2022) *Recomendações para implementação da BNCC Computação*. São Paulo. <https://fundacaotelefonica.org.br> [Consulta: 17 de diciembre de 2024].
- GoStudent (s.f.-a) *Clases particulares personalizadas con una tasa de éxito del 96 %*. <https://www.gostudent.org/es-es/> [Consulta: 04 de diciembre de 2024].
- GoStudent (s.f.-b) *¿Por qué convertirte en profesor/a particular?* <https://www.gostudent.org/es-es/beneficios-tutor/> [Consulta: 04 de diciembre de 2024].
- GoStudent (s.f.-c) *The end of school as you know it: Education in 2050*. <https://hello1.gostudent.org/en/education-in-2050/> [Consulta: 04 de diciembre de 2024].
- Ideland, M. (2021) «Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse». *Learning, Media and Technology*, vol. 46, núm. 1, p. 33-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1809452>
- Knox, J., Williamson, B. y Bayne, S. (2019) «Machine behaviourism: future visions of 'learnification' and 'datafication' across humans and digital technologies». *Learning, Media and Technology*, vol. 45, núm. 1, p. 31-45 DOI: [10.1080/17439884.2019.1623251](https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251)
- Morozov, E. (2018) *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo, Ubu.
- OECD (2019) *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools*. OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
- Peroni, V. y Adrião, T. (2005) «Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro». En T. Adrião y V. Peroni (Orgs.) *O público e o privado na educação: Interfaces entre o Estado e sociedade*. São Paulo, Xamã, p. 138-153.
- Rikowski, G. (2017) «Privatização em educação e formas de mercadoria». *Retratos da Escola*, vol. 11, núm. 21, p. 393-413. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>
- Roberts-Mahoney, H., Means, A. J. y Garrison, M. J. (2016) «Netflixing human capital development: personalized learning technology and the corporatization of K-12 education». *Journal of Education Policy*, vol. 31, núm. 4, p. 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1132774>
- Saura, G., Peroni, V. M. V., Pires, D. y Lima, P. V. (2024) «Capitalismo na era digital e educação: Democracia, Estado e ideologia». *Revista Lusófona de Educação*, vol. 63, p. 137-152. DOI: <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.09>
- Saura, G., Cancela, E. y Parcerisa, L. (2023) «Privatización educativa digital». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 1, p. 11-37. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. y Curcher, M. (2020) «Post-COVID-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market». *Postdigital Science and Education*, vol. 2, p. 863-878. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Verger, A. (2010) «Framing and selling global education policy: The promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts». *Journal of Education Policy*, vol. 27, núm. 1, p. 109-130. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623242>

Digital transformation in education: discourse on teaching for the future in educational references

Abstract: This study compares the discourses of Brazilian digital transformation policies with those of other types of national and global actors to identify their perspectives on teaching for the future. An exploratory study based on the method of Critical Discourse Analysis seeks answers to the research problem: how does the discourse of digital transformation disseminated by Brazilian public policies relate to that of other types of actors seeking to influence the educational agenda in terms of teaching for the future? The analysis shows how, more than discourses, the texts structure social practices, reaffirming socio-technical imaginaries elaborated by political networks of digital governance, which insert educational contexts into processes of digital privatization. In doing so, they make explicit the contradictions between the high expectations of digitizing education and the inequalities that persist in Brazil's socio-historical development, with the concern for basic digital skills permeating national discourses.

Keywords: educational policies, digital governance of education, educational techno-solutionism, teaching in basic education.

Transformació digital a l'educació: discursos sobre l'ensenyament per al futur en referents educatius

Resum: Aquest estudi compara els discursos de transformació digital de les polítiques brasileres amb els altres actors nacionals i globals per identificar les seves perspectives sobre l'ensenyament per al futur. Un estudi exploratori basat en el mètode d'Anàlisi Crítica del Discurs, de Norman Fairclough, cerca respostes al problema de la recerca: com es relaciona el discurs de transformació digital difós per les polítiques públiques brasileres amb altres actors que busquen influir en l'agenda educativa en termes de l'ensenyament per al futur? L'anàlisi mostra com, més que discursos, els textos estructuren pràctiques socials i reafirmen imaginariis sociotècnics elaborats per xarxes polítiques de governança digital, que insereixen contextos educatius en processos de privatització digital. En fer-ho, expliquen les contradiccions entre les altes expectatives de digitalització de l'ensenyament i les desigualtats que persisteixen en el desenvolupament sociohistòric del Brasil, amb la preocupació per les competències digitals bàsiques que impregnen els discursos nacionals.

Paraules clau: polítiques educatives, governança digital de l'educació, tecnosolucionisme educatiu; ensenyament a l'educació bàsica.

Transformação digital na educação: discursos sobre o ensino para o futuro em referências educativas

Resumo: Este estudo compara os discursos de transformação digital das políticas brasileiras com os de outras tipologias de atores nacionais e globais para identificar suas perspectivas sobre a *docência para o futuro*. Um estudo exploratório baseado no método da Análise Crítica do Discurso busca respostas para o problema de pesquisa: como o discurso da transformação digital disseminado pelas políticas públicas brasileiras se relaciona com o de outros tipos de atores que buscam influenciar a agenda educacional em termos de *docência para o futuro*? A análise mostra como, mais do que discursos, os textos estruturam práticas sociais, reafirmando imaginários sociotécnicos elaborados por redes políticas de governança digital, que inserem os contextos educacionais em processos de privatização digital. Ao fazer isso, explicitam as contradições entre as altas expectativas de digitalização da educação e as desigualdades que persistem no desenvolvimento sócio-histórico do Brasil, com a preocupação com as habilidades digitais básicas permeando os discursos nacionais.

Palavras-chave: políticas educacionais, governança digital da educação, tecnossolucionismo educativo, docência na educação básica.