



**Tesis de doctorado**

# **NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA**

Un análisis de la producción de discurso pedagógico en las  
políticas curriculares a partir de la Ley Nacional de  
Educación 26.206

**Autora: Joel Armando**

**Directoras: Dra. Adriana Gewerc Barujel**

**Dra. Adela Coria**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2014



**ADRIANA GEWERC BARUJEL**, Profesora titular de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela y

**ADELA CORIA**, Profesora titular de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) como Directoras de la tesis Doctoral realizada por **Dña. Joel Armando**, titulada "Nuevas alfabetizaciones en la formación docente en Argentina. Un análisis de la producción de discurso pedagógico en las políticas curriculares a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206".

**HACEN CONSTAR**

Que dicha tesis reúne los requisitos académicos y científicos necesarios para proceder a su lectura y defensa pública.

Santiago de Compostela, 20 de setiembre de 2014



Fdo. Adela Coria



Fdo: Adriana Gewerc Barujel

# **NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA. UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DE DISCURSO PEDAGÓGICO EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DE LA LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26.206**

## **RESUMEN**

Esta tesis tiene como objeto de estudio los procesos de producción de discurso pedagógico sobre las llamadas nuevas alfabetizaciones y su inclusión en la educación obligatoria. El caso de estudio son las políticas curriculares para la formación docente inicial generadas a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206 en Argentina. Se propone como objetivo general describir y comprender esos procesos con particular énfasis en las relaciones entre los discursos predominantes en campo intelectual de la educación a nivel internacional y las relocalizaciones realizadas a escala nacional.

Con el propósito de describir las perspectivas teóricas en el campo intelectual de la educación, estudia textos publicados por revistas científicas en el plano internacional y nacional entre 2007 y 2010. Explora estas publicaciones en extensión y en profundidad a través de Análisis Crítico de Discursos y cartografía social y de la creación de una base de datos que permite mapear las relaciones de cita y coautoría entre estos textos. El estudio de las políticas curriculares y de sus procesos de elaboración fue realizado a través de entrevistas en profundidad con actores involucrados en la elaboración de políticas y del análisis de los documentos curriculares oficiales.

En términos generales, el análisis subraya la complejidad de las relaciones entre las diferentes escalas y muestra la imposibilidad de realizar una lectura lineal de una escala a otra. Además, permite comprender un proceso de reforma particular en un contexto local más allá de la idea extendida de globalización como proceso uniforme.

Palabras clave: Nuevas alfabetizaciones, políticas curriculares, Argentina, discurso pedagógico.

## **SUMMARY**

The object of study of this thesis are the processes of production of pedagogical discourse about the so-called new literacies, and their inclusion in mandatory education. The case of study are the curricular policies in teacher education in Argentina from Educational National Law 26.206 (Ley Nacional de Educación 26.206). The main purpose is to describe and comprehend these processes with particular emphasis in the relationships between prevalent discourses in the intellectual field of education at an international scale and its re-localisations in the national level.

In order to describe the theoretical perspectives in the intellectual field of education, this work studies publications in scientific journals at international and national scale. Those publications are explored both in depth and in extension, using methodological tools from Critical Discourse Analysis and Social Cartography, and creating a database that allowed us to map the citation and co-authorship relations between texts. The analysis of curricular policies and the processes involved in their production was conducted through in-depth interviews with policymakers and analysis of curricular documents.

*Joel Armando*

Overall, the analysis underlines the complex relationships between the different scales and the inadequacy of simple linear interpretation from one scale to another. In addition, it allows us to comprehend a singular reform process in a local context beyond the general idea of globalization as an uniform process.

Key words: New literacies, curricular policies, Argentina, pedagogical discourse.



## ÍNDICES

## Índice general

Resumen.....	7
Summary.....	7
Índices.....	9
Agradecimientos.....	15
Introducción.....	17
1. Problema y dimensiones teóricas.....	21
1.1. Introducción.....	21
1.2. Los procesos de producción del discurso pedagógico.....	22
1.2.1. Campo intelectual de la educación.....	23
1.2.2. Procesos de recontextualización.....	25
1.2.3. El Discurso Pedagógico y el Discurso Pedagógico Oficial.....	26
1.3. Políticas curriculares.....	27
1.3.1. Las reformas como regulación social.....	27
1.3.2. El aspecto internacional/nacional de las reformas.....	30
1.4. Las llamadas “nuevas alfabetizaciones”.....	31
1.4.1. Revisión de antecedentes.....	31
1.4.2. Dimensiones de análisis construidas.....	35
1.4.2.1. Definición de alfabetización.....	39
1.4.2.2. Propósitos de la alfabetización.....	40
1.4.2.3. Foco tecnológico.....	40
1.4.2.4. Focos de investigación.....	42
1.4.2.5. Orientación metodológica.....	42
1.4.2.6. Supuestos sobre el aprendizaje.....	43
1.4.2.7. Origen disciplinario.....	44
1.4.2.8. Conocimientos que son incluidos.....	44
1.5. La formación docente inicial en Argentina.....	44
1.6. A modo de síntesis.....	46
2. Abordaje metodológico.....	49
2.1. Introducción.....	49
2.2. Estrategias metodológicas.....	50
2.2.1. Análisis Crítico del Discurso.....	50
2.2.2. Cartografía social.....	53
2.2.3. Técnicas relativas al trabajo etnográfico.....	54
2.3. Descripción del proceso de investigación.....	55

2.4. Fuentes de datos.....	57
2.4.1.1. Campo intelectual de la educación.....	58
2.4.1.2. Campo recontextualizador en Argentina.....	61
2.5. A modo de síntesis.....	63
3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional.....	65
3.1. Introducción.....	65
3.2. Particularidades de agentes y textos en el campo intelectual de la educación.....	66
3.2.1.1. La estructura de conocimiento del campo intelectual de la educación.....	66
3.2.1.2. El discurso pedagógico como discurso recontextualizador.....	68
3.3. Cartografiar las perspectivas sobre las nuevas alfabetizaciones. Precisiones metodológicas sobre el proceso.....	69
3.4. Cartografía de las perspectivas dominantes sobre las nuevas alfabetizaciones.....	71
3.4.1. Las perspectivas identificadas.....	72
3.4.1.1. La perspectiva de las “nuevas alfabetizaciones”.....	72
3.4.1.2. La perspectiva de la educación en nuevos medios.....	75
3.4.1.3. La perspectiva del uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza.....	77
3.4.1.4. La perspectiva de la brecha digital.....	81
3.4.2. Los textos y sus productores: análisis de las relaciones de cita y coautoría.....	83
3.4.2.1. Las relaciones entre perspectivas.....	83
3.4.2.2. Las relaciones dentro de cada perspectiva.....	88
3.5. Conclusiones del capítulo.....	97
4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional.....	99
4.1. Introducción.....	99
4.2. El campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. Rasgos y tendencias generales.....	99
4.2.1. Las agencias.....	100
4.2.1.1. Las universidades públicas.....	101
4.2.1.2. Las universidades privadas.....	102
4.2.1.3. Los organismos estatales de gobierno.....	102
4.2.1.4. Los organismos intergubernamentales e internacionales.....	103
4.2.2. Producción y circulación.....	105
4.3. Los discursos sobre las nuevas alfabetizaciones.....	107
4.3.1. Producción y circulación en revistas científicas.....	109
4.3.2. Producción y circulación en libros.....	114
4.3.3. La producción de las agencias gubernamentales y organismos intergubernamentales.....	117
4.3.3.1. Unidad de Investigaciones Educativas. MECyT.....	117
4.3.3.2. Unidad Tecnologías de la Información y la Comunicación. MECyT.....	123
4.3.3.4. IIPE UNESCO Buenos Aires.....	127
4.3.3.5. FLACSO.....	131
4.4. Conclusiones del capítulo.....	135
5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional.....	139

5.1. Introducción.....	139
5.2. Las políticas curriculares vinculadas con la Ley Federal de Educación.....	140
5.2.1. Rasgos centrales de la reforma de los 90.....	141
5.2.2. La reforma de los 90 en las instituciones de formación docente.....	144
5.2.2.1. Transformación.....	148
5.2.2.2. Profesionalización.....	148
5.2.2.3. Escasez de presupuesto.....	149
5.2.3. Los contenidos vinculados con las llamadas nuevas alfabetizaciones en los CBC para la formación docente.....	150
5.3. Las políticas para la formación a partir de 2004.....	153
5.3.1. Rasgos generales en el período 2004- 2007.....	154
5.3.1.1. Fortalecer a los institutos de Formación docente.....	156
5.3.1.2. Reestablecer una conducción nacional de la formación docente.....	158
5.3.1.3. Jerarquizar la formación docente “no” universitaria.....	161
5.3.1.4. Revisar los contenidos de la formación.....	162
5.3.2. Las políticas nacionales en la mirada de los actores de la jurisdicción Córdoba.....	164
5.4. El discurso pedagógico oficial en las políticas curriculares para la Formación Docente a partir del 2007.....	167
5.4.1. Rasgos generales.....	167
5.4.1.1. El Plan Nacional de Formación Docente.....	167
5.4.1.2. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.....	170
5.4.2. Las nuevas alfabetizaciones en el discurso pedagógico oficial del Instituto Nacional de Formación Docente.....	172
5.4.2.1. Las TIC en el Plan Nacional y en los Lineamientos para la Formación Docente... 173	
5.4.2.2. Las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares.....	177
5.5. Conclusiones del capítulo.....	178
6. Conclusiones generales.....	181
6.1. Resultados.....	181
6.2. Interrogantes.....	184
6.3. Aprendizajes.....	185
7. Bibliografía.....	187
8. Anexos.....	197
8.1. Primeras categorías analíticas: Las tecnologías y la alfabetización como ejes ordenadores... 197	
8.1.1. La alfabetización.....	197
8.1.2. Las tecnologías digitales.....	198
8.2. Esquema de análisis de textos, basado en Fairclough (2003, 2010).....	202
8.3. Entrevistas.....	202
8.3.1. Entrevistas en la Jurisdicción Córdoba.....	202
8.3.1.1. Guión de entrevista GE (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).....	202
8.3.1.2. Guión entrevista JA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).....	203
8.3.1.3. Guión de entrevista LP (Dirección General de Educación Superior, Córdoba,	

Argentina).....	204
8.3.1.4. Guión de entrevista ML (Dirección General de Educación Superior, Córdoba, Argentina).....	205
8.3.2. Entrevistas en la escala nacional.....	206
8.3.2.1. Guión de entrevista ID (FLACSO, Argentina).....	206
8.3.2.2. Guión de entrevista MD y AM (Ministerio de Educación, Argentina).....	207
8.3.2.3. Guión de entrevista DK (Ministerio de Educación, Argentina).....	208
8.3.3. Guión entrevistas escala internacional.....	209
8.3.3.1. Guión entrevista YG (Brighton University, UK).....	209
8.3.3.2. Guión entrevista DB y RF (Institute of Education, University of London).....	210
8.3.4. Ejemplo de una transcripción de entrevista.....	210
8.4. Vistas de la base de datos.....	226
8.5. Listado completo de los textos analizados.....	227
8.6. Análisis de conglomerados.....	232
8.7. Detalle de consultas más relevantes a la base de datos.....	233
8.7.1. Lista de autores más citados según país de origen.....	233
8.7.2. Cantidad de citas según país de origen.....	238
8.7.3. Lista de autores más citados según institución por país.....	239

## Índice de tablas

Tabla 1: Comparación de las revisiones sobre Nuevas Alfabetizaciones.....	34
Tabla 2: Dimensiones y categoría de análisis.....	39
Tabla 3: Preguntas de análisis propuestas por Fairclough.....	53
Tabla 4: Actividades realizadas en cada etapa de investigación.....	57
Tabla 5: Fuentes de datos de la escala internacional.....	58
Tabla 6: Cantidad de textos analizados por publicación.....	59
Tabla 7: Fuentes de datos en Argentina.....	62
Tabla 8: Ejes comunes a las entrevistas en el plano nacional.....	63
Tabla 9: Argumentos centrales de la perspectiva de las nuevas alfabetizaciones.....	75
Tabla 10: Argumentos centrales de la perspectiva de educación en nuevos medios.....	77
Tabla 11: Argumentos centrales de la perspectiva del uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza.....	81
Tabla 12: Argumentos centrales de la perspectiva de la brecha digital.....	82
Tabla 13: Cantidad de autores según institución de origen.....	88
Tabla 14: Revistas que superaron los 10 ejemplares (1992 – 2001. Fuente: Selección de los datos elaborados por Palamidessi y Devetac (2007, pp. 212-214).....	106
Tabla 15: Revistas con publicación periódica según número de ejemplares (2007-2010).....	109
Tabla 16: Revista Propuesta Educativa. Contenido de los artículos.....	110
Tabla 17: Revista IRICE. Contenido de los artículos.....	111
Tabla 18: Revista RUEDA. Contenido de los artículos.....	113
Tabla 19: Libros publicados entre 2005 y 2012.....	116

Tabla 20: Aspectos regulados por las leyes educativas de los 90.....	142
Tabla 21: Resoluciones del CFCyE.....	146
Tabla 22: Síntesis de los documentos para la concertación.....	147
Tabla 23: Contenidos vinculados a la temática de estudio en los CBC.....	152
Tabla 24: Políticas para la formación docente en el período 2004-2007.....	156
Tabla 25: Contenidos del Postítulo de la Escuela de Capacitación Docente - Ciudad de Buenos Aires - 2002.....	164
Tabla 26: Plan Nacional de Formación Docente 2007: síntesis de los problemas y estrategias.....	170
Tabla 27: Fragmentos en los que se usa la expresión "recursos tecnológicos".....	174
Tabla 28: Fragmentos en los que se utiliza la expresión "nuevas tecnologías".....	175
Tabla 29: Presencia de expresiones ligadas a la temática en los lineamientos curriculares (2007).....	176
Tabla 30: Listado completo de los textos analizados.....	232
Tabla 31: Conglomerados obtenidos.....	232

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Relaciones de cita y co-autoría entre autores con 3 o más citas.....	84
Gráfico 2: Cantidad de autores según país de pertenencia.....	85
Gráfico 3: Perspectiva del mapa desde el texto Knobel, M., & Lankshear, C. (2004). ¿Qué ofrezco? Lectura, escritura y calificaciones en eBay.com.....	90
Gráfico 4: Perspectiva del mapa desde el texto de Burn, A. (2008). The case of Rebellion: Researching multimodal texts.....	92
Gráfico 5: Perspectiva del mapa desde el texto de Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education.....	94
Gráfico 6: Perspectiva del mapa desde el texto de Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence.....	96
Gráfico 7: Perspectiva del mapa desde el texto de Landau, M., Serra, J. C., & Gruschetsky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino.....	122
Gráfico 8: Perspectiva del mapa desde el texto de Minzi, V. (coord. , Batista, M. A., Usubiaga, G. G., & Celso, V. E. (2007). Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela : trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica.....	126
Gráfico 9: Perspectiva del mapa desde el texto de Lugo, M. T., Kelly, V., & Grinberg, S. (2006). Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector....	130
Gráfico 10: Perspectiva del mapa desde el texto de Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.....	134

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Esquema conceptual del problema de investigación.....	48
Ilustración 2: Estructura de la base de datos.....	60
Ilustración 3: Pantalla de ingreso a la base de datos.....	61

*Joel Armando*

Ilustración 4: Documento Unidad de Investigaciones Educativas.....	118
Ilustración 5: Documento Unidad Tecnologías de Información y la Comunicación.....	123
Ilustración 6: Documento IIPE UNESCO.....	127
Ilustración 7: Plan Nacional de Formación Docente.....	168
Ilustración 8: Lineamientos Curriculares para la Formación Docente 2007.....	171
Ilustración 9: Primeras perspectivas identificadas.....	200
Ilustración 10: Argumentos de las primeras perspectivas identificadas.....	201
Ilustración 11: Esquema de análisis de textos.....	202
Ilustración 12: Pantalla de ingreso de datos.....	226
Ilustración 13: Vista de publicaciones de un autor.....	227
Ilustración 14: Vista de un artículo con citas.....	227



## **AGRADECIMIENTOS**

*el infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquél que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio.*

*Italo Calvino. Las ciudades invisibles.*

Esta tesis transcurrió en simultáneo con mi trabajo y mi vida familiar y no hubiera sido posible sin la ayuda, el aliento y las concesiones de los que compartieron conmigo estos años. Agradezco enormemente el haberlos tenido cerca durante este tiempo.

- A mis directoras. A Adriana por su acompañamiento generoso, minucioso y maternal y por empujarme siempre un poco más para adelante. A Adela, por sus observaciones agudas y por compartir su conocimiento de la política educativa argentina.
- A mis colegas del Área de Tecnología Educativa y alrededores, especialmente a Marcela Pacheco, Marcela Sosa, Gladys, Belén, Fede, Pablo, Vale, Jessi, Bea y Flor por el tiempo, el trabajo y las conversaciones compartidas.
- A los colegas y profesores de la Red Unisic y de la Universidad de Santiago de Compostela, espacios que ampliaron mi mundo y marcos de comprensión.
- A los entrevistados, por la generosidad en compartir su tiempo, conocimiento y experiencias.
- A mi cómplice Fede, por alentarme a perseguir lo que quiero y hacer magia transformando ideas en software, consultas y salidas de la base de datos.
- A mi mamá Talita y mis hijas, Violeta y Malena, por todo el tiempo que me regalaron y el que les robé.



## INTRODUCCIÓN

*Words are real. Everything human is real, and sometimes we know things before they happen, even if we aren't aware of it. We live in the present, but the future is inside us at every moment. Maybe that's what writing is all about, Sid. Not recording events from the past, but making things happen in the future”.*

*Paul Auster, Oracle Night pp. 189*

Esta tesis es el resultado de una serie de preocupaciones surgidas del trabajo cotidiano en el Área de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Córdoba y de la experiencia de investigación en el marco de la Red UNISIC<sup>1</sup>. Esas preocupaciones giran en torno a los procesos de reforma de la formación docente y al lugar que las tecnologías educativas asumen en esos procesos.

En los últimos años las tecnologías educativas se han transformado en un tema global de las reformas no sólo de la formación docente sino de los sistemas educativos en general. Históricamente, su inclusión como asunto de las políticas educativas se vinculó a la promesa de mejora de los sistemas educativos y de resolución de los problemas de la enseñanza. Numerosos autores han señalado los límites de esta promesa (Burbules & Callister, 2008; Cuban, 2001, pueden mencionarse entre los más difundidos) y mostrado históricamente cómo la aparición de una nueva tecnología genera un nuevo ciclo de expectativas incumplidas (Buckingham, 2008).

Por su parte, las reformas en sí mismas asumen la idea de que la intervención es progreso: se espera que como resultado de nuevos programas, nuevas tecnologías y nuevas organizaciones emerja un “mundo mejor” (Popkewitz, 1991). La innovación, entonces se torna un valor por sí mismo y un imperativo de las políticas (Gewerc Barujel & Montero Mesa, 2010). En este sentido, la formación de docentes es un blanco habitual de las reformas:

*“La formación de profesorado define y transmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar estilos de razonamiento y acción. (...) Los estilos de razonamiento, las categorías de definición y las prácticas “aceptadas” en la formación del profesorado legitiman intereses y acciones sociales particulares, al*

---

<sup>1</sup> Red Unisic (<http://unisic.usc.es/>). La decisión de usar la primera persona del plural en la escritura de la tesis (y no la primera persona del singular) se vincula con la necesidad de reconocer las voces con las que este texto ha dialogado durante su elaboración. Fundamentalmente las de las directoras de la tesis, pero también las de mis colegas del Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía de la UNC y los miembros de la Red Unisic.

