

Título: "Internet, Género y Educación"

Autor/res: Rocío Jiménez, M^a Pilar Colás y M^a Ángeles Rebollo

Internet, género y educación: Una aproximación sociocultural

Resumen

En esta aportación se plantea estudiar Internet en la Educación desde una perspectiva sociocultural. Este enfoque aporta constructos teóricos claves para abordar también la dimensión de género en Internet.

El análisis se realiza en dos planos: Internet como herramienta cultural y el papel de los sujetos ante las propuestas culturales de los contextos sociales.

Esta aportación concluye sugiriendo propuestas o líneas de actuación educativa para el uso de internet desde una perspectiva de inclusión en función de género.

1. Introducción

La temática de este congreso, "Internet en la Educación" y la "Educación en Internet" nos remite a plantear algunas consideraciones iniciales.

Internet constituye una aportación tecnológica propia y específica de la sociedad del conocimiento. Juega un papel imprescindible en las actividades sociales y por tanto también en las educativas. De ahí que las políticas educativas pongan una especial atención a la incorporación de las TIC en los centros educativos y en el currículum educativo, además de en la educación ciudadana (Plan Info XXI).

Es precisamente las aplicaciones y usos de Internet en Educación una de las áreas importantes de estudio, tanto para el conocimiento del grado de su implantación socio-educativa en los centros, como para la detección de factores y variables que inciden en su incorporación (Colás, 2001).

Desde esta perspectiva el enfoque sociocultural aporta constructos y puntos de referencia teóricos para su abordaje. Es precisamente desde este enfoque en el que la temática de género resulta relevante en tanto que Internet, como vehículo y herramienta cultural, transmite patrones sociales propios de los modelos de sociedad en los que se desarrollan. Si el tema de género es un área de investigación que goza de una especial atención desde la perspectiva cultural, plantearla en el plano de las tecnologías, resulta también pertinente. Varela (2000) afirma que el vínculo entre tecnología, cultura y poder está en el control y dominio de los significados y valoraciones sociales de un determinado artefacto en una cultura determinada, lo que influye en los modos de empleo que realizan de él los usuarios. El control sobre los recursos y bienes de la cultura, sobre los significados y valoraciones sociales de éstos, es la fuente para el ejercicio del poder.

Internet juega un papel fundamental en la construcción de las identidades culturales de género, ya que constituye un "instrumento mediador" que resulta clave en el desarrollo de los procesos cognitivos y perceptivos. Contribuye a la transmisión, representación y configuración de patrones y modelos de género interiorizados a nivel individual y generados a nivel social. Según Teresa de Lauretis (2001), la construcción social del género se realiza en el plano de lo "micro", en las prácticas cotidianas; a través de las acciones concretas y particulares de las personas con los sistemas de significados socialmente dominantes respecto a estas herramientas y lenguajes culturales. En estas prácticas cotidianas, internet constituye una herramienta poderosa para el desarrollo de formas de acción concretas y de habilidades específicas por parte de las personas.

Los artefactos culturales, como es el caso de Internet, inducen formas de interpretar y concebir el mundo. Las herramientas culturales, entre las que se encuentra Internet, obedecen a instancias de quienes las controlan y elaboran. Es habitual en los medios de comunicación hacer pasar por "reales y verdaderas" construcciones selectivas y cargadas de valores, en las que se inscriben intereses particulares, ideologías y modos de entender. Hedegaard (2001) sostiene que estas herramientas tienen su historia y tradiciones de uso.

Al promover el uso de éstas, las instituciones culturales y las actividades sociales ponen en contacto a las personas con estas tradiciones.

La educación, entre otras competencias, tiene un papel clave en proponer y propiciar el uso y dominio de una amplia variedad de herramientas. La educación formal cumple, en este sentido, dos funciones. Por un lado, facilita el uso y dominio de estos instrumentos de la cultura, posibilitando nuevas formas de uso y de pensamiento. Además, favorece la progresiva autorregulación de la cultura por parte del sujeto, haciendo propios estos instrumentos para proyectar su identidad cultural a través de ellos. Esta doble dimensión es clave en el entendimiento de internet en la educación. Se trata por tanto no sólo de relegar internet a un papel de uso, sino a la explotación de este recurso para la participación y transformación de la sociedad y la cultura. En suma, para que los sujetos sean agentes activos y creadores de cultura. La experiencia de Jun, un pueblo de Granada, en que los ciudadanos utilizan internet para participar en las decisiones del Ayuntamiento es un buen ejemplo de ello. Y es también en esa doble faceta en la que ha de considerarse la dimensión de género. Es ampliamente conocido el dato de un menor uso de internet por parte del colectivo femenino así como un menor acceso a la creación técnica. Ello redundaría en una discriminación de género en el caso de internet a estos dos niveles.