*mismo tiempo que omiten otras posibilidades (Popkewitz & Pereyra, 1994, p. 40).*

La pregunta por la formación docente es, por tanto, también una pregunta sobre la educación obligatoria y por la experiencia pública de participación en la escuela. Este trabajo se interesa particularmente por la inclusión de las llamadas nuevas alfabetizaciones en la educación obligatoria, a través de la formación de maestros. La alfabetización, entendida como ingreso a la cultura letrada, constituyó un objetivo central en la conformación de los sistemas educativos. Particularmente en Argentina, estuvo ligada a la necesidad de crear un ciudadano de una nación que se constituía en ese mismo proceso (Puiggrós, 1990). Este trabajo se propone explorar entonces cuáles son los sentidos históricos con los que las “nuevas alfabetizaciones” se incluyen en la formación docente en el marco de las políticas curriculares a partir de la Ley Nacional de Educación del 2006.

El carácter global de muchos de los procesos de reforma vinculados con las tecnologías educativas puede llevar a considerar que se trata de procesos homogéneos, que se trasladan de un contexto a otro. Sin embargo, diversos autores han señalado la debilidad de este argumento (Dussel, 2013; Selwyn, 2013) y han mostrado la diversidad de procesos locales y regionales. Este trabajo pretende colaborar en la realización de un análisis comparativo de las reformas que reconozca la variedad y heterogeneidad de los procesos involucrados en la integración de tecnologías en los sistemas educativos. Por otra parte, es un intento contribuir a la reintroducción de la dimensión política en los debates académicos que circulan alrededor de las tecnologías educativas, cuya debilidad ha sido señalada por diversos autores (Selwyn, 2013; Selwyn, Johnson, Bulfin, & Henderson, 2013).

En términos generales esta tesis tiene como objeto de estudio los procesos de producción de discurso pedagógico sobre las llamadas nuevas alfabetizaciones y toma como caso de análisis las políticas curriculares para la formación docente inicial generadas a partir de la Ley Nacional de Educación de 2006 en Argentina. En relación con esta problemática nos planteamos los siguientes objetivos:

#### General

- Describir los procesos de producción de discurso pedagógico referido a las nuevas alfabetizaciones en las políticas curriculares elaboradas entre 2007 y 2010 para la formación docente inicial de maestros en Argentina.

#### Específicos

- Estudiar las perspectivas teóricas predominantes sobre las nuevas alfabetizaciones en el campo intelectual de la educación y su presencia en las políticas curriculares de formación docente inicial en Argentina.
- Reconstruir el proceso de constitución de espacios curriculares vinculados con las nuevas alfabetizaciones en la formación docente inicial de maestros en Argentina.

- Describir y analizar los conocimientos vinculados con las nuevas alfabetizaciones en los diseños curriculares de la formación docente inicial elaborados a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación.
- Comprender las relaciones entre los discursos predominantes en el plano internacional y las relocalizaciones realizadas por las políticas curriculares nacionales en Argentina.

Para ello, en el capítulo 1 reseñamos aportes teóricos y antecedentes que permiten establecer la perspectiva general de análisis. En él se describen además las dimensiones y categorías construidas para el análisis de la problemática abordada. El capítulo 2 presenta el enfoque metodológico utilizado y el proceso de investigación desarrollado: las fuentes de datos, etapas de trabajo y estrategias de análisis y construcción de información. En el capítulo 3 estudiamos los procesos de recontextualización en el campo intelectual de la educación a nivel internacional con el objetivo de identificar y mapear las perspectivas teóricas dominantes en el contexto global. El capítulo 4 describe algunas características generales del campo intelectual de la educación en Argentina y se enfoca en el análisis de los discursos sobre las nuevas alfabetizaciones en el período estudiado. En el capítulo 5 describimos los principales rasgos de las políticas curriculares para la formación docente elaboradas a partir de 2004 haciendo hincapié en el análisis de las objetivaciones de estas políticas en lo referido a las llamadas nuevas alfabetizaciones. En las conclusiones generales realizamos una síntesis de las conclusiones de cada capítulo y presentamos nuevos interrogantes de análisis.

Finalmente, quisiéramos hacer referencia al carácter histórico de este estudio. El modo de aproximación a la problemática ha sido histórico en el sentido que el objetivo principal es el de documentar, describir y comprender los procesos de producción del discurso pedagógico en torno a las nuevas alfabetizaciones en un período determinado de la historia reciente.

Elegimos para comenzar este capítulo una cita literaria sobre qué es escribir. En nuestra interpretación del fragmento, escribir sobre el pasado es un intento, consciente o no, de crear un futuro posible. Desde nuestra posición de actores en el campo de la formación docente y de la tecnología educativa, así entendimos la escritura de este trabajo, como una tarea políticamente comprometida, orientada hacia el futuro y que requiere por tanto un ejercicio permanente de vigilancia y explicitación de los intereses que la motivan.



## **1. PROBLEMA Y DIMENSIONES TEÓRICAS**

*A menudo olvidamos reconocer que la lengua que se usa para definir la enseñanza es un elemento limitador, puesto que la lengua encuadra y configura el pensamiento.*

*Popkewitz & Pereyra, 1994, p. 42*

### **1.1. Introducción**

Como señalamos en la introducción, esta tesis tiene como objeto de estudio los procesos de producción de discurso pedagógico sobre las llamadas nuevas alfabetizaciones y toma como caso de análisis las políticas curriculares para la formación docente inicial generadas a partir de la Ley Nacional de Educación de 2006 en Argentina.

Desde el punto de vista teórico, es posible discernir cuatro dimensiones de análisis que se interrelacionan en nuestra comprensión del problema: los procesos de producción del discurso pedagógico, las políticas curriculares, las llamadas nuevas alfabetizaciones y la formación docente inicial. Para conceptualizarlas hemos reseñado aportes de provenientes de la sociología de la educación, de la sociología política de las reformas escolares, de la tecnología educativa y de trabajos históricos sobre la formación docente en Argentina. Estos campos tienen desarrollos diferenciados y, en general, presentan posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas variadas. Es decir que remitir a ellos con el propósito de abordar un problema particular en estudio, requiere de un trabajo de articulación teórica que intentaremos exponer en este capítulo.

El foco de estudio es el discurso pedagógico y sus procesos de producción. Este eje remite a las nociones de campo intelectual de la educación y a los procesos de recontextualización del discurso pedagógico. La producción de discurso pedagógico puede ser estudiada en múltiples niveles y en diferentes prácticas educativas; por ejemplo a través del análisis de textos (manuales) escolares, de las prácticas de docentes particulares o de las políticas de evaluación. Este trabajo decide estudiar estos procesos tomando como objeto de análisis la elaboración de políticas curriculares para la formación docente inicial en Argentina. En este caso, los conceptos de reforma curricular y cambio educativo cobran particular relevancia, así como la definición de discurso pedagógico oficial. La formación inicial de maestros (profesores para la educación primaria) como ámbito destinatario de estas políticas exige también algunas aclaraciones conceptuales, que pongan de relieve las características distintivas de este nivel educativo en Argentina. Finalmente, esta tesis se interesa particularmente por los discursos referidos a las llamadas nuevas alfabetizaciones. Como veremos, la denominación de “nuevas alfabetizaciones” es inicialmente arbitraria, ya que uno de los objetivos centrales de este estudio es analizar las denominaciones que predominan en los discursos seleccionados y vincularlas

con concepciones presentes en este campo de conocimientos. Al respecto presentamos la revisión de antecedentes realizada y nuestra propia construcción conceptual.

El objetivo de este capítulo es comentar brevemente estas nociones, de manera de establecer la perspectiva general de análisis y describir las dimensiones y categorías que articulan el trabajo de análisis realizado. En cada uno de los capítulos siguientes recuperamos resultados de investigación más específicos explicitando el modo en que se relacionan en nuestra comprensión del objeto de estudio. A continuación detallamos los conceptos teóricos que definen el problema construido.

## ***1.2. Los procesos de producción del discurso pedagógico***

El esqueleto conceptual en el que se basa esta tesis deriva de la teoría de Bernstein sobre la construcción del Discurso Pedagógico. Con el objetivo de describir el movimiento y transformación de los textos sobre las nuevas alfabetizaciones desde el contexto de producción de discurso pedagógico en el campo intelectual de la educación hacia el campo de la reproducción, nos basamos fundamentalmente en los trabajos realizados por Bernstein (1993, 1998, 1999) y Bernstein y Díaz (1984).

Moore y Maton (2001) analizan la producción de Bernstein en términos históricos y describen tres grandes etapas en su desarrollo. La primera, en los años 70, en la que el autor elabora distinciones entre, por ejemplo, códigos colección e integrado en la clasificación y el enmarcamiento del conocimiento escolar y entre pedagogías visibles e invisibles. Estas distinciones permitieron poner de relieve un amplio rango de temas relacionados con la forma en que la organización del conocimiento educativo regula la conciencia y da forma a las identidades pedagógicas, regula la relación entre el adentro y el afuera e influye en la socialización de los individuos en el campo de conocimientos.

En los años 80 el trabajo se enfocó en el desarrollo de una teoría de la construcción del discurso pedagógico, analizando las bases y principios sociales de su distribución, recontextualización y evaluación en términos e dispositivo pedagógico. Más recientemente esta teorización ha sido construida sobre el análisis de las estructuras de conocimiento a partir de las cuales el discurso pedagógico es seleccionado y recontextualizado. Para el objetivo de esta tesis, son particularmente relevantes los desarrollos de los años 80 referidos a la producción del Discurso Pedagógico (que reseñaremos aquí) y al análisis de las estructuras de conocimiento (que detallamos en el capítulo 3).

En términos generales, Bernstein distingue dos campos dentro del campo educativo -tomando como criterio la oposición y conflicto entre creadores y reproductores-: el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. El campo intelectual de la educación incluye agencias productoras, personal académico y profesionales que “*crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo*” (Díaz, 1995, p. 17). Por su parte, el campo pedagógico está estructurado por las instituciones orientadas a la reproducción del discurso y de las prácticas pedagógicas. Entre estos dos espacios se despliega el campo de recontextualización pedagógico.

### 1.2.1. Campo intelectual de la educación

En sus capítulos 3 y 4 este trabajo realiza un análisis del campo intelectual de la educación (internacional y nacional respectivamente) en las temáticas referidas a las nuevas alfabetizaciones. Este campo es conceptualizado como un espacio social complejo que articula instituciones y agentes vinculados a la producción, circulación y reproducción de discursos pedagógicos. Es una fuente importante en la generación de las posiciones en la teoría, investigación y práctica educativa y en la definición de los discursos que circulan en el sistema educativo. Estos discursos estructuran lo que Bernstein denomina “el contexto primario de la producción de discursos”:

*Llamaremos al proceso en el que un texto se desarrolla y posiciona en este contexto, contextualización primaria. Esta última se refiere al proceso mediante el que se crean, modifican y cambian de forma selectiva ideas "nuevas", y en el que se desarrollan, modifican y cambian los discursos especializados. Este contexto crea el "campo intelectual" del sistema educativo (Bernstein, 1993, p. 197).*

El campo intelectual de la educación posee características distintivas respecto de otros campos científicos. Por un lado, se desarrolla en contextos institucionales muy diversos, en múltiples espacios de producción de discurso que no tienen una correspondencia con las disciplinas o las comunidades científicas claramente reconocibles, delimitadas y formalizadas. Se trata de áreas con contornos imprecisos y conexiones cambiantes, que funcionan en distintos niveles y jerarquías (Díaz, 1995). En su acepción restringida, el campo intelectual de la educación tiene como principal base institucional, pero no exclusiva, a las universidades. En este sentido, el campo pedagógico universitario se distingue del resto de las agencias del campo intelectual de la educación por la relativa autonomía que le otorga su pertenencia institucional. Una parte significativa de los agentes del campo intelectual de la educación están vinculados a las agencias pedagógicas del sector público mediante la prestación de servicios administrativos, políticos o técnicos o mediante la producción de textos. Desde este punto de vista, se puede decir que los agentes especializados del campo intelectual de la educación constituyen una capa heterogénea, relativamente autónoma de las agencias estatales, con las que poseen una relación cambiante de conflictos y alianzas.

Por otra parte, el campo de la educación se desarrolla en una relación conflictiva tanto con el campo del saber científico-académico de las ciencias sociales, como con el de los saberes técnico-burocráticos y de las prácticas pedagógicas. Más allá de las pretensiones de verdad científica, la producción de conocimientos sobre la educación se vincula fuertemente con la disputa por el poder institucional sobre las posiciones, los recursos y las orientaciones del campo pedagógico. En este sentido, el campo intelectual de la educación está estructuralmente imbricado con el ejercicio del poder estatal. En particular:

*Existe una disputa entre el campo pedagógico universitario y el estado (que incluye también a otras agencias del campo intelectual y a los poderes del mercado) por el control o la hegemonía sobre los agentes del campo pedagógico. Este conflicto se expresa en las tensiones que*

Joel Armando

*asume el discurso de los especialistas universitarios en educación, siempre tensionado entre la legitimidad científica, la intervención política y la crítica o la resistencia ideológico- cultural (Palamidessi, Suasnábar, & Galarza, 2007, p. 34).*

Pero a su vez, el campo de la educación se encuentra en una posición subordinada en el espacio de posiciones de las diferentes disciplinas académicas. Los saberes disciplinarios de la educación como los de otras disciplinas profesionales, adquieren un corte impuro y aplicado y un conocimiento de corte técnico e instrumental.

Finalmente, es necesario explicitar algunas consideraciones sobre el modo en que utilizamos el concepto de campo. El concepto de campo utilizado en este trabajo proviene originalmente de Bourdieu y ha sido empleado por Bernstein para describir metafóricamente los contextos internos y externos de la educación:

*Desde esta perspectiva, un campo es el resultado de las relaciones de fuerza y de la lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural (Díaz, 1995, p. 2).*

Distintos autores (Czerniewicz, 2010; Maton, 2000; Palamidessi et al., 2007) han analizado la complementariedad de los enfoques de Bourdieu y Bernstein en el análisis de los campos intelectuales y en la sociología del conocimiento. Resumiendo algunas de sus posturas podemos decir que la noción de campo de Bourdieu ofrece un medio de describir los campos intelectuales en términos de luchas relacionales por el estatus y los recursos. La perspectiva de Bernstein ofrece un medio para conceptualizar la estructura del conocimiento educativo. Mientras que la perspectiva de Bourdieu adopta preguntas sobre quién, dónde, cuándo, cómo y por qué; el enfoque de Bernstein enfatiza la pregunta sobre el qué. En síntesis, Bourdieu subraya cómo el campo intelectual de la educación estructura el conocimiento educativo y Bernstein enfatiza la significancia estructurante que el conocimiento educacional tiene para los campos intelectuales (Czerniewicz, 2010). Focalizamos en el tipo de análisis que es posible hacer a partir de las nociones propuestas por Bernstein ya que el trabajo tiene como objetivo central comprender los discursos sobre las nuevas alfabetizaciones que se producen en el campo intelectual de la educación y comprender los procesos de elaboración del discurso pedagógico oficial en torno a estos temas. Sin embargo, es necesario resaltar que ambos enfoques conciben el conocimiento educacional como una estructura estructurada y estructurante y la noción de campo permite establecer análisis comunes a ambos desarrollos. Díaz (1995) subraya estos paralelismos:

*La noción de campo, como una noción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante, de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida en que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o de la filosofía de la conciencia), de la obra individual con tu temporalidad propia (Foucault,*

1977), y el modelo de la comunidad científica de inspiración Weberiana, y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder. La metáfora espacial del campo de fuerzas y, al mismo tiempo, campo de luchas, permite considerar el espacio del discurso como terreno y encrucijada de prácticas políticas (Díaz, 1995, p. 3).

### 1.2.2. Procesos de recontextualización

A partir de los conceptos de campo intelectual de la educación y campo pedagógico, Bernstein (1993) distingue un tercer contexto que estructura un campo o subconjunto de campos, cuyas posiciones, agentes y prácticas tienen que ver con los movimientos de textos/prácticas desde el contexto primario de la producción discursiva al secundario de la reproducción discursiva. La función de la posición, agentes y prácticas dentro de este campo y sus subconjuntos consiste en regular la circulación de los textos entre estos contextos. El campo estructurado por este contexto es denominado campo recontextualizador. Este campo abarca una serie de agencias e instituciones: departamentos y organismos subordinados especializados del Estado y de las administraciones educativas locales; departamentos universitarios y politécnicos de educación, así como facultades de educación; medios de comunicación especializados en educación, seminarios, revistas, etc. y editoriales, junto con sus lectores y asesores; entre otros.

Bernstein y Díaz (1984) distinguen dos campos de recontextualización. Por un lado se encuentra el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) que es regulado directamente por el estado y puede incorporar de manera selectiva cuerpos especializados de agentes y agencias externos a él. Por otro el Campo de Recontextualización Pedagógica, que es utilizado por los autores para describir los principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción pedagógica. El Campo de Recontextualización Pedagógica puede componerse de los departamentos de educación, facultades de educación, escuelas, junto con medios especializados, revistas, semanarios, y secciones para el mundo de la publicidad.

El campo de recontextualización oficial reproduce las relaciones de poder básicas entre las diferentes agencias comprometidas en la recontextualización del Discurso Pedagógico. Esto es, el estado actúa directa o indirectamente en los campos de los dos contextos (producción y recontextualización), primero, legitimando proyectos de investigación específicos o suministrando fondos para investigación educativa al campo intelectual de la educación y, segundo, creando su propio campo de recontextualización con sus agencias pedagógicas responsables de la regulación del qué y el cómo y el orden legítimo que debe ser reproducido en el contexto de reproducción.

El concepto de campo recontextualizador habilita la consideración de los procesos de recontextualización desde una perspectiva dinámica, como procesos en desarrollo, que implican relaciones de poder y control entre y dentro de los grupos que luchan por su apropiación.

### 1.2.3. El Discurso Pedagógico y el Discurso Pedagógico Oficial

En el enfoque teórico propuesto, el Discurso Pedagógico es un concepto central, ya que constituye el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educativa. Es, a su vez, una categoría constituida y constituyente: es constituido por otros discursos y es el medio de producción de nuevos discursos. En esta perspectiva el discurso es entendido no en términos de una conciencia individual que hace al sujeto el origen de los significados y representaciones sino como una categoría que constituye ubica y reubica a los sujetos. Esta categoría involucra relaciones de poder y control, generadas por las relaciones sociales<sup>2</sup>.

El Discurso Pedagógico es a su vez objeto y medio de reproducción. Por un lado es un producto institucionalizado constituido por conceptos, teorías y reglas y, por otra parte, es un dispositivo de reproducción, un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas:

*Es posible definir el discurso pedagógico como “las reglas que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos”. En este sentido el Discurso Pedagógico no sería un repertorio de contenidos (conceptos, teorías o conjunto de enunciados, conjunto de presentaciones) sino una gramática de producción de nuevos textos para su distribución, reproducción en el contexto de reproducción (Bernstein & Díaz, 1984, p. 32).*

Por tanto, es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y lo relocaliza según su propio principio selectivo de ordenación y enfoque. Como gramática de producción de nuevos textos posee reglas y principios que regulan su distribución, reproducción y ubicación en el contexto de reproducción. Particularmente, los autores describen dos modalidades de discurso: Instruccional y Regulatorio.