2. Internet en Educación

El enfoque sociocultural, como anteriormente expresábamos, nos aporta constructos útiles para analizar los usos y aplicaciones de Internet en Educación, tales como los conceptos de “dominio” y “apropiación”. Estos representan dos niveles de competencia en el uso de los medios (Wertsch, 1999).

El dominio hace referencia a un conjunto de habilidades de uso de instrumentos culturales en distintos escenarios. A través de la práctica de uso de éstos en distintos contextos se adquieren destrezas vinculadas al grado de dominio. Los contextos reales de la cultura humana; léase familia, grupos sociales o instancias formales proponen formas de uso. De este modo las personas aprenden determinadas formas de uso de estas herramientas en distintas situaciones socialmente significativas.

Por otra parte, la apropiación implica tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio. Este nivel implica el traspaso de la responsabilidad de los contextos a los individuos. En este caso, los individuos toman la iniciativa, proponiendo el uso de instrumentos en contextos diferentes en los que han sido generados, creando las condiciones para iniciar de nuevo el proceso de dominio. Esta acción emprendida por los sujetos posibilita la reconstrucción del instrumento, dándole otras dimensiones, y descubriendo nuevos usos. La responsabilidad de este trasvase es individual, compete a los individuos que como agentes activos, ponen a prueba el conocimiento de los instrumentos y los contextos, creando posibilidades para ampliar el plano de la conciencia, no sólo individual, sino colectiva.

Las herramientas culturales no son automáticamente apropiadas por los agentes sino que, por el contrario, en determinados casos existe una resistencia o “fricción” entre los instrumentos mediadores y el uso específico de éstos por parte de los individuos. En algunas situaciones, los altos niveles de dominio están relacionados con la apropiación mientras que en otras ocasiones, las acciones de las personas puede revelar dominio, pero no apropiación de herramientas culturales. En el último caso, el agente puede usar una herramienta cultural pero lo hace con un sentimiento de conflicto y de resistencia. Cuando este conflicto o resistencia aumenta, el agente puede rechazar el uso de determinada herramienta cultural, pudiendo considerarse que los agentes no la reconocen como propia (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999).

3. Internet desde la perspectiva de género.

Como anteriormente mencionamos la desigual participación de género en el uso y dominio de herramientas puede explicarse desde una perspectiva sociocultural. Pero no sólo explicarse sino ofrecer alternativas para la corrección de ese sesgo poblacional.

Dos ideas resultan claves para poder comprender dicha problemática; internet como herramienta cultural y el papel de los sujetos ante las herramientas culturales.

Son numerosos los autores (Barrett, 1985; Connell, 1997, Bourdieu, 2000; Lauretis, 2001) que han enfatizado el carácter histórico de la preeminencia masculina en las elaboraciones culturales, como consecuencia de un proceso de organización social de las relaciones entre hombres y mujeres. Internet y las producciones culturales concretas en estos nuevos

lenguajes tecnológicos son un reflejo de esta organización social. Bourdieu (2000) señala que los artefactos e instrumentos culturales actúan como anclajes y reforzamiento de las estructuras sociales patriarcales.

Asimismo, la racionalidad abstracta que impregna la vida pública y especialmente la académica y científica en la cultura occidental, conlleva y deriva al empleo y privilegiación de géneros discursivos tecnocráticos y científicos en las instituciones de educación formal. La autoridad institucional reconoce determinadas herramientas culturales y les atribuye determinados significados sociales vinculados a sus prácticas. La posición social de una persona -definida por los significados sociales de rasgos como género, etnia, nacionalidad, etc- afecta potencialmente a la posición que esa persona adopta en las instituciones y en las propuestas culturales que se le presentan, así como a su disposición a suscribir o rechazar los valores e interpretaciones promovidos por esas instituciones.

Las reflexiones en el marco del feminismo apuntan a la necesidad de transformar los conocimientos académicos y científicos que constituyen el contenido formal e institucional del aprendizaje escolar. La profesora Rubio (1999) señala que estas propuestas de transformación en el diseño y desarrollo del currículum van en la dirección de incorporar la existencia activa y formas de conocimiento de las mujeres, relacionar los contenidos con aspectos prácticos y con la vida diaria, e incorporar el desarrollo histórico de los contenidos curriculares, las contribuciones femeninas, y las implicaciones sociales de los avances científicos. La utilización de biografías constituye una de las líneas de acción más concretas para presentar los saberes como procesos inacabados y dependientes de personas concretas con valores, proyectos y motivaciones propias.

3.1. Papel de los sujetos en el uso de herramientas culturales

La utilización de herramientas culturales implica un proceso interpretativo, en el que los significados sociales son manipulados, revisados y transformados como recursos para la acción humana. Además, estos medios culturales alimentan la imaginación, estimulan las fantasías personales y contribuyen a una construcción polifacética de uno mismo y del mundo en relación con distintos planos de la vida social y personal.

Medina (1999) afirma que las personas construimos o reconstruimos los sucesos y fenómenos vitales, creando determinadas comprensiones, sancionando determinadas maneras de ver el mundo, o silenciando puntos de vista. En actividades sociales concretas, las personas no sólo creamos y mantenemos el mundo social, sino también proyectamos modos alternativos de ese mundo, al rechazar ciertos discursos y generar otros nuevos. En los procesos educativos los sujetos mantienen una posición activa ante los recursos y herramientas culturales que se les propone usar. Esta disposición de las personas hacia las actividades y recursos culturalmente dominantes afecta al desarrollo de todas las potencialidades de las personas en la realización y participación en las actividades y prácticas que caracterizan una cultura. Esta posición activa se concreta en la disposición subjetiva de las personas a suscribir y legitimar o bien rechazar las propuestas educativas, las cuales llevan inscritas unas determinadas estructuras de autoridad y de poder.

En conexión con los planteamientos de la teoría sociocultural, De Pablos (1999) identifica, al menos, tres formas de acción en el uso de medios culturales: legitimadora, de resistencia y de proyecto. La acción legitimadora es aquella que suscribe y asume a título individual los significados y valores de las instituciones dominantes en una cultura. La acción de resistencia, por su parte, consiste en oponer la propia individualidad a la lógica de la cultura dominante, a partir de la proposición de principios opuestos a los promulgados por esta cultura; la ironía o el disimulo constituyen expresiones de una actitud de rechazo a los significados y estructuras dominantes. Por último, la acción de proyecto conlleva que el individuo redefine su posición en la cultura dominante a partir de la elaboración de nuevas propuestas que propongan una transformación del contexto. Esta última implica utilizar los materiales y recursos culturales propuestos en un modo divergente.

Wertsch (1999) señala que, mientras determinadas herramientas traen ya incorporada una autoridad, vinculadas a los significados sociales adscritos y al reconocimiento social de las prácticas con ellas, otras formas de mediación invitan a las personas a involucrarse en una especie de diálogo. Mientras "la palabra autorizada" genera posiciones bipolares de aceptación o rechazo, "la internamente persuasiva" implica una invitación al diálogo. Esta última supone un punto de partida para elaborar una respuesta. Constituye un recurso para la acción y para el pensamiento. El potencial interactivo de Internet lo convierte en un medio por excelencia para el diálogo.

Algunas formas de resistencia en el uso de los materiales y propuestas educativas puede limitar gravemente el uso y dominio de estos lenguajes. Estas reacciones no pueden ser interpretadas como formas de resistencia en el uso de estos lenguajes, sino hacia lo que éstos implican de forma contextualizada en ejemplos y actividades sociales concretas. Las concepciones de la tecnología en la educación han de estar orientadas al desarrollo de prácticas alternativas, a la apertura a la crítica y a análisis evaluativos de la producciones. Es decir, a un uso diversificado y plural.

En palabras de González García (1999, 46), "Ya no se trata únicamente de reformar las instituciones y de alfabetizar en ciencia y tecnología a las mujeres, sino de reformar la propia tecnología desde la equidad y la democracia".

En esta línea, los criterios para la utilización de determinados recursos y medios educativos han de incorporar estas consideraciones. Es preciso analizar la estructura, lenguajes y géneros implícitos en los materiales educativos, su integración como recursos de aprendizaje en la escuela y su impacto en el desarrollo de formas de acción y de pensamiento. Específicamente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), diversos autores (Clegg y Trayburn, 1999; Alario y Aguilar, 2001) han señalado que los diseños y modelos de comunicación presentan un enfoque androcéntrico implícito, lo que provocan actitudes reticentes y negativas de las mujeres hacia las TIC. Esto debe interpretarse como una laguna o deficiencia de los recursos y medios, y no como deficiencia, falta de capacidad o de motivación de las mujeres. La excesiva dominancia cultural de determinadas formas concretas de lenguaje puede afectar negativamente al desarrollo potencial de identidades heterogéneas.