Este trabajo se interesa especialmente por lo que Bernstein denomina Discurso Pedagógico oficial. El mismo es producido por las agencias del estado a través de legislaciones específicas, regulaciones y disposiciones administrativas. Los estados difieren en el grado de autonomía que permiten y en el nivel de detalle de las regulaciones; sin embargo, en términos generales, estas prescripciones abarcan un amplio conjunto de decisiones que incluyen, por poner algunos ejemplos, la estructura organizativa dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la escolarización, la pedagogización del hogar, la especialización de los currícula para niveles y grupos sociales y la selección de las teorías de la transmisión. Es importante resaltar aquí que los textos de las leyes y documentos curriculares que son objeto de estudio de esta tesis son algunas objetivaciones de este discurso, pero están muy lejos de cubrir el conjunto de posibilidades. El Discurso Pedagógico oficial constituye el mecanismo activo a través del cual las relaciones sociales entre agentes, discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas:

<sup>2</sup> Un análisis de las tradiciones teóricas que Bernstein recupera en la definición de Discurso puede ser encontrado en Bernstein y Díaz (1984)

*La función básica del Discurso Pedagógico Oficial debe ser reconocida como aquella del ejercicio del poder. Esta función se realiza esencialmente en la predeterminación discursiva de los patrones de conducta (reforzando las normas existentes, cambiando las normas viejas y produciendo nuevas normas); en el reconocimiento y legitimización de todos los instrumentos y medios de organización del trabajo social de reproducción de la cultura escolar (agentes, discursos y prácticas académicas y administrativas) y en la legitimización e institucionalización de los lugares específicos para la realización de prácticas pedagógicas (Bernstein & Díaz, 1984, p. 16).*

### 1.3. Políticas curriculares

#### 1.3.1. Las reformas como regulación social

La sociología política ha abordado las reformas educativas a nivel internacional y nacional, particularmente, nos interesan aquí los trabajos de Thomas Popkewitz y Stephen Ball. Estos estudios comparten tres rasgos fundamentales (Abratte, 2008): a) una concepción de estado como *"entidad plural, multiforme y también multidimensional, definida por prácticas sociales de intervención, situadas en el tiempo y en el espacio –es decir en una trayectoria y dentro de una cultura que le confiere sentido"* (Popkewitz, 1994, citado por Abratte, 2008); b) una noción de reforma educativa como estrategia de regulación del campo del control simbólico. Las reformas constituyen, desde esta perspectiva, dispositivos del estado para regular su propia legitimidad, aumentando la gobernabilidad del conjunto social y de los individuos y c) una perspectiva de análisis que articula los enfoques macro y micropolíticos.

Popkewitz (1991, 1994, 2009) intenta visibilizar las reglas por las cuales cierto tipo de fenómenos y relaciones sociales escolares son objetos de reforma, qué condiciones de poder están contenidos en ellas y qué continuidades y discontinuidades son corporizadas en su construcción. El foco está puesto en los cambios y rupturas históricas con el objetivo de investigar la relación cambiante en el tiempo entre las prácticas institucionales y los regímenes de verdad. Las preguntas sobre el cambio giran en torno a cómo y por qué, en diferentes momentos, ciertos regímenes de verdad se transforman en predominantes y son históricamente desafiados.

Popkewitz (1991) retoma de Foucault el significado dual del término regulación como interrelación entre los modelos institucionales y el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible en la práctica.

En este sentido, utiliza dos nociones de poder. La primera, el poder como soberanía, destaca los actores y las "fuerzas" que intervienen y los intereses que representan. La otra, el poder como función del conocimiento, destaca las formas en que las normas y reglas para pensar sobre la enseñanza y la educación profesional producen limitaciones a través de la construcción de prácticas institucionales.

También destaca las condiciones históricas en que prevalecen ciertas clases de discurso para organizar y disciplinar la percepción, las experiencias y las acciones individuales (Popkewitz, 1994).

De este modo, las reformas en tanto que regulaciones, se proponen efectuar un “ajuste” de las disposiciones y sensibilidades individuales con las que los actores orientan y juzgan las prácticas, a las normas disposiciones administrativas y múltiples prescripciones que la reforma produce. Ese “ajuste” entre las regulaciones y los agentes, constituye en definitiva la eficacia de la reforma, como instancia regulatoria (Abratte, 2008). En este sentido, el autor no asume el proceso de reforma como un proceso racional en el que la práctica sigue a la política. La práctica y la política se encuentran entrelazadas en las relaciones de poder de la enseñanza en las que han estado históricamente incluidas.

Un aspecto teórico que nos interesa destacar, por los posibles solapamientos con los trabajos de Bernstein, es la definición de las reformas como prácticas discursivas. Popkewitz y Pereyra (1994) usan la palabra discurso para hacer foco en las características textuales y de lenguaje de las reformas escolares contemporáneas, aunque su propósito conceptual más amplio es relacionar las preocupaciones epistemológicas con los contextos históricos y sociales:

*Una forma de considerar las pautas de interacción y negociación en el seno del ámbito educativo es verlo a través de sus prácticas discursivas, un concepto foucultiano que remite al conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definen una época y, más concretamente, dentro de un área social, económica, geográfica y lingüística dada, las condiciones de ejercicio del habla, de la función enunciativa. De este modo, las reglas del discurso rigen lo que se puede decir y o que no se puede decir, identificando quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar (Popkewitz & Pereyra, 1994, p. 49).*

Desde esta perspectiva, para estos autores el lenguaje de la reforma no es simplemente un instrumento de poder, sino una tecnología de poder. Se trata de una tecnología de poder ya que las reformas contienen prácticas discursivas que tienen el potencial para causar efectos a largo plazo, no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y las subjetividades producidas (Popkewitz & Pereyra, 1994). Las normas relativas a la titulación de los profesores, las categorías y distinciones de la investigación y los conceptos que subyacen en la profesionalización de la enseñanza, constituyen ejemplos de mecanismos que canalizan el pensamiento y el comportamiento.

A partir de este marco de análisis, el autor ha realizado y conducido investigaciones en diferentes países sobre las reformas en la formación del profesorado que nos ofrecen poderosos aportes teóricos y metodológicos. En primer término, estos trabajos llaman la atención sobre cómo los movimientos reformistas de fines del siglo pasado resaltan el trabajo y la formación de los profesores. También, señalan tempranamente la creciente importancia de los organismos internacionales en estos procesos y los diferentes actores que intervienen (además de las agencias estatales).

## 1. Problema y dimensiones teóricas

Algunos resultados son de particular interés para este trabajo, ya que han permitido formular preguntas al caso de estudio. Particularmente dos ideas han resultado especialmente potentes: los desarrollos sobre la profesionalización y la noción de cosmopolitismo.

El autor plantea que las reformas desarrollan una retórica de la profesionalización manipuladora y estratégica:

*“Las reformas han renovado el viejo discurso de la vocación y el apostolado confesional o laico propiciando una clase de reflexión dirigida por este tipo de conceptos, convertidos en verdaderos conceptos estratégicos de reforma, de motivación y de movilización del profesorado. Eso se logra a costa de adoptar una profesionalización desinteresada como categoría analítica, con lo que es posible describir "científicamente" el desarrollo de una profesión, y la profesionalización como un programa de reforma político- normativo (Popkewitz & Pereyra, 1994, p. 64).*

Esta tesis produce, un desplazamiento de la enseñanza hacia el aprendizaje, ya que, a la larga, ha conducido a vaciar de contenido a la profesión docente y a confirmar cada vez más la idea de que los docentes, como profesionales, son "ayudantes para aprender". Los profesores dejan así, de tener las responsabilidades sociales del pasado, de poseer una cultura amplia y de asumir la función de "organizarla" y enseñarla.

Este análisis se enlaza con estudios posteriores sobre “el cosmopolitismo y la era de la reforma escolar” que nos ha interesado explorar en la reforma que estamos analizando:

*Tomé conciencia, con esta lectura, de que lo que supuestamente era el nuevo cosmopolitismo del siglo XXI es, de manera significativa, similar a las narrativas de la escolarización moderna. Si bien el término "cosmopolitismo" en sí no se utiliza con demasiada frecuencia en las reformas actuales, sus supuestos de base son parte integral de las teorías del aprendizaje, desarrollo y curriculum. El cosmopolitismo se refleja en debates sobre la autonomía y el sentido de la responsabilidad por los propios actos, la importancia de planificar la vía mediante principios de la razón y la racionalidad (por ej. resolución de problemas) y el respeto por la diversidad y la diferencia. Estos principios se complementan con los de participación y colaboración en las comunidades como valores que trascienden lo local y lo provincial (Popkewitz, 2009, pp. 19 – 20).*

Por su parte, Stephen Ball (2002, 2007, 2008) aporta otros elementos para comprender la dimensión regulatoria de las reformas. La perspectiva de este autor, advierte acerca de la complejidad del proceso de formulación e implementación de las políticas. Enfatiza de este modo el carácter textual de las intervenciones políticas y los múltiples significados que pueden asumir los textos a lo largo de su producción y circulación. El autor sostiene que:

*Podemos ver las políticas como representaciones codificadas de*

*modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados e los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo (Ball, 2002 citado por Abratte, 2008).*

Concebir a las políticas como representaciones codificadas y decodificadas por múltiples agentes, que interpretan y reinterpretan los textos, implica entonces entender que la dimensión regulatoria de las reformas es resultante de complejos procesos de asignación de sentidos.

En trabajos más recientes (Ball, 2007, 2008) este autor presenta resultados sobre las relaciones entre los sectores público y privado, la importancia de actores privados, las relaciones entre los planos local, nacional e internacional y los nuevos modos de gobierno que los cambios en estas relaciones implican. El objeto de análisis continúa siendo las reformas educativas, pero el énfasis está puesto en el contexto global e internacional, analizando los problemas de transferencia y préstamo de políticas, la convergencia y las configuraciones espaciales cambiantes de las políticas y de la elaboración de políticas (Ball, 2008).

La sociología política de las reformas aporta entonces conceptualizaciones centrales para comprender a las reformas en tanto que regulaciones sociales. El énfasis en la dimensión regulatoria de las políticas de reforma, ubica al Estado como agente privilegiado en la configuración del discurso pedagógico oficial y, en este sentido, se constituye en un eje de análisis importante en nuestro trabajo.

### **1.3.2. El aspecto internacional/nacional de las reformas**

En el ámbito específico de la tecnología educativa, parece haber un predominio de discursos globales en torno a las reformas. La aplicación de políticas con características muy similares en distintos puntos del planeta (por ejemplo las programas 1:1) parecen enfatizar esta idea. Aunque el aumento de la interdependencia en el plano global es indiscutible, diversos autores (Dussel, 2013; Goodson, 2004; Popkewitz, 2009; Neil Selwyn, 2013) han puesto en discusión la idea de que el cambio se ha globalizado y de que las historias regionales han dejado de ser influyentes. El cambio es necesariamente confrontado con los patrones de vida y comprensión existentes. Los movimientos mundiales de reforma de la escuela se vinculan con los sistemas escolares nacionales de muchas maneras diferentes. Goodson (2004) propone que los sistemas educativos nacionales son *refractores* de las fuerzas de cambio mundiales. Dussel (2013) trae a colación los estudios antropológicos y comparativos que muestran la dificultad de generalizar en términos de reformas escolares y analiza en particular la implementación del Programa Conectar Igualdad en Argentina<sup>3</sup>, mostrando las diferencias con programas supuestamente muy similares implementados en otras latitudes.

---

<sup>3</sup> El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto Presidencial N° 459/10. “Este Programa tiene el objetivo de entregar una netbook a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Se propone, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (“Sobre el Programa | Conectar Igualdad,” n.d.)

Selwyn (2013) plantea que cualquier discusión seria sobre las necesidades contemporáneas de la tecnología educativa necesita ser considerada primero contra el telón de lo que ha sido conocido como teoría de la globalización. Este autor recupera la distinción entre globalización como discurso y globalización como proceso. Esto genera preguntas sobre los modos en que las nociones de globalización y los aspectos globalizados de la sociedad, forman lo que vemos y lo que no vemos en las tecnologías educativas y cómo influyen entonces en la manera en que esas tecnologías son finalmente usadas y tratadas en la sociedad. Es importante cuestionar qué omiten esas historias y que supuestos son presentados como hechos.

Un terreno importante a ser considerado es el de la globalización política. Crecientemente las organizaciones políticas alrededor del mundo han debido enfrentar fenómenos que no son fácilmente ubicables dentro de los límites nacionales. La política parece tener un interés crecientemente determinado internacionalmente. Sin embargo, la globalización se manifiesta como una forma de globalización más que global unificación (Selwyn, 2013). Cualquier proceso global necesita ser visto en términos de relaciones inequitativas y fragmentadas donde algunos estados, sociedades y comunidades están inmersos en el orden global a expensas de otros actores más marginalizados.

#### **1.4. Las llamadas “nuevas alfabetizaciones”.**

##### **1.4.1. Revisión de antecedentes**

Esta sección reseña algunos antecedentes de investigación que han realizado descripciones del campo de la tecnología educativa, la educación en medios o diversas tradiciones en relación con las “alfabetizaciones”. Hemos dialogado con estos trabajos durante todo el desarrollo de la tesis, por lo que consideramos central incluir aquí el modo en que los recuperamos.

El más reciente de los trabajos<sup>4</sup> es un estudio empírico llevado adelante desde Australia por Selwyn, Johnson, Bulfin, y Henderson (2013) que intenta responder a las preguntas: quienes están llevando adelante investigación en el área de educación, tecnología y medios? ¿Qué métodos son los privilegiados y para qué se usa la teoría cuando se trata de dar forma a la investigación?

Este estudio describe tres grandes grupos de investigadores trabajando en esta área, que denomina “education & teaching”, “cognition & design” y “social sciences & humanities”. El trabajo llama la atención en relación con la clara preferencia de los investigadores por el uso de formas básicas de investigación descriptiva y el desinterés por los métodos de investigación cuantitativa avanzados. Por otro lado resalta la falta de compromiso con la teoría que muchos de los investigadores encuestados demostraron. Más allá de los resultados puntuales del estudio retenemos aquí la descripción que los autores hacen de este campo como un espacio no particularmente identificable ni coherente que reúne investigadores provenientes de las ciencias del aprendizaje, el diseño instruccional, la psicología

---

<sup>4</sup> Por esta razón no fue parte del análisis inicial, pero fue útil para contrastar nuestro análisis con sus resultados.

social, las ciencias de la computación, la formación de docentes, los estudios sobre los medios, la sociología, y los estudios sobre la alfabetización, entre otros.

En esta misma línea, utilizamos el estudio de Czerniewicz (2010) que describe el campo de la Tecnología Educativa en Educación Superior. La autora distingue diferentes lenguajes especializados dentro de la Tecnología Educativa y se pregunta si la existencia de lenguajes especializados significa que los mismos son inconmensurables. En esta tesis hemos retomado esta pregunta y el análisis realizado es presentado en el capítulo 3.

Livingstone y otros (2008) enfocan su revisión en la convergencia de tradiciones de investigación sobre alfabetización en medios e informacional. Proponen que si bien estas tradiciones tienen orígenes disciplinarios diversos, focos y métodos de investigación divergentes, comparten cada vez más los objetos de investigación como resultado de la convergencia de las tecnologías de la información y los medios. El criterio que consideran más importante es el referido a los objetivos con los que se propone la alfabetización. A partir de la revisión de literatura esbozan tres propósitos amplios a los que las alfabetizaciones en medios y digital pueden contribuir: 1) El propósito de la democracia, la participación y la ciudadanía activas 2) El de la competitividad y elección en la economía del conocimiento y 3) El propósito del aprendizaje permanente, la expresión cultural y la realización personal. Otros criterios que utilizan para distinguir la tradición de alfabetización en medios de la tradición de alfabetización informacional son: el foco tecnológico, la definición de alfabetización, los focos principales de investigación y las omisiones, los orígenes disciplinarios, las fortalezas y las metodologías preferidas.

El texto de Warschauer & Ware (2008) identifica tres perspectivas centrales en el marco de las llamadas nuevas alfabetizaciones que denomina “aprendizaje”, “cambio” y “poder”. Las metáforas centrales, las revistas representativas, los trabajos clave, los campos disciplinarios, el objeto de crítica, los logros y los intereses de investigación son los criterios que los autores utilizan para caracterizar cada una de estas perspectivas. En términos generales la perspectiva del aprendizaje se define por el interés por cómo el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes pueden mejorar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las computadores y internet son simplemente nuevas formas de medios educativos, tecnología educativa o sistemas de aprendizaje. En la perspectiva del cambio, la alfabetización es definida habitualmente abarcando las amplias y diversas maneras en que la gente usa textos para construir significados, tanto si ellas son valoradas o no por la escuela u otras instituciones. La tecnología, alfabetización, cultura y sociedad son vistas como completamente entrelazadas. La perspectiva del poder comparte con la del cambio, la noción de que las alfabetizaciones están en un estado de constante cambio, y valora la investigación en nuevas prácticas de alfabetización. En contraste con la perspectiva del cambio, sin embargo, tienden a focalizar en las prácticas de alfabetización más cercanas a los logros en relación con el poder social, económico y educacional. La perspectiva del poder comparte con la del aprendizaje la noción de que el logro en la escuela es muy importante. En este sentido, la clasificación propuesta por los autores aporta la preocupación por la relación entre las prácticas escolares y distribución del poder en la sociedad, que no estaba presente con tanto énfasis en la revisión realizada por Livingstone y otras.

## 1. Problema y dimensiones teóricas

Los trabajos de Gee (2009a, 2009b) proponen una descripción del campo emergente del “los medios digitales y el aprendizaje” realizando un mapeo de lo que Gee llama enfoque sociocultural situado (Situating sociocultural approach) sobre las alfabetizaciones y la tecnología. En este trabajo el autor muestra convergencia de dos tradiciones en los llamados *New Media Literacies Studies*: la proveniente de los *Media Studies* y los *New Media Studies* con la proveniente de los *New Literacy Studies* y los *New Literacies Studies*. A su vez muestra los vínculos con los enfoques del aprendizaje situado de estas tradiciones.

Snow (2004) se refiere específicamente al concepto de alfabetización y permite por lo tanto profundizar en las definiciones realizadas por los otros autores. La autora lista una serie de controversias en el campo de la alfabetización que son potentes en el momento de identificar enfoques: la alfabetización puede ser entendida como un proceso que puede descomponerse en pequeñas partes o como un proceso holístico, integral; como un proceso solitario o social; se puede poner el énfasis en los procesos de instrucción o verlo como un proceso natural, que no requiere enseñanza; se pueden acentuar los aspectos funcionales y técnicos o, por el contrario, los culturales transformativos; se la puede entender como un proceso único o acentuar la multiplicidad de modos de leer en relación con la multiplicidad de prácticas y textos y, finalmente se puede focalizar en la escuela o en la comunidad.

Finalmente el trabajo de Dede (2008) resume las perspectivas teóricas sobre el aprendizaje que están influenciando el uso de las tecnologías de la información en la escuela. Allí la autora reconoce tres grandes grupos: conductistas, cognitivos y constructivistas. La identificación de autores provenientes de la tecnología educativa en cada uno de los grupos permite hacer conexiones entre esta clasificación y la propuesta por los otros autores.

La Tabla 1 sintetiza comparativamente las revisiones de los distintos autores y resalta aquellas categorías que han sido recuperadas en nuestra construcción del objeto de estudio.

	Ware y Warschauer (2008)	Livingstone et al. (2008)	Snow (2004)	Dede (2008)	Gee (2009)
<b>Categorías de análisis similares</b>	Intereses de investigación	Foco principal de investigación			
	Objetivos	Fortalezas			
	Metáforas centrales	Foco Tecnológico			
		Orígenes disciplinares			Orígenes disciplinares
		Definición de alfabetización	Componencial vs. Holístico		Definición de alfabetización
			Solitario vs. Social		
			Enseñado vs natural		
			Funcional/técnico vs. Transformativo/cultural		
			Singular/coherente vs. múltiple/variado		
	Basado en la escuela vs. Basado en el hogar o en la comunidad				
			Teorías del aprendizaje	Teorías del aprendizaje	
<b>Categorías no compartidas</b>	Trabajos clave y revistas	Métodos preferidos			
	Objeto de crítica	Propósito de la alfabetización			
<b>Enfoques clasificados</b>	Aprendizaje Cambio Poder	Tradicón alfabetización informacional Tradicón alfabetización en medios	No clasifica enfoques, presenta controversias	Conductista Cognitivo Constructivista	New Literacy Studies New literacies Studies New Media Literacies Studies Media & New Media Studies Situated Learning <sup>5</sup>

Tabla 1: Comparación de las revisiones sobre Nuevas Alfabetizaciones

<sup>5</sup> No se trata de enfoques diferentes sino de tradiciones que se relacionan entre sí en un campo emergente.

Finalmente, es necesario aclarar por qué decidimos retener la denominación “nuevas alfabetizaciones” en el título de este trabajo. En contraste con “tecnología educativa” o “educación en medios” la designación “nuevas alfabetizaciones” no remite a un espacio disciplinar determinado. En un estudio exclusivamente centrado en describir el campo intelectual de la educación, probablemente hubiera sido más apropiado adoptar una denominación más claramente disciplinar. Además, la selección de “nuevas alfabetizaciones” excluye (como veremos en el capítulo 3) enfoques que son no sólo parte si no también dominantes en el campo educativo. Sin embargo, dos motivos nos llevaron a mantener este título a pesar de sus límites. Por un lado, el foco de este trabajo se encuentra en comprender la particular selección de contenidos realizada por las políticas curriculares en Argentina. En este sentido la designación “nuevas alfabetizaciones” fue la que encontramos con más frecuencia en los documentos curriculares analizados en el capítulo 5. Por otro lado, el adjetivo “nuevas” pone de relieve la intención renovadora de la reforma estudiada y enfatiza el quiebre con algo anterior a lo que se opone. La expresión posee entonces la ambigüedad necesaria para incluir un amplio rango de tópicos y la fortaleza de presentarse como diferente a lo conocido. Como veremos adelante esta interpretación no es trasladable a otros contextos en los que “New literacies” posee significados y referencias mucho más precisos.

#### **1.4.2. Dimensiones de análisis construidas**

Sobre la base de los antecedentes revisados y a partir del trabajo de campo realizado construimos las dimensiones y categorías que orientaron el análisis de los capítulos 3, 4 y 5. Estas categorías son, asimismo, resultado del proceso de análisis en el plano internacional. Es decir no se trata de conceptualizaciones a priori sino que son producto de la investigación empírica y teórica de la tesis. Las presentamos aquí en su forma más acabada, aunque a lo largo del proceso sufrieron sucesivas reelaboraciones. Es posible reconstruir parte de este camino de redefiniciones a partir de un texto preliminar que resumimos en el anexo de la página 197.

Entonces las dimensiones y categorías que siguen se basaron por un lado en las primeras categorías analíticas elaboradas y, por otro, en las revisiones elaboradas por autores reconocidos presentadas en el apartado anterior.

Respecto de las primeras categorías analíticas, al cruzar los criterios: concepto de alfabetización y concepto de tecnologías, organizamos esquemáticamente los trabajos reseñados en seis “versiones de las nuevas alfabetizaciones”. Esta primera representación permitió identificar argumentos centrales sobre la alfabetización y las tecnologías y mostrar esquemáticamente relaciones y solapamientos entre distintas versiones. Sin embargo, la búsqueda y selección de textos estuvo guiada principalmente por tres revisiones, una de ellas provenientes de autores que se identifican a sí mismos como pertenecientes a los “New Literacies Studies” (Lankshear & Knobel, 2008) y la inclusión de otros textos que los autores no reseñaban no siguió ningún procedimiento sistemático. Por lo tanto es posible que esta primera caracterización de las versiones construyera una visión del campo desde la perspectiva particular de uno de sus lenguajes especializados. Además, en esta primera selección, la mayor parte de los textos eran libros o capítulos de libros destinados a un público más amplio que los

colegas del campo educativo. Los textos de las publicaciones periódicas elegidas en la segunda etapa, en cambio, adoptan la forma propia del lenguaje especializado y por tratarse en general de resultados de investigación específicos, son explícitos en términos de procedimientos de indagación, reglas de validación, modalidades de presentación de los resultados, etc.

Estas primeras categorías fueron enriquecidas con la revisión de las clasificaciones realizadas por autores reconocidos en el campo (sección 1.4.1). Reconocemos que los autores de estas revisiones son parte del campo que estamos estudiando y por ello ofrecen una clasificación de las perspectivas que adopta los criterios de división de un lenguaje particular. Más aún, el proceso de clasificar puede interpretarse como una estrategia de legitimación de ciertos lenguajes particulares, ya que una perspectiva se define por oposición a otra y señala así los objetos que la primera no es capaz de 'ver'.

Sobre esta base y en el proceso de análisis de los artículos seleccionados, construimos las dimensiones y categorías de análisis que presentamos en esta sección. Estas categorías se proponen a modo de abanico: es decir, las categorías dentro de cada dimensión presentan argumentos en forma de polos en los que los textos pueden ser ubicados de acuerdo a su grado de adhesión o desacuerdo con los polos. En los casos en los que no era posible agrupar los textos en un argumento sin perder demasiada información mantuvimos categorías abiertas y registramos la diversidad. Esto fue así para origen disciplinario y conocimientos que se valoran para ser incluidos en el curriculum. Finalmente hay dos casos en los que podían identificarse opciones dentro de la categoría que no podían necesariamente ubicarse en una escala y en ese caso las mantuvimos como opciones diferentes (para el caso de foco de investigación y concepción de aprendizaje).

Estas oposiciones binarias permiten mostrar el contenido de los textos analizados ya que como dijimos, muchos de ellos definen sus conceptos en oposición a otros. En muchos textos esta oposición es explícita y un término es presentado como superior a su opuesto. Por otro lado, esta construcción binaria se presenta como una característica de las estructuras de conocimiento horizontales: su tendencia a construir dicotomías de ruptura absoluta.

A continuación presentamos la Tabla 2 con las dimensiones, categorías y principales argumentos para luego describir brevemente cada categoría y presentar algunos fragmentos de textos representativos de los argumentos en los polos dentro de esa categoría.

1. Problema y dimensiones teóricas

Dimensiones	Categorías y argumentos en cada polo	
<b>Definición de alfabetización</b>	<b>ESTADO</b> Es vista como un estado, más que un proceso. La alfabetización es un conjunto de competencias, habilidades, etc. Las habilidades no difieren demasiado de un tipo de texto a otro o de una práctica a otra. Definición simple, única de alfabetización.	<b>PROCESO</b> La construcción de significados es la característica central del proceso de alfabetización. Es un proceso variado y múltiple. La práctica de leer/ escribir varía mucho en distintos tipos de textos.
	<b>INDIVIDUAL</b> La alfabetización es un logro cognitivo individual	<b>SOCIAL</b> La alfabetización es una actividad interactiva, colaborativa, incrustada en propósitos sociales aún cuando la lectura es solitaria.
	<b>RACIONAL</b> Énfasis en los procesos intelectuales.	<b>INTEGRAL</b> Énfasis en los aspectos lúdicos, emocionales, corporales.
	<b>NATURAL- COTIDIANA</b> El proceso de alfabetización es un resultado natural de crecer en una sociedad letrada, fácil de adquirir sin instrucción explícita. Enfocado en el hogar o la comunidad	<b>ENSEÑADA- ESCOLAR</b> La instrucción es la clave en el proceso de alfabetización. Enfocado en la escuela
<b>Propósitos de la alfabetización</b>	<b>TRABAJO- FUNCIONAL</b> Preocupación por la empleabilidad y competitividad en el mercado laboral. Tareas simplificadas vinculadas con la participación en el mundo del trabajo	<b>CIUDADANÍA CULTURAL TRANSFORMATIVA</b> Preocupación por la apreciación crítica, participación cultural, resistencia. La alfabetización factor de la identidad social, recurso para el empoderamiento y la reconstrucción de sí mismo, capacidad de transformar prácticas, reglas y relaciones de la cultura constituida
	<b>TRASMISIÓN</b> Énfasis en la responsabilidad pública por la trasmisión de valores y conocimientos necesarios para la inclusión como ciudadano. Preocupación por la escuela y su papel en estos procesos de trasmisión	<b>PERSONALIZACIÓN</b> Énfasis en el desarrollo de identidades y en las posibilidades de expresión individual.
<b>Foco tecnológico</b>	<b>INFORMACIÓN</b> Énfasis en las tecnologías como herramientas para el tratamiento de la información: Telecomunicaciones, Computación, sistemas de información	<b>COMUNICACIÓN</b> Énfasis en los medios de comunicación: Medios audiovisuales, prensa, trasmisión masiva.

Dimensiones	Categorías y argumentos en cada polo	
	<b>HERRAMIENTAS</b> Relación directa entre medios y fines. Las herramientas tienen un fin predeterminado y son usadas por las personas	<b>ARTEFACTOS CULTURALES</b> Énfasis en la relación cultura-tecnologías. Las personas se transforman en relación con los artefactos y los transforman al usarlos.
	<b>CONSUMO</b> Énfasis en el uso, en el análisis. En el caso de la información selección, búsqueda; tratamiento de la información. En el caso de los medios lectura crítica, recepción, etc.	<b>PRODUCCIÓN</b> Énfasis en los sujetos como productores de cultura. Categorías: participación, creación, producción, remix.
<b>Focos de investigación</b>	<b>IMPACTO EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR</b> Impacto de las tecnologías en el aprendizaje y los resultados de alfabetización Estudios comparativos sobre los logros de aprendizajes usando y no usando tecnologías. Comparaciones internacionales en relación con el logro de ciertas competencias  <b>PRÁCTICAS JUVENILES</b> Indagaciones en relación con la identidad y las prácticas juveniles con los nuevos medios  <b>INTEGRACIÓN/ADOPCIÓN DE TECNOLOGÍAS EN ÁMBITOS ESCOLARES</b> Factores que influyen en la adopción de tecnologías en las escuelas Estudios sobre la adopción de tecnologías particulares por parte de profesores  <b>BRECHA DIGITAL</b> Relaciones entre acceso y uso a tecnologías y equidad social y educativa Comparaciones entre países en relación con el acceso. "Niveles de acceso". Comparaciones entre logros en la escuela vinculados con el acceso fuera de la escuela o con pertenencia a grupos sociales	
<b>Orientación metodológica</b>	<b>CUANTITATIVA</b> Estudios que incluyen uno o más de estas técnicas/ métodos: Encuestas a docentes, directivos, etc con diseño de muestras, etc Estudios experimentales y cuasiexperimentales	<b>CUALITATIVA</b> De orientación etnográfica destinados a explorar el ambiente cultural que envuelve el uso de tecnologías a través de entrevistas, observaciones, diarios, análisis de discurso y de textos
<b>Concepción de aprendizaje</b>	<b>CONDUCTISTA</b> Realidad es externa y objetiva, el conocimiento se adquiere mediante la experiencia. La instrucción se centra en la manipulación de los factores ambientales para incidir en los comportamientos de los estudiantes.  <b>COGNITIVA</b> La realidad es mediada y el conocimiento se obtiene a través de la experiencia y el pensamiento. La enseñanza se centra en ayudar a los estudiantes a desarrollar constructos mentales simbólicos en los que se basan los conocimientos y las habilidades.	

Dimensiones	Categorías y argumentos en cada polo
	<p><b>CONSTRUCTIVISTA</b>                      La realidad es interna y el conocimiento es construido. La enseñanza se centra en ayudar a los estudiantes a encontrar activamente el significado personal de la experiencia.</p>
<b>Orígenes disciplinarios</b>	
<b>Conocimientos incluidos en las nuevas alfabetizaciones</b>	

Tabla 2: Dimensiones y categoría de análisis

#### 1.4.2.1. Definición de alfabetización

Una **primera categoría** en esta dimensión es la que se refiere al modo en que se presenta a la alfabetización: como un estado al que se llega o que se adquiere o como un proceso continuo. En el polo del estado encontramos que la alfabetización puede ser descompuesta en un conjunto de competencias o habilidades, que pueden separarse entre sí. Además estas habilidades suelen ser genéricas, es decir no varían demasiado de un tipo de texto a otro sino que pueden aplicarse a diferentes actividades de lectura y escritura y a diversos tipos de textos.

En el polo de la alfabetización como proceso el eje por el que se la define es la construcción de significados, se trata de un proceso continuo, variado y múltiple, en el que las prácticas varían de acuerdo a los contextos, los tipos de textos y las relaciones sociales involucradas.

En esta categoría (estado/proceso) pueden incluirse las controversias que Snow (2004) denomina “componential vs. holístico” y “único vs. Múltiple”.

La **segunda categoría** en esta dimensión es la que resalta el aspecto individual o social de la alfabetización.

En el primer caso, la alfabetización es vista como un logro cognitivo individual, un proceso psicolingüístico que se desarrolla “dentro de la cabeza”. Por el contrario, en el segundo caso es vista como una actividad esencialmente interactiva y colaborativa orientada a propósitos sociales, incluso cuando el acto de lectura es solitario. El punto de vista social incluye la dimensión política: las habilidades de lectura dan acceso al conocimiento y al poder.

La **tercera categoría** se vincula con la anterior y se refiere a la comprensión de la alfabetización como un proceso en el que se privilegian los aspectos intelectuales o como un proceso integral en el que están involucradas las emociones y el cuerpo.

Finalmente algunos textos ponen énfasis en la alfabetización como un proceso natural, que se desarrolla por estar inmerso en un ambiente letrado (mediado, digital o tecnologizado en nuestro caso) en contraposición con los que acentúan la necesidad de instrucción formal en relación con la alfabetización. Los primeros suelen ubicar sus trabajos en ámbitos no escolares, mientras que los segundos privilegian los aprendizajes que se desarrollan en instituciones educativas.

#### 1.4.2.2. Propósitos de la alfabetización

Los propósitos de la alfabetización pueden organizarse siguiendo a Livingstone y otros (2008). El primer propósito que proponen las autoras es el de la democracia, la participación y la ciudadanía activas: en una sociedad democrática, los individuos alfabetizados están más capacitados para obtener una opinión informada y expresarla individual y colectivamente en espacios públicos. El segundo propósito es la competitividad y elección en la economía del conocimiento: en un mercado económico cada vez más basado en la información, a menudo en una forma compleja y mediada, los individuos alfabetizados tienen más posibilidades de conseguir un nivel alto en el mercado de trabajo y una sociedad alfabetizada de ser más innovadora y competitiva, brindando un amplio rango de opciones a los consumidores. El tercer propósito es el aprendizaje permanente, la expresión cultural y la realización personal: estas alfabetizaciones contribuyen a las habilidades críticas y expresivas que permiten una vida completa y significativa y una sociedad informada, creativa y ética.

En esta dimensión ubicamos también una categoría que distingue el papel de la escuela en relación con la alfabetización. En un polo, un argumento acentúa el valor de la escuela y su papel en los procesos de transmisión. En esta idea aparece como central la responsabilidad pública por la enseñanza de valores y conocimientos necesarios para la inclusión social plena de los sujetos. En el otro polo, se enfatizan las posibilidades de las tecnologías en relación con la personalización y con las posibilidades de realizar recorridos diferenciados de acuerdo a los intereses de cada uno. Generalmente en esta postura se propone al alumno como el actor central de su formación, llegando en algunos argumentos a proponerlo como autor de su propio *curriculum*<sup>6</sup>.

#### 1.4.2.3. Foco tecnológico

Esta dimensión recupera el eje de las tecnologías digitales creado para la primera construcción del mapa. En ese eje, proponíamos tres modos de nombrarlas: las tecnologías digitales de la información, los medios de comunicación y los nuevos medios de comunicación. En estas denominaciones aparecían amalgamadas tres cuestiones de diferente orden: el tipo de tecnologías que se privilegian, la concepción de tecnología y el énfasis en el consumo o la producción de medios o tecnologías. En la revisión de textos encontramos que los autores podían estar centrados en tecnologías de tratamiento de la información y no necesariamente concebirlas como herramientas, en este sentido hemos desagregado el eje en tres categorías.

---

<sup>6</sup> Un ejemplo de esta postura puede encontrarse en Kamenetz (2010).

## 1. Problema y dimensiones teóricas

La primera categoría de análisis se refiere al tipo de tecnologías<sup>7</sup> y prácticas que se estudian. Aquellos textos que enfatizan las tecnologías de la información proponen la búsqueda, tratamiento, selección de información como temas centrales. La referencia a información habitualmente apunta predominantemente a textos de codificación alfabética y el tipo de medios privilegiados son los ordenadores, internet y los sistemas de información.

Aquellos textos que proponen los medios de comunicación como tecnologías privilegiadas, provienen de la llamada educación en medios y han estudiado tradicionalmente los medios masivos de comunicación: la radio, la televisión, la prensa y el cine, mayoritariamente.

La convergencia de medios informáticos y de comunicación a través de la digitalización, hace cada vez más difícil esta distinción en términos tecnológicos, sin embargo se trata de tradiciones disciplinares diferentes. Si tomamos como ejemplo las publicaciones que analizamos, podríamos identificar a la *Revista Comunicar* como representante de la tradición más ligada al análisis de la relación entre educación y medios de comunicación, mientras que la revista *Computer & Education* ha estado más centrada en el estudio de la relación entre tecnologías informáticas y educación. Sin embargo, en el período estudiado esta distinción aparece mucho más difusa y podemos citar además publicaciones que se centran en la convergencia de ambas tecnologías (un ejemplo claro es el *International Journal of Learning and Media*).

La segunda categoría dentro de esta dimensión se refiere a la manera en que los textos entienden las tecnologías. Hemos encontrado dos polos que hemos denominado tecnologías como herramientas y tecnologías como artefactos culturales. Recuperamos en este punto la distinción propuesta por distintos autores (Burbules & Callister, 2008; Gitelman, 2006). En el polo que llamamos tecnologías como herramientas ubicamos lo que Burbules y Callister (2001) denominan concepción instrumental, las tecnologías son concebidas como objetos usados para alcanzar determinados propósitos. Esta concepción externaliza las tecnologías, las ve como objetos fijos, con un uso y finalidad concretos. En cambio, al hablar de artefactos culturales, el énfasis está puesto en la relación entre la cultura y las tecnologías. La tecnología no sería sólo el objeto, si no que incluiría las pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella y los problemas y expectativas cambiantes que genera.

La tercera categoría refiere al predominio de las actividades de consumo o producción en relación las prácticas con tecnologías. Caracterizamos como prácticas de consumo a aquellas que se refieren al uso, manipulación, crítica, lectura de información o contenidos obtenidos a través de los medios. Por el contrario denominamos producción a las actividades tendientes a la creación de nuevos contenidos, incluimos aquí las prácticas de remix, la participación activa en comunidades virtuales, la producción audiovisual, por ejemplo. Estos énfasis son difíciles de distinguir porque habitualmente una tarea compleja involucra tanto actividades de consumo como de producción. Sin embargo, algunos textos enfatizan la crítica (por ejemplo de programas televisivos) mientras que no incluyen la producción

---

<sup>7</sup> Estamos usando aquí indistintamente la denominación tecnología y medio aunque los sentidos atribuidos a estos términos es muy diferente para cada autor. Los sentidos atribuidos se clarifican en la identificación de argumentos, por lo que no es posible asumir anticipadamente un sentido específico.

audiovisual como una tarea relevante o el tratamiento de información en contraposición a actividades participativas en la red.

#### 1.4.2.4. Focos de investigación

En esta dimensión no hemos podido agrupar en polos los focos identificados, sino que encontramos cuatro áreas o temas de investigación en los que los textos pueden clasificarse que hemos denominado: impacto del uso de tecnologías en el aprendizaje, prácticas en línea, adopción de tecnologías en escuelas, brecha digital.

Los trabajos que enfocan en el **impacto de las tecnologías en el aprendizaje** comprenden estudios comparativos sobre los logros de aprendizajes con y sin el uso de tecnologías. Estas investigaciones pueden ser de pequeña escala (como estudios experimentales o cuasiexperimentales sobre el uso de determinado software en un curso) hasta comparaciones internacionales en relación con el logro de ciertas competencias en el aprendizaje escolar. La preocupación central en estos trabajos está centrada en los resultados de aprendizaje y por lo tanto muchos de ellos, describen la alfabetización digital en término de competencias que pueden ser luego evaluadas.

Los trabajos que agrupamos en la categoría **prácticas en línea** incluyen, en términos generales, investigaciones sobre los jóvenes y las prácticas que desarrollan en internet, indagan, por ejemplo, las transformaciones en relación con la identidad, los límites éticos, las prácticas de lectura y escritura con diferentes modalidades textuales, las prácticas con videojuegos y los modos de relacionarse de los jóvenes cuando juegan. Estas prácticas se sitúan en general en contextos extraescolares.

Un tercer grupo de trabajos investiga en relación con la **adopción de tecnologías en las escuelas** y en las prácticas de enseñanza con tecnologías. Estos estudios se preocupan por los factores que facilitan u obstaculizan la adopción de tecnologías, las condiciones institucionales, las condiciones del profesorado (su formación, sus percepciones, etc). Se ubican aquí trabajos que profundizan en los efectos de ciertas políticas en las instituciones educativas y en los profesores y estudios que indagan experiencias de integración de tecnologías en la enseñanza desde la perspectiva del profesor (en lugar de centrar la mirada en los logros en el aprendizaje).