4. Propuesta de líneas de actuación

De lo anteriormente expuesto planteamos que las propuestas educativas basadas en el uso, dominio y apropiación de las TIC requiere considerar y atender los intereses, estilos de aprendizaje y formas de conocimiento de las mujeres tanto en la creación de producciones tecnológicas formativas como en el uso y aplicaciones de las mismas. Algunas ideas pueden servir para el análisis de las TIC desde una perspectiva de género y, consecuentemente, proponer alternativas que conduzcan a una representación igualitaria de los colectivos femeninos en la creación y uso de las mismas, las cuales retomamos de un trabajo anterior (Colás y Rebollo, 2001):

Frente a modelos homogeneizantes y estandarizados apostar por el pluralismo. Ello implica la aceptación de las diferencias y la apuesta por lo local y particular. El pluralismo llevado al plano intelectual se traduce en una concepción abierta del conocimiento y la aceptación de pluralidad de modelos y formas de aprendizaje.

La contextualidad implica valorar y reconocer la relación de las personas con múltiples contextos, que exigen de ésta continuos cambios. Es imprescindible incorporar coordenadas contextuales, culturales, intelectuales en los usos y aplicaciones de Internet.

La subjetividad entendida como la elaboración constante de las identidades personales y sociales originadas por las continuas adaptaciones a situaciones y contextos cambiantes. De ahí planteamos Internet en educación como algo construible y abierto a iniciativas de los actores sociales (foros de discusión y redes de intercambio de experiencias).

El lenguaje y el discurso se relaciona con el conocimiento, el poder y la legitimación de la información. Las mujeres no están representadas en los lenguajes tecnológicos. Se necesita incorporar diferentes lenguajes y representaciones como formas ineludibles para lograr la equidad y la justicia social en el uso y disfrute de las TIC.

La equidad, la igualdad, el empoderamiento y la sostenibilidad de las TIC exige medidas de distinta índole que van más allá del plano instruccional. Es necesaria una apuesta clara desde una perspectiva política, social, económica, entre otras, para el desarrollo de las tecnologías desde el reconocimiento y potenciación de la diversidad cultural.

Referencias bibliográficas

Alario, A. y Aguilar, R. (2001) Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos. En M. Area (Coord.). Futuro Imperfecto. Educar en la era digital.

Madrid: Ediciones de la Torre.

Bajtín, M. (1986): *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Barajas, M. (2000): *La educación mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a principios del siglo XXI*. En M. Medina y T. Kwiatkowska (Coords.): *Ciencia, tecnología/naturaleza y cultura en el siglo XXI*. Barcelona: Anthropos. 77-94

Barrett, M. (1985): *Ideology and the Cultural Production of Gender*, en Lauretis, T. (2001) *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas

Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Clegg, S. y Trayburn, D. (1999) *Gender and Computing: not the same old problem*. *British Educational Research Journal*, 26(1), 75-89.

Colás, P. (2001): *Evaluación de la Implantación de Tecnologías de la Información y la Comunicación en Centros Escolares*. Currículum

Colás, P. y Rebollo, M^a A. (2001): *La teleformación aplicada a la formación científica desde la perspectiva de género*. Reunión Técnica Internacional sobre el uso de Tecnologías de la Información en el nivel de Formación Superior Avanzada. Universidad de Sevilla.

Connell, R.W. (1997): *La organización social de la masculinidad*, en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.): *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Chile: FLACSO-Ediciones de las Mujeres, N° 24, 31-48.

De Pablos, J. (1999): *las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural*. *El cambio educativo para el siglo XXI*. *Bordón*, 51(4), 417-433.

De Pablos, J. Rebollo, M.A. y Lebres, M.L. (1999): *Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación educativa*. *Revista de Educación*. 320, 223-253.

González García, M. (1999): *El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico*. En M.J. Barral, C. Magallón, C. Miqueo y M. D. Sánchez (eds.) *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria, 39,62.

Hedegaard, M. (2001): *Learning through acting within societal traditions: learning in classrooms*. En M. Hedegaard (Ed.). *Learning in Classrooms*. Aarhus: Aarhus University Press, 15-35.

Lauretis, T. de (2001): *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y horas.

Medina Domenech, R.M. (1999): *Ideas para perder la inocencia sobre los textos de ciencia*. En Barral, M.J.; Magallón, C.; Miqueo, C. y Sánchez, M.D.(eds) *Interacciones ciencia y género*. Icaria. Barcelona.

Rubio, E. (1999). *Nuevos horizontes en la educación científica*. En M.J. Barral, C. Magallón, C. Miqueo y M.D. Sánchez (eds.). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona, Icaria, 209-232.

Varela, R. (2000): *Cultura, poder y tecnología*. En M. Medina y T. Kwiatkowska (Coords.): *Ciencia, tecnología/naturaleza y cultura en el siglo XXI*. Barcelona: Anthropos. 133-145

Wertsch, J. (1999): *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Pilar Colás Bravo, M^a Angeles Rebollo Catalán y Rocío Jiménez Cortés
Universidad de Sevilla