Finalmente, un cuarto grupo se conforma por aquellos que enfocan las relaciones entre **acceso y uso de tecnologías con equidad social y educativa**. Incluimos aquí trabajos de nivel macro como comparaciones entre países en relación con el acceso a tecnologías y de pequeña escala como comparaciones entre logros en la escuela vinculados con el acceso fuera de la escuela o con pertenencia a grupos sociales, étnicos y género. Algunos de estos trabajos pueden tener características similares a las del primer grupo, la diferencia radica en la preocupación por la inclusión social y la equidad.

#### 1.4.2.5. Orientación metodológica

Si bien la orientación metodológica se correlaciona con el foco de investigación, hemos decidido tratarlas como dimensiones separadas para no dar por supuesta esta relación. Por otra parte, esta

orientación suele dar idea de la escala que adquieren los trabajos (micro- macro). Hemos distinguido dos grandes polos respecto de la orientación metodológica vinculados con una de las clasificaciones más divulgadas en investigación social: orientación cualitativa vs. orientación cuantitativa. Aunque la elección de estrategias de investigación cualitativas o cuantitativas no se corresponde necesariamente con una perspectiva epistemológica respecto de la investigación<sup>8</sup>, esta clasificación ofrece un modo relativamente sencillo de distinguir los textos, ya que la mayor parte de ellos pueden ubicarse en uno u otro polo.

En la orientación cuantitativa se ubican estudios que incluyen uno o más de estas técnicas o métodos: encuestas con diseño de muestras, estudios experimentales y cuasiexperimentales, mediciones a gran escala, entre otros.

En la orientación cualitativa se integran trabajos de orientación etnográfica destinados a explorar el ambiente cultural que envuelve el uso de tecnologías a través de entrevistas, observaciones y diarios. También aquí se incluyen análisis de discurso de diversos objetos mediáticos y análisis en profundidad de intercambios en línea.

#### 1.4.2.6. Supuestos sobre el aprendizaje

Retomamos para esta dimensión la clasificación realizada por Dede (2008) que distingue tres grandes enfoques en relación con el aprendizaje, presentes en la tecnología educativa: la perspectiva conductista, la cognitivista y la constructivista.

La autora sitúa estas perspectivas en tradiciones filosóficas más amplias: vincula el conductismo con el objetivismo, el cognitivism con el pragmatismo y el constructivismo con el paradigma interpretativo.

El objetivismo propone que la realidad es externa y objetiva y que el conocimiento se adquiere mediante la experiencia. Los conductistas creen que la instrucción debe centrarse en la manipulación de los factores ambientales para crear eventos que inculquen contenidos y procedimientos en los comportamientos de los estudiantes. Incluye en esta perspectiva los trabajos de la tradición *Computer-Assisted Instruction (CAI)* y *Learning Management Systems (LMS)* como dos tipos de tecnologías de enseñanza más cercanas a esta escuela de pensamiento aunque muchas otras aplicaciones utilizan aspectos del diseño conductista.

Sintéticamente, el pragmatismo entiende que la realidad es mediada a través del desarrollo de representaciones y el conocimiento se obtiene a través de la experiencia y el pensamiento. Los cognitivistas centran por tanto la enseñanza en ayudar a los estudiantes a elaborar constructos mentales simbólicos en los que se basan los conocimientos y las habilidades. Se trata de una tradición con diversos enfoques particulares y distintos desarrollos para la enseñanza, la autora analiza los *Intelligent Tutoring Systems (ITS)* como ejemplo paradigmático.

<sup>8</sup> Algunos autores (Corbetta, Fraile Maldonado, & Fraile Maldonado, 2010; Marradi, Archenti, & Piovani, 2007) prefieren hablar de enfoques hermenéutico-interpretativos vs. enfoques explicativos, positivistas o pospositivistas, enfatizando la posición epistémica y no los métodos o técnicas de investigación.

La tercera perspectiva se vincula con la tradición interpretativa que considera la realidad como interna y al conocimiento como construido. La enseñanza se centra en ayudar a los estudiantes a encontrar activamente el significado personal de la experiencia. Nuevamente la variedad de autores y desarrollos incluidos aquí dificulta una descripción general de la perspectiva que, según la autora, incluye perspectivas como Aprendizaje Basado en Problemas, Teoría de la Flexibilidad Cognitiva, Aprendizaje Colaborativo, Micromundos y Simulaciones y las teorías del aprendizaje situado en comunidades de práctica.

#### 1.4.2.7. Origen disciplinario

En esta dimensión hemos registrado los orígenes de los autores en términos disciplinares. La gran variedad de respuestas encontradas y su diferente nivel de cobertura (desde disciplinas reconocidas como la historia hasta enfoques particulares de una o varias disciplinas como aprendizaje situado) obstaculizó una clasificación jerárquica. Por otra parte, el dejar abierto el registro respecto del origen disciplinario permite identificar más claramente el origen de los discursos especializados y cómo éstos son relocalizados.

#### 1.4.2.8. Conocimientos que son incluidos

Aquí hemos decidido registrar las propuestas de los textos del modo más detallado posible, por lo que no las categorizamos. El objetivo es obtener el conjunto de conocimientos considerados relevantes para cada perspectiva, con la menor pérdida de información en esta etapa del proceso.

### 1.5. *La formación docente inicial en Argentina*

Finalmente, es necesario resumir aquí algunos aspectos centrales de la formación docente en Argentina, cuyas características dan forma a nuestro objeto de estudio.

La educación superior en la Argentina se organiza en un sistema doble conformado por dos subsistemas cada uno de los cuáles está integrado por una cantidad muy diversa de instituciones y de población. Por un lado tenemos el subsistema terciario, que se integra por los denominados "institutos superiores" y, cuyas carreras se orientan a la formación docente y a la formación técnica-profesional. Las carreras que allí se dictan poseen una duración que va, en general, desde los dos a los cuatro años. Los títulos que se otorgan ofrecen gran variedad en cuanto a denominaciones y objetos profesionales. Este subsistema integra una población de más de 650.000<sup>9</sup> alumnos para el año 2010 que se distribuyen en más de 2000 instituciones<sup>10</sup>. La otra cara del sistema se sostiene en un total de 106 instituciones de nivel universitario, entre las que se encuentran universidades e institutos

<sup>9</sup> Con mayor exactitud 656196, de los cuales 337903 pertenecen a Institutos de Formación Docente, 302712 a institutos técnicos y de 15581 no hay datos. Datos tomados de (Ministerio de Educación. DINIECE, 2011)

<sup>10</sup> Un total de 2.092 unidades educativas, de las cuales 290 son institutos de formación sólo docente, 602 son institutos de formación técnico profesional, 247 ofrecen ambos tipos de formación y 36 no hay datos sobre su oferta formativa. Datos tomados de (Ministerio de Educación. DINIECE, 2011)

## 1. Problema y dimensiones teóricas

universitarios, que en conjunto reúnen una matrícula de 1.650.1500 estudiantes para el año 2009 (Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, 2010).

En términos históricos, la formación docente en la Argentina, tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario. Como veremos, se generó y promocionó en el nivel secundario, a partir de la creación de los Escuelas Normales Nacionales. Luego, en una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se realizó en los institutos de profesorado, -de nivel terciario- también llamados Institutos de Educación Superior y que son los que hoy en día sustentan gran parte de la oferta de formación docente o pedagógica.

Como han señalado diversos autores (Puiggrós, 1990; Tedesco, 1986), la educación es uno de los principales mecanismos de consolidación del Estado y una de las vías privilegiadas para llevar adelante el proceso de "creación" del nuevo orden social en la constitución del sistema educativo argentino. Según Puiggrós, *"en Europa y en Estados Unidos, los sujetos sociales modernos habían concebido un sujeto pedagógico moderno y fundado un sistema escolar. Sarmiento" invertía el esquema: el sujeto pedagógico generaría aquellos sujetos sociales"* (Puiggrós, 1990). Como plantea la autora, en el caso argentino, la conformación del sistema educativo en cierta forma precede a la configuración del Estado Nacional y es una herramienta política para su fortalecimiento en una sociedad marcada por la diversidad cultural y la extensión territorial.

Por este motivo, los esfuerzos iniciales se concentraron en la educación primaria que parecía suficiente para formar la mano de obra requerida en ese momento históricos y para su función civilizadora. Esta centralidad de la educación primaria en el desarrollo de un sistema educativo nacional explica el énfasis puesto en la formación de docentes para este nivel a través de las Escuelas Normales, frente a un proceso de institucionalización mucho menos sistemático de la formación de docentes para otros niveles (Diker & Terigi, 1997).

A pesar de que ya se registraban intentos provinciales de creación de Escuelas Normales para la formación de maestros primarios con anterioridad a 1863, será a partir de 1870, con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná, que se consolida el proceso de institucionalización del llamado normalismo en nuestro país.

La Normal de Paraná tenía una organización interna constituida por un Curso Normal y una Escuela Modelo de Aplicación que, además de impartir educación primaria, servía como ámbito de práctica de los métodos pedagógicos y para el aprendizaje del manejo de las escuelas. La importancia de esta institución radica en haber sido el lugar de referencia que ocupa en el proceso de expansión del normalismo, dado que operará como el modelo sobre el cual se constituirán prácticamente todas las escuelas normales del país.

En términos legales, la expansión de las escuelas normales estuvo regida por una ley sancionada en 1875 que facultaba al poder Ejecutivo para establecer una escuela normal en cada capital de las provincias que lo solicitaran. En los hechos se suceden, entre 1870 y 1895, las creaciones de 38

<sup>11</sup> Domingo Faustino Sarmiento (1811 - 1888) fue un político, escritor, docente, periodista, militar y estadista argentino; presidente de la Nación Argentina entre 1868 y 1874.

escuelas normales en distintos puntos del país, alcanzándose el objetivo de fundar una en cada capital de provincia en el año 1885 (Tedesco, 1986). En forma paralela a estas creaciones, se abrían secciones normales en los Colegios Nacionales, las que más tarde fueron reestructuradas con el nombre de Escuelas Normales anexas a los Colegios Nacionales.

La terciarización<sup>12</sup> de la formación de maestros de nivel primario e inicial, tuvo lugar entre los años 1969 y 1970 por decreto presidencial. La reforma preveía la creación de Cursos de Profesorado de enseñanza primaria y preprimaria anexas a las Escuelas Normales, de nivel superior no universitario. Las normales conservarían su nivel medio en la modalidad bachiller, para lo cual se crea en 1973 la orientación docente, de dos años de duración. La nueva carrera magisterial abarcó dos años y medio de formación, y tuvo como requisito de ingreso poseer certificado de aprobación de nivel medio en la modalidad de bachillerato pedagógico. Otros bachilleratos u otras modalidades del nivel medio quedaron sujetos a un régimen de equivalencias.

*"El nuevo modelo, inmerso en la corriente desarrollista, enfatizó el carácter profesional del trabajo docente desde la concepción de implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más 'eficaz' en las escuelas (Suarez, 1993)" (Birgin, 1993: 24)*

Terigi y Diker (1997) plantean que, pese al objetivo de mejorar la formación de grado que estaba en la base de la terciarización de los estudios, pocos años después comenzaron a emitirse, desde los más variados ámbitos, señales de alarma sobre la calidad de la formación que recibían los maestros titulados por el nuevo plan. Pese a ello, éste subsistió sin reformas de fondo hasta que en 1988, en el ámbito de la Nación, se inicia una reformulación del curriculum de formación de maestros que, con carácter de experiencia piloto, tuvo lugar en una veintena de escuelas normales, y se extendió al año siguiente a otras setenta más: el curriculum Maestros de Enseñanza Básica (plan MEB).

Con la sanción de la Ley Federal de Educación, según la cual todos los estudios de formación docente pertenecen al nivel superior, deja de ser pensable para el futuro una alternativa de anticipar el comienzo de la formación en el nivel medio, como propuso en su momento el plan MEB. Por otro lado, avala esta imposibilidad una tendencia casi mundial a la jerarquización de la formación docente por vía no sólo de su terciarización sino, en algunos casos, de su transferencia a las universidades.

## **1.6. A modo de síntesis**

Hasta aquí explicitamos las perspectivas centrales desde las que el problema de investigación fue definido. Elegimos comenzar este capítulo con una cita de Popkewitz y Pereyra que surge de un estudio comparado realizado en diferentes países (Popkewitz & Pereyra, 1994). En un sentido más general, quisimos enfatizar con ella que somos concientes que los enfoques teóricos elegidos nos han permitido ver algunas cuestiones y han invisibilizado otras. Pero también en un sentido literal

---

<sup>12</sup> Este término denomina al proceso de inclusión de la formación de maestros en la educación superior o nivel "terciario".

## 1. Problema y dimensiones teóricas

reconocemos que muchos de estos enfoques han sido elaborados en contextos muy diferentes al de Argentina y su uso en el análisis que realizamos requiere muchas veces traducciones y reinterpretaciones. Nos hemos valido de algunas de las lecturas realizadas por autores latinoamericanos y de habla hispana para ello y hemos intentado estar alertas en relación con la trasposición de nociones de un ámbito a otro. Aún así, recuperamos aquí otra cita de Popkewitz para subrayar la dificultad que este aspecto ha representado durante nuestro trabajo y la intención que nos ha guiado:

*These examples point, I believe, to the difficulty encountered upon the reception of intellectual traditions that have been developed elsewhere. I hope that I have been sufficiently sensitive to these subtleties so as not to misappropriate ideas or concepts. But in seeking to understand the metatexts or paradigmatic relations of these whom I have found helpful in my work, my concern has not been with translations that assume fidelity. While I seek to understand the differences, at the same time I do not believe that written words have an independent life. My intent is to draw upon, integrate and rework the epistemological questions and social theory with the phenomena under scrutiny (Popkewitz, 1991, p. 7).*

Entonces, los aportes que incluimos provienen de diferentes tradiciones teóricas y tienen distinto nivel de desarrollo y los incorporamos en la medida que se mostraban como lentes fructíferas para construir el problema de investigación. Es posible decir que se trata de un marco teórico ecléctico, sin embargo, son trabajos que comparten raíces teóricas y filosóficas y no presentan contradicciones irresolubles, por lo que nos han ofrecido un marco general para comprender las preguntas del estudio y también herramientas específicas de análisis. Como en todo proceso de selección, hemos excluido un vasto conjunto de enfoques desde los cuales también podría analizarse esta problemática. Consideramos que la riqueza de utilizar un encuadre interpretativo coherente superó los posibles beneficios de incluir una mayor cantidad de marcos de análisis.

La Ilustración 1 presenta los conceptos teóricos centrales y su relación con los términos del problema de investigación:



Ilustración 1: Esquema conceptual del problema de investigación



## 2. ABORDAJE METODOLÓGICO

### 2.1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo bosquejar el enfoque metodológico utilizado y presentar de modo general el proceso de investigación desarrollado: las fuentes de datos trabajadas y las estrategias de construcción y análisis de los datos. Hemos reservado algunas explicaciones metodológicas específicas para el desarrollo de cada uno de los capítulos, ya que consideramos que cobran mayor sentido en relación con los análisis realizados.

El objeto de estudio de esta tesis, tal como lo hemos construido conceptualmente, requiere un abordaje que permita aprehender la complejidad de los aspectos involucrados con la intención de comprender un caso particular. Por este motivo retomamos estrategias de indagación que provienen principalmente del enfoque interpretativo.

Para acceder a los sentidos de las políticas curriculares y su proceso de construcción desde el punto de vista histórico, propusimos tomar distintas fuentes de datos, con diversos propósitos respecto del trabajo de recolección y analítico. Para la interpretación de los datos integramos diferentes estrategias de abordaje que permitieron el análisis en profundidad del caso en función de las necesidades: herramientas del análisis del discurso, de la cartografía social y técnicas relativas al trabajo etnográfico, fundamentalmente en relación con el análisis y la escritura interpretativa.

Como señalamos precedentemente, los discursos en torno a la inclusión de tecnologías en educación usan significantes que tienden a ser dominantes en o hegemonizar una determinada formación discursiva, y hacernos presuponer la existencia de acuerdos globales sobre los sentidos que se le otorgan. Un análisis de las políticas curriculares para la formación docente en la materia exige poner en foco las redes discursivas en las que se encuentran inscriptos estos significantes, en el esfuerzo por comprender los sentidos diferenciales que pueden suponer, cuando varían las condiciones materiales y simbólicas en que se inscribe la producción de esos discursos, condiciones que son necesariamente históricas. Por otra parte, la comprensión sobre cómo se toman las decisiones curriculares depende en parte de la comprensión sobre cómo las comunidades políticas definen problemas y soluciones y cómo ejercen su influencia unas sobre otras. Si se piensa al diseño como acto social de toma de decisiones (Amantea, Capelletti, Cols, & Feeney, 2004), la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en las diferentes instancias del proceso. En este sentido, consideramos que las herramientas del trabajo etnográfico permiten acceder al sentido de las decisiones para los actores y reconstruir esas tramas de relaciones.

## 2.2. Estrategias metodológicas

La noción de discurso es clave en la definición que realizamos del problema y articula el desarrollo conceptual con las estrategias metodológicas utilizadas. En el enfoque teórico adoptado textos, discursos y prácticas se presentan imbricados:

*Así obtenemos la siguiente cadena causal. Las características que crean el carácter especial de la práctica interactiva (o sea, la forma de la relación social) regulan las orientaciones hacia los significados, y estos últimos generan, mediante la selección, las producciones textuales específicas. Desde esta perspectiva, el texto específico no es sino una transformación de la práctica interactiva especializada; el texto es la forma de relación social hecha visible, palpable, material. Es posible recuperar la práctica interactiva original a partir del análisis de su(s) texto(s) en su contexto. Es más, la selección, creación, producción y modificación de los textos son los medios en los que se revela, reproduce y cambia el posicionamiento de los sujetos (Bernstein, 1993, p. 28).*

La importancia de los textos (en un sentido restringido) en el análisis de políticas curriculares es fácilmente justificable. En general, la política se expresa en la forma de documentos (que derivan a su vez de leyes y decretos) que contienen pautas, objetivos, indicadores, puntos de referencia, cronogramas, obstáculos y desafíos. El proceso de "traducir" las pautas generales a documentos más específicos y a políticas regionales es un proceso de producir más textos, y lo mismo sucede con los posteriores monitoreos, evaluaciones y revisiones: involucran una mayor proliferación de textos. Por tal motivo, es posible señalar que el análisis de textos y la aplicación de un enfoque histórico-discursivo para detectar la génesis de las políticas mediante el estudio de su recontextualización de estrategias y argumentos, constituye una parte importante de cualquier análisis de políticas curriculares. A su vez, es crucial señalar la importancia de analizar los procesos sociales de negociación, compromiso y conflicto en la producción e interpretación de textos clave de políticas.

Varios autores (Ball, 2008; Gewerc Barujel & Sanz Lobo, n.d.; Popkewitz, 1991, entre otros) señalan que el estudio de las políticas puede ser enriquecido con el análisis del discurso. Esta perspectiva permite indagar los procesos de producción de las políticas en el contexto social más amplio y en las luchas por la construcción de sentidos en la educación, de las cuales estas políticas serían resultado. El análisis del discurso puede realizar un aporte fundamental en la comprensión de las condiciones bajo las cuales determinados discursos llegan a prevalecer dentro de los campos específicos de poder.

### 2.2.1. Análisis Crítico del Discurso

Lo que se ha dado en llamar Análisis Crítico del Discurso reúne distintas escuelas de pensamiento con elementos en común, en términos de una teoría centrada en temas de poder y de discurso pero con diferencias en sus procedimientos analíticos y el grado en que enfatizan el contexto. A pesar de sus diferencias, hay un número de características compartidas que han sido señaladas por Rogers (2009).

## 2. Abordaje metodológico

En primer lugar, todos los enfoques se apoyan en algún tipo de teoría crítica. Un segundo supuesto compartido es que el discurso, dentro de la tradición del ACD ha sido definido como un "uso del lenguaje como práctica social". Esto es, el discurso se mueve hacia adelante y hacia atrás entre reflejar y construir el mundo social. El tercer supuesto compartido es que el ACD es un paradigma socialmente comprometido que trata los problemas sociales a través de una gama de enfoques metodológicos. Los análisis a menudo apuntan a describir, interpretar y explicar las relaciones entre los textos, las prácticas sociales y los amplios procesos de la sociedad.

En este trabajo hemos retomado aportes fundamentalmente en los trabajos de Fairclough (2003, 2010) y de otros autores que se basan en él (Fairclough & Wodak, 2009; Nannes, 2009; Pini, 2009; Taylor, 2009). Desde esta perspectiva, el discurso se entiende como el proceso de interacción social, del cual el texto es una parte. Este proceso incluye, además del texto, el proceso de producción, cuyo producto es el texto y el proceso de interpretación, del que el texto es un recurso junto con la circulación, el espacio, el tiempo y el contexto inmediato. Por lo tanto, el análisis textual no es más que una parte del análisis crítico del discurso, ya que este incluye también las condiciones sociales de producción e interpretación del texto, es decir los factores políticos, históricos y sociales que conforman una determinada práctica discursiva (Pini, 2009).

El enfoque propuesto por Fairclough ha aportado un esquema para el análisis de los textos de documentos y entrevistas. Esta esquema combina elementos que podemos llamar contextuales con aspectos puramente textuales. La Tabla 3 reproduce el conjunto de preguntas que nos ha provisto sintetizadas y adaptadas de Fairclough (2003)<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Un diagrama que organiza las categorías de respuesta que propone Fairclough a estas preguntas puede encontrarse en el anexo de la página 202.

<b>Eventos sociales</b>	<p><b>¿De qué evento social y qué cadena de eventos sociales es parte este texto?</b></p> <p>¿En qué práctica social o red de prácticas sociales puede ser enmarcado el evento?</p> <p>¿Es el texto parte de una cadena o red de textos?</p>
<b>Género</b>	<p><b>¿El texto está situado en una cadena de géneros?</b></p> <p>¿El texto se caracteriza por un mix de géneros?</p> <p>¿De qué géneros hace uso el texto y cuáles son sus características (en términos de actividad, relaciones sociales y tecnologías de comunicación)?</p>
<b>Diferencia</b>	<p><b>¿Qué combinación de los siguientes escenarios caracteriza la orientación a la diferencia en el texto?</b></p> <p>a) una apertura, aceptación, reconocimiento de la diferencia, una exploración de la diferencia, así como un diálogo en el sentido más rico del término</p> <p>b) Una acentuación de la diferencia, conflicto, polémica, una lucha sobre el significado, normas, poder.</p> <p>c) Un intento de resolver o superar la diferencia</p> <p>d) Acotación de la diferencia, un enfoque en lo común, en la solidaridad</p> <p>e) Consenso, normalización y aceptación una normalización</p>
<b>Intertextualidad</b>	<p><b>¿Qué otros textos/voces relevantes están incluidos? ¿Y cuáles están significativamente excluidos?</b></p> <p>¿Dónde están incluidas las otras voces? Son atribuidas, si corresponde; específicamente o inespecíficamente?</p> <p>¿Son las voces atribuidas a través de reporte directo (cita), o indirecto?</p> <p>¿Qué transformaciones se producen en la recontextualización de los textos cuando son incluidos en este nuevo texto? (relaciones entre el reporte y el original, relaciones entre el reporte y su nuevo contexto) ¿Cómo es enmarcado el reporte en el nuevo texto? ¿En qué orden aparecen las voces? ¿Cómo son conectadas? ¿Cómo están enramadas las otras voces en relación con la voz del autor y entre sí?</p>
<b>Supuestos</b>	<p><b>¿Qué supuestos existenciales, proposicionales o de valor son hechos?</b></p> <p>¿Es posible ver alguno de esos supuestos como ideológicos?</p>
<b>Relaciones semánticas gramaticales entre sentencias y cláusulas</b>	<p><b>¿Cuáles son las relaciones semánticas predominantes entre sentencias y cláusulas (causa- razón, consecuencia, propósito, condicional, temporal, aditiva, elaborativo, contrastante/concesiva)</b></p> <p>¿Existen relaciones semánticas de alto nivel a través de trechos mayores del texto (por ejemplo problema- solución)?</p> <p>¿Las relaciones gramaticales entre cláusulas son predominantemente paratácticos, hypotácticos o incrustados?</p> <p>¿Existen relaciones de equivalencia y diferencia en el texto particularmente significativas?</p>
<b>Intercambios, funciones de habla y modos gramaticales</b>	<p><b>¿Cuáles son los tipos predominantes de intercambio (intercambio de actividad o de conocimiento) y funciones de habla (declaración, pregunta, pedido, ofrecimiento)?</b></p> <p>¿Qué tipo de declaraciones se realizan (declaraciones de hecho, predicciones, hipotéticas, evaluaciones)?</p> <p>¿Existen relaciones metafóricas entre intercambios, funciones de habla o tipos de declaración (p.e. pedidos en los que aparecen declaraciones, evaluaciones que aparecen como declaraciones factuales)?</p> <p>¿Cuál es el modo gramatical predominante (declarativo, interrogativo, imperativo)?</p>
<b>Discursos</b>	<p><b>¿Qué discursos están presentes en el texto y cómo ellos se vinculan entre sí? ¿Existe una mezcla importante de discursos?</b></p>

	¿Cuáles son las cualidades que caracterizan los discursos que están presentes (relaciones semánticas entre palabras, colocaciones, metáforas, supuestos, características gramaticales)?
<b>Representación de eventos sociales</b>	<p>¿Qué elementos de los eventos sociales representados están incluidos o excluidos y cuáles son los elementos más salientes incluidos?</p> <p>¿Qué grado de abstracción tienen los eventos sociales representados? (Representaciones de lo particular y lo universal, intentos de universalización de particulares)</p> <p>¿Cómo están representados estos procesos? ¿Cuáles son los tipos predominantes de procesos (material, mental, verbal, relacional, existencial)?</p> <p>¿Hay instancias de metáfora gramatical en la representación de los procesos?</p> <p>¿Cómo están representados los actores (activos/pasivos, personal/impersonal, nombrados, clasificados, específicos, genéricos)?</p> <p>¿Cómo están representados tiempo, espacio y las relaciones espacio/tiempo?</p>
<b>Estilos</b>	<p>¿Qué estilos están presentes en el texto y cómo ellos se traman entre sí?</p> <p>¿Existe una mezcla significativa de estilos?</p> <p>¿Cuáles son las cualidades que caracterizan los estilos que están presentes? (lenguaje corporal, pronunciación, y otras cualidades fonológicas, vocabulario, metáforas, modalidad y evaluación)</p>
<b>Modalidad</b>	<p>¿Qué compromisos toman los autores en términos de verdad (modalidades epistémicas)? ¿En términos de obligación y necesidad (modalidades deónticas)?</p> <p>¿En qué medida son las modalidades categóricas (aseveración, negación, etc), en qué medida están modalizadas (con marcas específicas de modalidad)?</p> <p>¿Qué niveles hay allí donde las modalidades están modalizadas?</p> <p>¿Cuáles son las marcas de la modalización (verbos de modos, adverbios de modo)</p>
<b>Evaluación</b>	<p>¿Con qué valores (en términos de lo deseable e indeseable) los autores se comprometen?</p> <p>¿Cómo están estos valores presentes- como declaraciones evaluativas, como declaraciones con modalidades deónticas, como declaraciones con procesos mentales afectivos, o valores asumidos?</p>

Tabla 3: Preguntas de análisis propuestas por Fairclough

### 2.2.2. Cartografía social

La cartografía social (Gorostiaga, 2009) es una metodología de tipo interpretativa, que busca mejorar nuestra comprensión de las cambiantes formas en que se estructuran campos de conocimiento o de discusión de políticas y prácticas sociales. Para un determinado tema, este enfoque permite identificar y caracterizar argumentos (y presuntos saberes) de diversas perspectivas o comunidades de conocimiento, y analizar las relaciones entre estas perspectivas.

*Un importante supuesto es que las diferentes formas de ver un fenómeno social tienden a reflejar diferentes valores e intereses. Por lo tanto, las características de los discursos y la forma en que distintas*

*perspectivas o subdiscursos se posicionan y argumentan, así como las interrelaciones que establecen, afectan significativamente tanto a la práctica como a las opciones de política educativa (Gorostiaga, 2009, p. 142).*

El análisis crítico de discurso (Fairclough, 2003) constituye la principal herramienta para la identificación de perspectivas o formas de ver un fenómeno en el marco de la cartografía social. Gorostiaga (2009) describe el siguiente proceso iterativo para la identificación y caracterización de las perspectivas que ha guiado parte de nuestro trabajo:

- Lectura de los textos, con especial atención a los argumentos o ideas centrales
- Identificación provisional, a través de la lectura de los textos, de las principales perspectiva
- Selección de los textos ilustrativos de cada perspectiva.
- Lectura en profundidad de los textos seleccionados enfocada en argumentos, cosmovisiones y características retóricas
- Revisión de las perspectivas identificadas
- Incorporación/eliminación de textos ilustrativos.

### **2.2.3. Técnicas relativas al trabajo etnográfico**

Tal como señalamos, el hacer foco en los procesos de producción de discursos requiere comprender las perspectivas los actores, las posiciones que ocupan y sus relaciones. En este sentido, si bien esta tesis no puede describirse como un trabajo etnográfico, este enfoque nos ofreció, por un lado, un modo de aproximación general a la comprensión de la posición del investigador y a la relación entre teoría y trabajo de campo y, por otro, herramientas específicas de construcción y análisis de datos en lo relativo a las voces de los actores involucrados.

Respecto de la comprensión de la posición del investigador, resultó central la noción de reflexividad. Desde la etnografía se insiste en poner de manifiesto que el investigador no sólo es parte de la situación estudiada, sino que las actividades que permiten describir ese objeto de estudio son similares a los procesos de significación de cualquier actor social:

*Las actividades realizadas por los miembros para producir y manejar las situaciones de su vida organizada de todos los días son idénticas a los procedimientos utilizados para hacer descriptibles dichas situaciones (Garfinkel, 1967, citado por Coulon, 1995, p. 44).*

## 2. Abordaje metodológico

En el trabajo de campo, entonces, se produce una interacción entre la reflexividad del sujeto cognoscente y la de los actores o sujetos objeto de investigación (Guber, 1991). En nuestro caso, como docentes e investigadoras en el campo de la educación, somos parte de grupos en ese campo que se definen a sí mismos en oposición a otros y se identifican con distintas perspectivas a nivel internacional. Este rasgo no sólo no puede ser negado como componente importante de nuestros procesos de comprensión sino, que, por el contrario, exige un esfuerzo de explicitación de supuestos, prejuicios y criterios de clasificación mucho mayor.

Por lo tanto, es importante resaltar que el campo se constituye en el referente empírico de la investigación, sin embargo en cuanto tal es el resultado de una construcción llevada a cabo por el propio investigador y sus informantes (Guber, 1991).

En este sentido comprendemos también la relación entre el trabajo teórico y el trabajo de campo. En etnografía “*el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación*” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 191). El análisis se despliega a lo largo de todo el trabajo y permite replantear los problemas apelando a la teoría. En esta línea, la escrituras de análisis parciales [“desarrollos analíticos”, en términos de Hammersley y Atkinson (1994, p. 180)] permitió ir y volver continuamente del trabajo teórico al trabajo empírico. En palabras de Rockwell:

*En el sentido material, el proceso analítico no es más que una secuencia larga en que se alternan la lectura y la escritura; la re-lectura y la re-escritura. Siempre es necesario regresar a las notas, a los registros iniciales, a aquellos escritos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico. La lectura de los registros constituye, a su vez, una nueva observación; de hecho frecuentemente tiene uno la sensación de estar “viendo” por primera vez algo que no se había visto, al releer, por enésima vez, los registros que uno mismo escribió. Estas observaciones “nuevas” son consecuencia de la construcción teórica, también nueva que acompaña el proceso analítico (Rockwell, 1985, p. 20).*

Finalmente este enfoque aportó un modo de abordar las entrevistas como recurso metodológico. Las entrevistas fueron pensadas como diálogos sustentados en la capacidad de escucha. Para su desarrollo se propusieron guiones<sup>14</sup> con temas y preguntas generales, pero la pretensión más importante fue comprender el punto de vista del otro, que abarca tanto sus palabras como sus silencios, gestos, posturas y movimientos.

### 2.3. Descripción del proceso de investigación

El desarrollo de esta tesis se organizó en torno a tres etapas principales, en las que se realizaron un conjunto de tareas más específicas.

---

<sup>14</sup> Los guiones han sido incluidos en el anexo de la página 202.

La primera etapa consistió en la investigación bibliográfica, análisis teórico y de antecedentes de investigación. Este trabajo se desarrolló a lo largo de todo el proceso y tuvo como objetivos principales: profundizar la definición del problema propuesto en el proyecto, construir un marco interpretativo para el trabajo de campo, proveer herramientas para la construcción de categorías de análisis y reconocer los resultados de investigación existentes con el objetivo de contrastarlos con los resultados parciales obtenidos. Esta actividad requirió también la reconstrucción histórica de las políticas de inclusión de TIC en la escolaridad obligatoria en Argentina, focalizando en aquellas que significaron producción en términos de curriculum para la formación docente.

Una segunda etapa consistió en el desarrollo del trabajo de campo que puede organizarse en dos grandes momentos, relacionados con las escalas que estudia este tesis:

- El primer momento relativo a la escala internacional estuvo centrado en la identificación de las perspectivas teóricas dominantes en el plano global. Aquí se realizaron entrevistas exploratorias, se estudiaron documentos de organismos internacionales y se realizó la construcción de la base de datos y el análisis de textos que se detalla en el capítulo 3.
- El segundo momento, en la escala nacional estuvo centrado en el análisis de los documentos curriculares producidos por el Instituto Nacional de Formación Docente y en entrevistas a actores clave en el desarrollo de estas políticas tanto del nivel nacional como de la provincia de Córdoba.

La tercera etapa consistió en el entrecruzamiento analítico-interpretativo del trabajo teórico y el trabajo de campo y la escritura de análisis parciales para luego concluir en la escritura de la tesis doctoral.

Es claro que estas etapas se distinguen con fines analíticos, ya que se nutrieron mutuamente durante todo el desarrollo de la tesis. La Tabla 4 sintetiza las tareas más importantes desarrolladas en cada etapa:

<b>Etapas</b>	<b>Tareas específicas</b>
<b>Trabajo bibliográfico</b>	Indagación de antecedentes teóricos
	Lectura profunda de los autores seleccionados
	Construcción de un marco interpretativo
	Construcción de categorías de análisis previas
	Relectura de los textos en función de los datos recogidos
	Integración de nuevos antecedentes
<b>Trabajo de campo: escala internacional</b>	Lectura y análisis de documentos de organismos internacionales
	Entrevistas exploratorias plano internacional
	Lectura y análisis de artículos seleccionados (primera etapa)
	Definición de la base de datos
	Cargado de la base de datos
	Producción de mapas
	Lectura y análisis de artículos seleccionados (segunda etapa)
<b>Trabajo de campo: escala nacional</b>	Lectura y análisis de documentos curriculares
	Entrevistas a actores del ámbito nacional
	Entrevistas a actores del plano regional
	Relectura de documentos curriculares
<b>Interpretación analítica y escritura</b>	En cada etapa del trabajo de campo: revisión teórica y reelaboración de categorías
	Análisis y escrituras parciales en los planos internacional y nacional
	Escritura final del enfoque teórico y metodológico
	Reescritura de los análisis parciales y entrecruzamiento de las escalas estudiadas
	Escritura final

Tabla 4: Actividades realizadas en cada etapa de investigación.

La naturaleza del tipo de investigación realizada hace muy difícil separar el trabajo de campo del trabajo teórico y de análisis interpretativo, reiteramos aquí que muchas de las actividades detalladas en esta tabla se realizaron de manera simultánea y no consecutiva en una modalidad de articuló constantemente profundización teórica con análisis de datos y reelaboración de categorías.

#### **2.4. Fuentes de datos**

Constituyeron fuentes primarias significativas los testimonios orales (a través de entrevistas en profundidad) y testimonios escritos (entrevistas publicadas), las fuentes documentales (textos de las leyes nacionales y provinciales, documentos de base para la discusión, CBC y lineamientos

curriculares nacionales y de las provincias seleccionadas) y las fuentes hemerográficas (periódicos, revistas, publicaciones periodísticas en general).

De las fuentes de datos mencionadas privilegiamos aquellas que realizan una descripción de los contenidos relativos a la nuevas alfabetizaciones que se incluyen en la formación docente producidos por organismos oficiales nacionales o provinciales, nos referimos aquí específicamente a los diseños curriculares, pero incluimos también documentos (cuadernillos, publicaciones, documentos de discusión) destinados a explicitar los sentidos condensados en los diseños curriculares. A continuación detallamos los documentos analizados y las entrevistas realizadas en las dos momentos del trabajo de campo.

#### 2.4.1.1. Campo intelectual de la educación

En esta etapa el trabajo se desarrollo fundamentalmente a través del análisis de artículos publicados en revistas científicas. En el capítulo siguiente detallamos el proceso metodológico seguido para la construcción y análisis de datos, la Tabla 5 presenta brevemente las fuentes de datos:

Tipo de fuente	Detalle
<b>Textos</b>	70 artículos de revistas analizados, tomados de un total de 10 publicaciones. 1557 textos cargados a la base de datos
<b>Entrevistas</b>	Tres entrevistas exploratorias en la etapa inicial de trabajo.
<b>Mapas construidos</b>	Los mapas que construimos producto del análisis de la base de datos son a su vez resultado y fuente para nuevos análisis.

Tabla 5: Fuentes de datos de la escala internacional

Las entrevistas en esta etapa tuvieron como objetivo precisar la definición del problema, explicitar ideas y preguntas iniciales y definir textos e informantes clave para la posterior indagación. Entrevistamos en esta etapa a Yvor Goodson (University of Brighton), Robert Ferguson (Institute of Education, University of London), Ines Dussel (FLACSO, Argentina).

La cantidad de textos analizados en esta etapa y las publicaciones de las que provienen se resume en la Tabla 6<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> En el anexo de la página 202 se encuentra el listado completo de textos.

## 2. Abordaje metodológico

Publicación	Nro.
Coiro, J. (2008). <i>Handbook of research on new literacies</i> . New York: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group.	4
Voogt, J. & Knezek, G. (eds.) (2008) <i>International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education</i>	4
Ediciones de la Mc Arthur Funadtion (MIT) - tantos libros títulos	1
International Journal of Learning and Media. MIT	4
Revista de Educación, 352 mayo- Agosto 2010. Monográfico sobre TIC	6
Revista Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación	12
Teoría de la educación. Revista de la Universidad de Salamanca.	6
British Journal of Educational Technology	6
Journal of Computer Assisted Learning	3
Computers & Education	14
<b>Total</b>	<b>70</b>

Tabla 6: Cantidad de textos analizados por publicación

Mientras realizamos la lectura de los textos seleccionados para el análisis codificamos la información bibliográfica de cada artículo en una base de datos relacional. Como se puede apreciar en el esquema de la estructura de la base de datos (Ilustración 2), la misma incluye información sobre: el texto (título, año, url, ISBN, autores, textos citados), sobre los autores (nombre, apellido, institución, país de origen) y sobre los textos citados por ellos. Consideramos que un texto “es citado” cuando 1) es parte de las referencias bibliográficas que ofrece el autor y 2) es referido en el cuerpo del trabajo y conectado a argumentos centrales del texto. A su vez, a medida que realizábamos el análisis cualitativo etiquetábamos los textos en relación con las dimensiones y categorías descritas en el apartado 1.4.2.

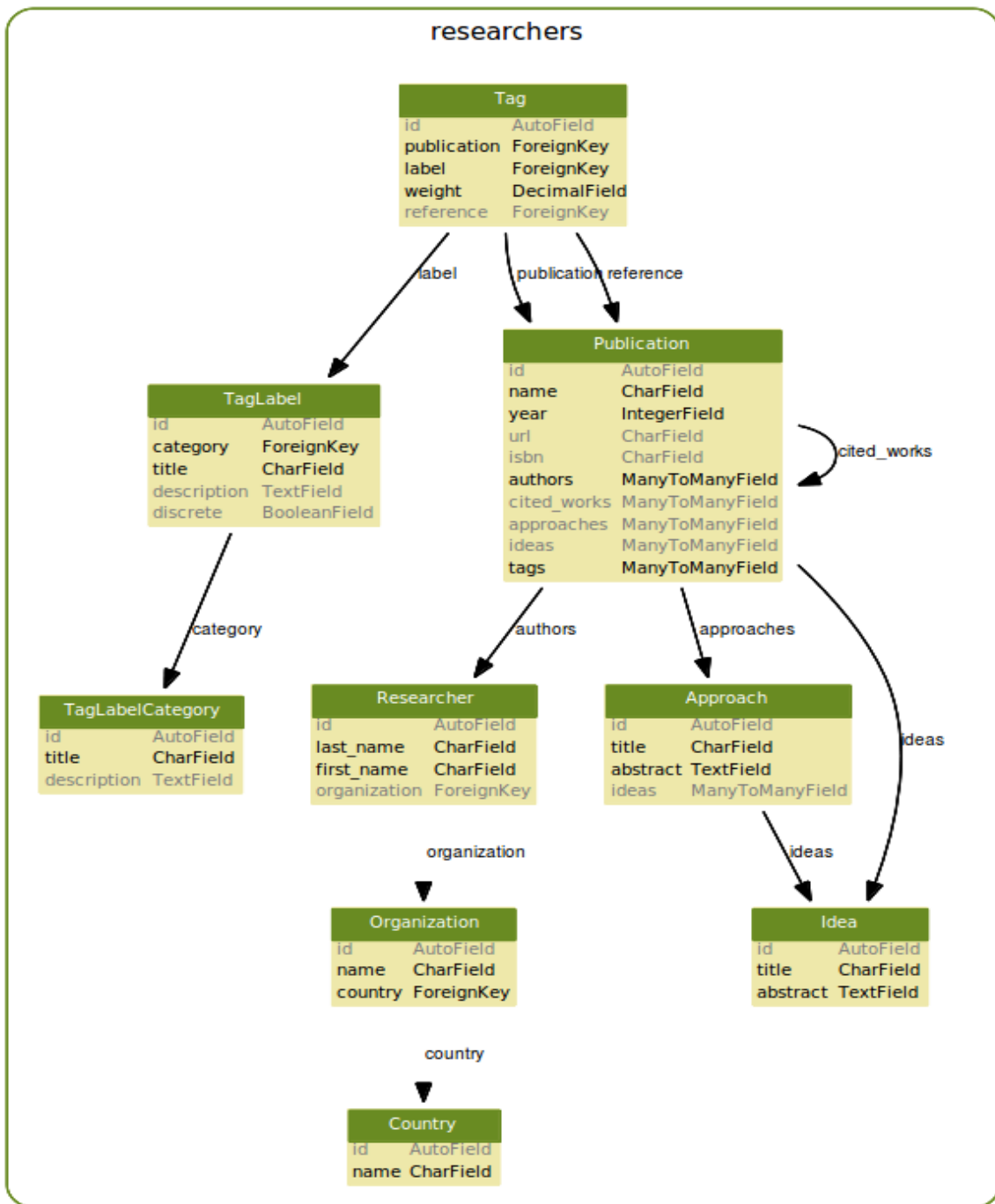


Ilustración 2: Estructura de la base de datos

El software de captura de datos consistió de una aplicación desarrollada a medida en lenguaje Python (<http://python.org/>) utilizando el framework Django (<https://www.djangoproject.com/>), y con la capacidad de permitir a múltiples usuarios simultáneos ingresar y consultar información acerca de

## 2. Abordaje metodológico

autores, obras y sus relaciones utilizando una interfaz web sencilla. Se utilizó el motor sqlite (<http://www.sqlite.org/>) para gestionarla. La Ilustración 3 presenta una captura de pantalla de la vista de ingreso de datos<sup>16</sup>:

**Administración de sitio**

Auth	
Grupos	+ Agregar / ✎ Modificar
Usuarios	+ Agregar / ✎ Modificar

**Report\_Builder**

Formats	+ Agregar / ✎ Modificar
Reports	+ Agregar / ✎ Modificar

**Researchers**

Approaches	+ Agregar / ✎ Modificar
Countries	+ Agregar / ✎ Modificar
Ideas	+ Agregar / ✎ Modificar
Organizations	+ Agregar / ✎ Modificar
Publications	+ Agregar / ✎ Modificar
Researchers	+ Agregar / ✎ Modificar
Tag label categories	+ Agregar / ✎ Modificar
Tag labels	+ Agregar / ✎ Modificar

**Acciones recientes**

**Mis acciones**

- ✎ Lion, Lipsman, Litwin, Maggio, Manzur, Molinas, Roig, Soletic (2005): Tecnologías educativas en tiempos de internet Publication
- + Lipsman, Marilina Researcher
- + Lion, Carina Researcher
- + Soletic, Angeles Researcher
- + Manzur, Anahí Researcher
- + Molinas, Isabel Researcher
- + Roig, Hebe Researcher
- + Maggio, Mariana Researcher
- + Universidad Nacional de Buenos Aires Organization
- ✎ Litwin (2005): 1. La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo Publication

Ilustración 3: Pantalla de ingreso a la base de datos

Los gráficos que estudiaremos en esta sección fueron generados utilizando un software de visualización de datos<sup>17</sup> para producir una imagen de las redes de nodos extraídas de la base de datos a través de consultas ad hoc. Un detalle de las consultas realizadas a la base puede encontrarse en el anexo de la página 233. Las distintas representaciones gráficas generadas permitieron explorar diferentes aspectos resaltados por cada representación.

### 2.4.1.2. Campo recontextualizador en Argentina

En esta etapa, además del análisis de los documentos, fue central el desarrollo de entrevistas en profundidad.

La Tabla 7 resume las fuentes de datos de esta etapa de trabajo:

<sup>16</sup> Una presentación más específica sobre la base de datos se encuentra en el anexo de la página 226.

<sup>17</sup> Graphviz (<http://www.graphviz.org/>) a través de la biblioteca PyGraphviz (<http://networkx.lanl.gov/pygraphviz/>)

	Documentos	Entrevistas	Otros
Período 1990-2004	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). CBC Formación Docente.		Antecedentes bibliográficos
Período 2004-2007	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004, agosto). Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente.	Responsable del Programa de Renovación Pedagógica de los Institutos de Formación Docente (2 entrevistas)	Sitio web de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Período 2007-2010	Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). Plan Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.  Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Ministerio de Educación.  Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares	Académica referenciada como influyente en el área TIC (1 entrevista)  Representante de Córdoba en la mesa Federal en la etapa inicial (2 entrevistas)  Directora General de Educación Superior de la provincia de Córdoba (1 entrevista)  Actores centrales de la Universidad en el proceso de reforma en la provincia de Córdoba (2 entrevistas)  Responsable de la elaboración del documento Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares en el Área TIC (1 entrevista)	Documentos internacionales producidos por UNESCO, OCDE

Tabla 7: Fuentes de datos en Argentina.

En esta etapa fueron centrales las entrevistas a actores que participaron del proceso de reforma. Se realizaron 9 entrevistas en profundidad a 7 sujetos que tuvieron papeles centrales en la reforma curricular tanto en el plano nacional, como en la provincia de Córdoba. Las mismas tuvieron algunos ejes comunes de indagación y profundizaron en aspectos particulares en relación con la historia de los actores y el rol que jugaron en el proceso estudiado. El guión de cada una de ellas ha sido incluido en el anexo de la página 202, junto con un ejemplo de transcripción. En el transcurso de este escrito hemos utilizado seudónimos para identificar a los actores, si bien se trata de personas que ocuparon lugares de responsabilidad específicos y, que por tanto, pueden ser identificados, consideramos conveniente no utilizar los nombres reales como un modo de poner énfasis en los roles ocupados y no en las personas. Sintetizamos en la Tabla 8 los ejes comunes de indagación de las entrevistas:

Eje	Ejemplos de preguntas
Trayectoria e historia personal	¿Cómo llego a... (posición ocupada en el período estudiado)? ¿Cuáles eran sus funciones en el período estudiado?
El proceso de reforma	Los actores ¿Cuál fue su intervención en el proceso de elaboración de los lineamientos curriculares? ¿Quiénes intervienen en la elaboración del diseño? ¿Quiénes son las personas que lo lideran o tomas decisiones centrales? ¿Quiénes fuera del Ministerio eran actores centrales? ¿Qué relaciones entre los equipos ministeriales y la universidad? ¿con otros académicos? ¿Quiénes eran en ese momento personas con las que dialogaba y consideraba “palabra autorizada” (o las lecturas)?
	La relación nación - provincias ¿Cómo fue la relación con los equipos de los ministerios de las provincias? (En la elaboración del documento del INFD y en la “bajada” a las provincias) ¿Qué actores centrales aparecían en Nación?
El diseño curricular	¿Cuál era el diagnóstico que se hacía en ese momento de los problemas en la formación docente? ¿Qué principios orientadores se definían? ¿Qué cercanías y distancias con reformas anteriores?
Las TIC en la reforma curricular	¿Cuáles eran las discusiones respecto de la inclusión de las TIC en el curriculum? ¿Quiénes eran palabras autorizadas en este sentido? ¿Quiénes estaban cerca para ser consultados? ¿Cómo era su vínculo con el tema? ¿Cómo evalúa hoy los documentos elaborados?
Otro	Otras personas que debería consultar Algo que desee agregar

Tabla 8: Ejes comunes a las entrevistas en el plano nacional

### 2.5. A modo de síntesis

Hasta aquí hemos presentado los rasgos centrales del enfoque metodológico, detallando los aportes que el análisis de discurso, la cartografía social y la etnografía han hecho a nuestro proceso de trabajo. Por otro lado, hemos intentado describir en general el proceso de investigación, puntualizando las fuentes de datos utilizadas y las primeras categorías de análisis que, junto con el enfoque teórico, funcionaron como punto de partida de nuestro trabajo.

El proceso se caracterizó por la integración de diferentes estrategias metodológicas para la indagación, organización y visualización de los datos. Esta cualidad requirió un esfuerzo permanente de vigilancia respecto de la validez de los métodos utilizados, que nos llevó en algunos casos a descartar ciertas vías de análisis (véase el detalle metodológico del capítulo 3). La construcción de mapas que permiten mostrar la información disponible en la base de datos nos ofreció un recurso valioso para desarrollar y contrastar las elaboraciones conceptuales que surgían del proceso de

*Joel Armando*

construcción de la información. En este sentido, no los tratamos sólo como resultado del trabajo analítico sino también como insumo, siendo conscientes que cada tipo de representación visual incluye, excluye y resalta algunos aspectos sobre otros. En los capítulos que siguen explicitamos cuando es pertinente las dificultades encontradas.



### **3. LA PRODUCCIÓN DE DISCURSO SOBRE LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LA ESCALA INTERNACIONAL**

#### **3.1. *Introducción***

Este capítulo estudia los procesos de recontextualización que se desarrollan en el campo intelectual de la educación a nivel internacional. El objetivo es identificar las perspectivas teóricas dominantes en el contexto global a través del análisis textual de publicaciones en revistas científicas. Mapear estas perspectivas permite reconocer su presencia en el campo intelectual de la educación en Argentina (capítulo 4) y explorar en qué medida los productores de políticas dialogan con ellas en el contexto de Argentina (capítulo 5).

Como señalamos en el capítulo 1, los procesos de recontextualización son llevados a cabo tanto en el campo primario de producción de conocimientos como en el campo recontextualizador propiamente dicho. Distinguimos entonces dos procesos de recontextualización: el primero selecciona (y transforma) los discursos del campo de producción discursiva para formar el Discurso Pedagógico, creando el campo intelectual de la educación. El segundo ocurre cuando las teorías y conceptos creados dentro del campo intelectual de la educación son relocalizados en el contexto escolar.

Aquí presentamos una caracterización del conocimiento especializado producido en el campo intelectual de la educación a nivel internacional identificando las principales perspectivas teóricas sobre las llamadas nuevas alfabetizaciones. El objetivo es describir qué considera cada una de ellas como objeto de conocimiento, cómo es nombrado y definido, cuáles son los modos legítimos de conocer que proponen, quiénes son los representantes, en definitiva, cuáles son los límites de aquello que puede ser pensado y aquello que no y quiénes pueden definirlo. Estas perspectivas son producidas por agentes y agencias particulares que pugnan por ejercer el poder y el control sobre la definición del discurso pedagógico. En este sentido, cartografiamos y posicionamos en el mapa cada perspectiva mostrando las relaciones dentro de y entre cada una de ellas en relación con los agentes que las producen y legitiman.

Para ello, en la sección que sigue reseñamos algunos antecedentes específicos que han servido de base para el diseño de esta parte del estudio y el análisis de los datos, luego describimos en detalle el proceso metodológico y las principales decisiones adoptadas. En las secciones 3.4 y 3.5 presentamos los resultados obtenidos y algunas conclusiones parciales.

### 3.2. Particularidades de agentes y textos en el campo intelectual de la educación

La orientación conceptual de este capítulo se basa fundamentalmente en los trabajos de Bernstein (1993, 1999) y Bernstein y Diaz (1984) sobre la producción del discurso pedagógico y el campo intelectual de la educación y en estudios desarrollados posteriormente por otros autores (Czerniewicz, 2010; Maton, 2000, 2007; Moore & Maton, 2001; Stavrou, 2011) que avanzan en el estudio de campos intelectuales particulares y los modos en que se produce conocimiento en ellos.

Tal como lo hemos reseñado previamente, en la perspectiva de estos autores el discurso pedagógico es visto como un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en relación a efectos de su transmisión y adquisición, es decir como un principio recontextualizador. Es un principio que descoloca un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de ordenación y enfoque. Por ello Bernstein plantea que “no puede identificarse con ninguno de los discursos que recontextualiza. Carece de discurso de sí mismo que no sea el discurso recontextualizador” (Bernstein, 1993).

#### 3.2.1.1. La estructura de conocimiento del campo intelectual de la educación

Los conceptos de *discurso vertical* y *discurso horizontal* desarrollados por Bernstein (1998, 1999) en relación con los modos de producción y circulación de conocimientos en los campos intelectuales permiten realizar una primera caracterización del campo pedagógico en general y de los trabajos en relación con las llamadas nuevas alfabetizaciones en particular.

Estos conceptos apuntan a describir los modos de conocer de una manera que produzca una mayor diferenciación dentro y entre esos modos y explore las bases sociales de esa diferenciación. La distinción entre discurso horizontal y discurso vertical se basa en lo que Bernstein llama la *forma del conocimiento*. Esta noción no refiere simplemente al modo en que el conocimiento previamente producido es ordenado. Si no que, como precisan Moore y Maton (2001) la forma de conocimiento en un campo intelectual es un principio que también regula la manera en la cual el nuevo conocimiento es producido. Si este principio varía, también lo hará la organización y, crucialmente, el modo de producción del conocimiento dentro del campo. En otras palabras, cualquier campo intelectual específico es organizado de tal forma que ciertas cuestiones se hacen visibles y otras invisibles en el campo de visión actual.

El *discurso horizontal* se caracteriza por estar organizado en segmentos locales vinculados con prácticas y actividades especializadas, se asocia a lo que usualmente se llama conocimiento cotidiano o de sentido común. Un *discurso vertical*, en cambio, se caracteriza por fuertes reglas distributivas en relación con el acceso, la transmisión y la evaluación del conocimiento. El discurso vertical puede adoptar dos modalidades: *estructuras de conocimiento jerárquicas* o *estructuras de conocimiento horizontales*. Las estructuras de conocimiento jerárquicas construyen proposiciones muy generales y teorías que integran el conocimiento de niveles inferiores y, en este sentido, muestran la unidad subyacente en un rango extenso de fenómenos aparentemente diferentes. La forma del conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades podría caracterizarse en cambio como una estructura de conocimiento horizontal. Éstas consisten en una serie de lenguajes especializados con modos de

### *3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional*

interrogación y criterios para la construcción y circulación de conocimientos especializados. El conjunto de lenguajes que constituye cualquier estructura de conocimiento horizontal no es traducible entre sí, ya que cada lenguaje posee supuestos diferentes y sus propios criterios de legitimación de textos, sobre cuáles son las 'evidencias' aceptables y las preguntas y problemas legítimos. Los hablantes de cada lenguaje se tornan tan especializados y excluyentes como el lenguaje. Su capital está vinculado al lenguaje y por lo tanto, la defensa del propio y la confrontación con otros son intrínsecas a estas estructuras de conocimiento.

En la mirada de Bernstein los conceptos de campo y discurso están relacionados y son interdependientes. Las luchas en un campo con una estructura de conocimiento horizontal se vinculan con el poder de definir las formas de comunicación legítimas, el desarrollo del campo se da, en gran medida, por la introducción de un nuevo lenguaje más que por la integración de teorías y enfoques existentes.

Diversos trabajos han estudiado sobre la base de estos conceptos algunos campos intelectuales específicos. Por ejemplo Maton (2000) analiza el campo de los estudios culturales, Maton y Moore (2001) comparan la crítica literaria y la matemática en relación con sus estructuras de conocimiento. En otro trabajo, en el Maton (2007) compara lo que llama dos culturas: la humanística y la científica. Estos autores amplían el trabajo de Bernstein introduciendo el concepto de dispositivo epistémico y de estructuras basadas en el conocimiento y en el conocedor (Moore & Maton, 2001)

Más próximo a nuestra problemática, el estudio de Czerniewicz (2010) describe el campo de la Tecnología Educativa en Educación Superior. La autora distingue diferentes lenguajes especializados dentro de la Tecnología Educativa ("Instructional Design", "Learning Technology", "Learning Science", "Computer Supported Collaborative Learning", entre otros) y se pregunta si la existencia de lenguajes especializados significa que los mismos son inconmensurables. Con el objetivo de responder esta pregunta analiza el plano de los problemas específicos que se propone la investigación empírica en el campo y se interroga respecto de la existencia de una agenda compartida en este aspecto. Muestra que existe un acuerdo sorprendente respecto de los temas y objetos de atención y enumera algunos de ellos: cuestiones vinculadas con el aprendizaje -particularmente el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje informal o no tradicional-, cuestiones relativas a la evaluación y al rol del profesor, temas vinculados con la inclusión, el acceso y la brecha digital, preocupaciones en torno a la institucionalización de la educación tecnológica, y finalmente estudios focalizados en las tecnologías en sí, que recibirían menos interés. Sin embargo, este grado de acuerdo existente en el plano de los problemas específicos no se mantiene en el plano del enfoque general, allí la autora describe dos perspectivas teóricas generales que tendrían la forma de lenguajes inconmensurables.

La descripción general de la estructura de conocimiento realizada por los diferentes autores para las ciencias sociales y humanidades ofrece un marco para aproximarnos al campo de estudio. La proliferación de términos en relación con el objeto de estudio es una de las señales más claras de la especialización de los lenguajes en el ámbito de las "nuevas alfabetizaciones". Por otra parte un rastreo temporal de ciertos términos y el predominio de algunos respecto de otros en un período de tiempo muestra el proceso de surgimiento de nuevos lenguajes que Bernstein describe como modalidad de desarrollo de estas estructuras.

En este sentido, el estudio del campo intelectual de la educación presenta algunas particularidades en relación con el análisis de otros campos intelectuales de producción de conocimientos. Se trata de un campo intelectual productor de discurso (por lo que lo ubicamos en el campo primario), pero el discurso que produce y las reglas de su formación son recontextualizadoras. Este doble carácter requiere precisar cómo usaremos los conceptos en el análisis y cómo recuperamos los antecedentes que presentan resultados de estudios en otros campos intelectuales. Decíamos que el campo de la educación se caracteriza porque su discurso es un principio recontextualizador. Esta cualidad tiene algunas consecuencias importantes en relación con nuestro análisis que quisiéramos resaltar.

### 3.2.1.2. El discurso pedagógico como discurso recontextualizador

Como propusimos en el Capítulo 1, el carácter recontextualizador puede atribuirse no sólo a los discursos sino también a los agentes y agencias del campo. En otros campos intelectuales, generalmente los agentes de la producción de conocimiento no son los mismos (e incluso se encuentran aislados de) los agentes de la recontextualización y la reproducción. Sin embargo, en el campo pedagógico, quienes producen conocimientos nuevos son muchas veces también sus propios recontextualizadores. Es común que un mismo agente sea investigador en la universidad y asesor técnico en una agencia estatal encargada del diseño de documentos curriculares. Más adelante estudiaremos las particularidades que asumen estas relaciones en el caso de Argentina, pero nos interesan aquí los efectos que pueden tener en términos de la producción de conocimientos. Nos preguntamos entonces sobre la manera en que las posiciones de los agentes dan forma a los problemas que se investigan, a los modos de comunicación de los resultados (en términos de recursos retóricos y de supuestos destinatarios) y a su circulación.

En segundo término, hemos elegido estudiar los discursos del campo intelectual de la educación a través de textos publicados en revistas científicas. Las revistas dan cuenta de las formas en que se producen, se evalúan, se distribuyen y se validan conocimientos en un campo determinado y son un medio por el que se legitiman los productos y los productores de conocimiento. A su vez, la cantidad, la calidad y el grado de difusión y reconocimiento de las revistas expresan el poder relativo de las diferentes comunidades académicas y su grado de influencia nacional e internacional.

En el estudio de los textos nos interesa resaltar la relación entre textos y discursos y la noción de *intertextualidad*. Hemos analizado los textos con el objetivo de identificar perspectivas y hemos complementado este trabajo con el examen de las relaciones de cita y coautoría. El supuesto central es que un texto se construye siempre en relación con otros y que estas relaciones están presentes en él de manera más o menos explícita. Particularmente en estructuras de conocimiento horizontales las relaciones de oposición pueden ser más explícitas con el objetivo de diferenciar y legitimar con el uso de un nuevo lenguaje objetos de estudio y prácticas específicas. Bernstein (1993) propone relaciones de intertextualidad e intratextualidad varían entre el campo de producción y el de recontextualización:

*Es importante señalar que existe una analogía entre los textos imaginarios producidos por el principio recontextualizador y el texto imaginario creado por las reglas de entrada al campo de la producción del discurso. Este campo o, mejor, su principio, transforma la*

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

*intertextualidad en intratextualidad. Es decir, un texto, en el campo de la producción del discurso, debe ser un texto original, producido para obtener el máximo renombre por una mente individual e independiente. Este texto original, aunque quizás admita necesariamente algunos de sus antecedentes, tiende a proclamar su carácter único. Es decir niega la intertextualidad y afirma la autoría exclusiva (Bernstein, 1993, p. 193).*

Nos preguntamos qué características asumen los textos estudiados respecto de las relaciones de intertextualidad. Si bien se trata de textos de un campo intelectual, ya hemos señalado que este campo es inherentemente recontextualizador, por lo tanto es posible que la intertextualidad no esté negada, por el contrario, que aparezca como una estrategia de legitimación. Los textos del campo intelectual de la educación no tendrían la pretensión de ser textos originales, en este sentido compartirían características con los textos recontextualizados.

#### **3.3. Cartografiar las perspectivas sobre las nuevas alfabetizaciones. Precisiones metodológicas sobre el proceso.**

Como explicamos en el capítulo 2, con el objetivo de interpretar y describir las perspectivas sobre las nuevas alfabetizaciones analizamos publicaciones periódicas. Esta decisión se basó en que éstas aventajan al libro por el carácter regular y la mayor frecuencia de su aparición. Es decir el tiempo entre la producción intelectual y la difusión entre pares, las comunidades de referencia y las audiencias es mucho menor que el que transcurre con un libro.

Para el análisis de los textos hemos combinado herramientas metodológicas del análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003, 2010) y de la cartografía social (Gorostiaga, 2009). El proceso iterativo para la identificación y caracterización de las perspectivas en la cartografía social propuesto por Gorostiaga (2009) que reseñamos en el capítulo 2 fue la base para la formulación de la estrategia metodológica. Las adaptaciones que realizamos se relacionan con la construcción y utilización de una base de datos para organizar este análisis. Es posible reformular las etapas propuestas por el autor en las siguientes (no necesariamente secuenciales):

- Partimos de la lectura de una serie de textos, con especial atención a los argumentos referidos a la alfabetización y el modo en que se consideraban las tecnologías digitales. A partir de esta primera lectura elaboramos las primeras categorías de análisis detalladas en el anexo de la página 197. En esta etapa trabajamos con 10 textos seleccionados a partir de revisiones realizadas por otros autores (Bawden, 2002; Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008; Gutierrez Martín, 2003).
- Seleccionamos artículos publicados en las publicaciones periódicas de reconocimiento internacional mejor indexadas del campo educativo en general y referidas a tecnología educativa y educación en medios en particular en inglés y español. Tomamos los números publicados entre el 2007 y el 2010. Incluimos en esta etapa 70 artículos, provenientes de diez revistas y handbooks referidos al tema (ver detalle en anexo de la página 227). De las revistas

generalistas seleccionamos los artículos referidos a tecnología educativa, educación en medios audiovisuales, nuevas alfabetizaciones o alfabetización digital en sentido amplio. Realizamos una búsqueda temática a través de palabras clave y recorrimos todos los números de las revistas incluyendo artículos que, aunque no respondieran a las palabras claves consideráramos que se vinculaban con nuestra búsqueda. En las revistas específicas seleccionamos sólo aquellos artículos que correspondieran a los siguientes criterios de búsqueda: 1) Formación docente y TIC/tecnologías educativas/nuevas tecnologías/nuevas alfabetizaciones/alfabetización digital o 2) alfabetización digital/nuevas alfabetizaciones/alfabetización en medios/alfabetización audiovisual/ aunque no refirieran estrictamente a formación docente.

- La lectura de nuevos textos permitió reelaborar las dimensiones de análisis y construir categorías y argumentos representativos en el marco de estas dimensiones. Estas dimensiones fueron cotejadas con revisiones realizadas por otros autores (ver capítulo 1.4) y las categorías propuestas por ellos. Sobre la base de esta comparación construimos la lista de categorías que presentamos en la sección 1.4.2.
- Cargamos cada uno de los textos en una base de datos en la que detallamos título de la publicación, autor, institución a la que pertenece, país, año de publicación y textos a los que cita. Consideramos textos citados a aquellos que eran referidos en el artículo como base teórica o antecedente para el estudio, es decir en los que el texto citado estaba conectado con los argumentos centrales del autor del artículo. El objetivo fue tener información que permitiera indagar las relaciones de intertextualidad descritas en la sección anterior. Con estos datos se constituyó una base de 1779 autores y 1557 textos.
- Cada texto fue etiquetado de acuerdo con su grado de acuerdo con los argumentos y dimensiones identificadas en la etapa 3. Se incluyeron también como etiquetas aquellas producidas por los autores de las revisiones con el objetivo de contrastar nuestro criterio con el de expertos reconocidos en el campo.
- Realizamos un análisis multivariable de conglomerados con el objetivo de identificar las perspectivas principales y los textos incluidos en ellas (Cea D'Ancona, 2004). Este tipo de análisis permite agrupar los textos en subconjuntos conformados en relación con su grado de acuerdo con ciertos argumentos escogidos para hacer la exploración. Para esta indagación escogimos un total de 15 argumentos que funcionaron como variables para el análisis de conglomerados: cinco argumentos sobre la alfabetización, tres en relación con el foco tecnológico, cuatro posibles focos de investigación, uno sobre la orientación metodológica y tres posibles concepciones de aprendizaje. En los casos en los que fue posible, los argumentos fueron expresados en forma de polos, por lo que los tratamos como variables ordinales que muestran el grado de acuerdo o desacuerdo con el argumento. En los casos en los que no era posible pensar en orden trabajamos con variables cualitativas expresadas en forma binaria. De este modo fue posible utilizar un método de clasificación no jerárquico y un algoritmo de conglomeración acorde a este tipo de variables. A pesar de las potencialidades que un análisis

### *3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional*

exploratorio de este tipo puede ofrecer, hemos decidido no incluir estos resultados en el análisis general por la confusión que puede generar una exploración estadística de datos contruidos con un abordaje cualitativo y la dificultad metodológica que se produce en la conversión de variables nominales a variables ordinales. De todos modos, en el anexo de la página 232 puede encontrarse un detalle de las vías exploradas.

- Construimos diferentes representaciones gráficas de las perspectivas y las comparamos entre sí (derivadas de los dos procesos de lectura y de la representación de las relaciones de cita y autoría). Sobre esas representaciones se basan las conclusiones del capítulo.

#### **3.4. Cartografía de las perspectivas dominantes sobre las nuevas alfabetizaciones.**

La descripción que sigue está centrada en la identificación y descripción de las perspectivas sobre las nuevas alfabetizaciones. Presentamos aquí una interpretación siempre provisoria, abierta a constante revisión, e indudablemente incompleta<sup>18</sup>, de la multiplicidad de posiciones y argumentos encontrados. Procuramos expresar las distintas perspectivas en sus propios términos, aunque reconocemos la subjetividad del analista y el hecho de que cualquier texto siempre está abierto a múltiples lecturas.

Hablamos de perspectivas dominantes porque el análisis surge del estudio de artículos en revistas de presencia internacional, teniendo en cuenta que en los procesos de evaluación de artículos e indexación de revistas se ponen en juego los criterios dominantes en un campo intelectual determinado. Los textos han sido agrupados de acuerdo a los argumentos sobresalientes y hemos priorizado las semejanzas por sobre las diferencias.

A través del análisis cualitativo de los textos identificamos cuatro perspectivas principales que denominamos: las nuevas alfabetizaciones, la educación en nuevos medios, el uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza, y la de la brecha digital. Los argumentos que permitieron agrupar los textos en estas perspectivas se refieren a las dimensiones y categorías descriptas en el capítulo 1: definición de alfabetización, el foco en relación con las tecnologías, propósitos de la inclusión de nuevos saberes en la escuela, concepción de aprendizaje que sostienen, temas de investigación a los que se dedican, orientación metodológica que eligen para abordarlos y origen disciplinario.

Si bien los argumentos centrales de cada perspectiva surgen del análisis del conjunto de textos, hemos seleccionado un texto “representativo” de cada perspectiva. La “representatividad” no se plantea en términos estadísticos sino en el modo en que los argumentos están presentes en los textos. Se trata de textos que condensan mejor los argumentos relacionados en cada perspectiva. Elegimos algunos fragmentos de esos textos con el objetivo de mostrar los argumentos que los caracterizan y

---

<sup>18</sup> Los textos seleccionados fueron elegidos con criterios rigurosos y que hemos explicitado, pero no se trata de una muestra representativa desde el punto de vista estadístico. En este sentido no pretendemos generalizar el análisis propuesto. Las perspectivas identificadas corresponden al conjunto de textos analizados y no necesariamente definen el campo de la tecnología educativa a nivel internacional. Como mencionamos en la introducción la idea de un campo internacional homogéneo es bastante cuestionable.

cómo éstos fueron identificados en el proceso de análisis. En el apartado siguiente estudiaremos quiénes podrían ser los representantes de cada perspectiva en términos de cantidad de citas y de relaciones de coautoría.

### 3.4.1. Las perspectivas identificadas

#### 3.4.1.1. La perspectiva de las “nuevas alfabetizaciones”

Este enfoque se caracteriza por definir la **alfabetización** como un proceso en el cual la construcción de significados es central. Se trata de un proceso múltiple, que varía significativamente de un contexto a otro. Propone las prácticas vinculadas con la lectura y escritura en sentido amplio como actividades sociales, fundamentalmente interactivas y colaborativas. Los aspectos emocionales y lúdicos ocupan un lugar importante en los procesos de alfabetización, su estudio no se restringe sólo a la indagación de procesos intelectuales. En gran medida, los procesos de alfabetización son vistos como resultado de crecer en una sociedad letrada, es decir no se enfatiza la enseñanza y la escolarización como aspectos relevantes para el acceso a estos saberes.

En relación con los **propósitos** de incluir nuevos conocimientos en la formación de docentes (y en la educación en general) suelen acentuar el aprendizaje permanente, la expresión cultural y la realización personal. Plantean que estas alfabetizaciones contribuyen al desarrollo de habilidades críticas y expresivas que permiten llevar una vida plena y construir sociedades informadas, creativas y éticas.

Respecto del **foco sobre las tecnologías**, esta perspectiva enfatiza la relación entre cultura y tecnologías e integra trabajos que estudian desde el punto de vista histórico la construcción social de las mismas. La mayor parte de los textos que incluimos aquí estudian prácticas digitales resultantes de la convergencia de tecnologías informáticas y mediáticas.

Los **focos de investigación** se vinculan fundamentalmente con el estudio de las prácticas de interpretación y producción de mensajes en distintos entornos, particularmente las prácticas de los jóvenes. Habitualmente se encuentran enfocados en las prácticas fuera de la escuela o en tipos de actividades que no son las habitualmente valoradas por la escuela. Así, se incluyen temas vinculados a los procesos de construcción de identidades y cuestiones éticas en relación a las prácticas en línea. Los videojuegos, las comunidades de fans, las distintas clases de remix aparecen como ámbitos privilegiados de estudio. Probablemente porque muchos de los autores provienen del ámbito de la lingüística, hay varios trabajos que se centran en estudiar procesos de apropiación de segundas lenguas en inmigrantes y problemáticas vinculadas con la multiculturalidad<sup>19</sup>.

La **orientación metodológica** es cualitativa, se trata principalmente de estudios etnográficos que exploran las prácticas en línea a través de entrevistas, observaciones, diarios y análisis de textos.

---

<sup>19</sup> Dos ejemplos son Warschauer (2004) y Thorne (2008).

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

Desde el punto de vista de la concepción de **aprendizaje**, esta perspectiva puede describirse de modo general como constructivista. Particularmente, se vincula con las teorías constructivistas que acentúan los aspectos sociales del aprendizaje, como la del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1993).

Podemos incluir como **exponentes** de este enfoque textos que se identifican a sí mismos como provenientes de los *New Literacies Studies* (Coiro et al., 2008; Gee, 2009a, 2009b; Lankshear & Knobel, 2008). Esta línea de trabajos se inscribe en la tradición de los *New Literacy Studies* (Street, 1993) ampliando su campo de estudio a entornos digitales y nuevos modos de lectura y escritura.

Seleccionamos aquí como texto representativo al trabajo de Knobel y Lankshear (2004) sobre la lectura y la escritura en la comunidad *eBay*<sup>20</sup>. Una primera cuestión que llama la atención en este texto es que los autores se presentan a sí mismos con sus nombres de usuario de eBay (*netgrrrl* y *chicoboy26*) y aclaran en una nota que: “*netgrrrl* y *chicoboy* son usuarios de eBay. En los espacios físicos se los conoce como Michele Knobel y Colin Lankshear” (Knobel & Lankshear, 2004, p. 28). Esta nota casi anecdótica muestra que estos académicos no sólo son parte de la comunidad que están estudiando, si no que también consideran importante mostrar que lo son. Se trata de un rasgo común a las investigaciones incluidas en esta perspectiva, muchos de los autores se presentan a sí mismos como jugadores (de videojuegos) o miembros de diferentes comunidades de *fans*.

En la introducción se expresa:

*Este capítulo se centra en el surgimiento de una nueva práctica de alfabetismo: el sistema de juicios y calificaciones de la comunidad que se conecta a eBay, que constituye una nueva forma de leer y escribir sobre aspectos del mundo que son importantes para los usuarios de eBay, llamados también eBayers (Knobel & Lankshear, 2004, p. 28).*

Los autores hablan de una “*nueva práctica de alfabetismo*”. La expresión alfabetismo en este caso es usada para definir “*formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos)*”. Ellos aclaran: “*Lo que queremos decir con formas reconocidas puede entenderse en relación con el concepto de práctica*” (Lankshear & Knobel, 2008, p. 74). Y retoman a Scribner y Cole (1981) para plantear que “*Una práctica, entonces, está compuesta por tres componentes: tecnología, conocimientos y destrezas*” (Lankshear & Knobel, 2008, p. 75).

Entonces los alfabetismos no se definen como habilidades o estados que se adquieren sino como prácticas. En el fragmento se puede apreciar el énfasis en el aspecto social de las tecnologías (son parte de una práctica) y en la importancia asignada a los procesos de construcción y negociación de significados en la definición de alfabetismo. También se hace explícita la filiación con los llamados *New Literacy Studies*<sup>21</sup> de los que Scribner y Cole son exponentes importantes.

---

<sup>20</sup> eBay es la mayor red de subastas persona a persona de Internet. Para más referencias: <http://pages.ebay.es/help/account/questions/about-ebay.html>

En cuanto a la orientación metodológica, el trabajo fue elaborado sobre el análisis del contenido de las calificaciones y comentarios producidos por los usuarios en internet y a través de entrevistas por correo electrónico. El análisis busca interpretar los comportamientos de los actores en esta comunidad y comprender el modo en que el sistema de juicios da forma a estos comportamientos. Se trata de un análisis antropológico realizado en una comunidad virtual. Si tomamos algunos fragmentos de las conclusiones notamos que la preocupación está centrada en comprender cómo se construyen las reglas en esa comunidad y de qué modo esas reglas moldean las prácticas de los usuarios:

*“eBay despliega estrategias para definir lo que constituye una práctica adecuada en el campo del intercambio comercial en el ciberespacio. Ha introducido los mecanismos de calificación y emisión de juicio de la comunidad como parte de su estrategia general. Ello tiene la intención de servir como parte de un "orden delimitador", como un orden discursivo (actualmente en proceso de ser establecido) que limitará a los participantes a actuar de determinadas formas y no de otras. (...)*

*Lo que creemos ver en los fragmentos de datos presentados antes, son "formas" variadas de utilización del juego de las calificaciones por parte de los consumidores. Están "insinuando" en el sistema producido para ellos formas de "habitar" con las que están familiarizados, a las que son adeptos o que les resultan de otro modo satisfactorias o reforzadoras, sin que importe lo desagradables que nos resulten algunas de ellas. Los alfabetismos digitales de las calificaciones y emisiones de juicios se pueden comprender mejor como interminablemente complejos y múltiples (Knobel & Lankshear, 2004, p. 46 y 47).*

Varias cuestiones pueden identificarse en este fragmento. En primer lugar el análisis se realiza extrapolando la distinción de De Certeau (1999) entre productores y consumidores, con el objetivo de ampliar el centro de atención desde “*artefactos de consumo*” hacia “*una comprensión más amplia de las prácticas sociales*” (Knobel & Lankshear, 2004, p. 45). No hay referencia aquí a las tecnologías sino a las prácticas sociales. El foco está en comprender cómo el sistema de calificación influye en la formación de la identidad personal y configura las relaciones entre las personas en este espacio. La conclusión sobre las *formas variadas de habitar* este espacio refuerza la idea de multiplicidad y diversidad en relación con la alfabetización.

Finalmente, si bien el texto se interroga sobre las posibles relaciones entre esta comunidad y la escuela, el foco está puesto en estudiar los espacios no formales y el modo en que los sujetos se vinculan en ellos.

---

<sup>21</sup> Para mayor detalle sobre la distinción entre New Literacy Studies y New Literacies Studies ver Gee (2009a, 2009b)

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

En una representación esquemática en relación con las dimensiones y categorías que construimos, podemos decir que la perspectiva que llamamos las nuevas alfabetizaciones se describe por la presencia de los argumentos detallados en la Tabla 9:

Dimensiones	Categorías y argumentos en cada polo
Definición de alfabetización	Proceso
	Social
	Integral
	Natural- cotidiana
Propósitos de la alfabetización	Ciudadanía cultural transformativa
	Personalización
Foco tecnológico	Convergencia información - comunicación
	Artefactos culturales
	Producción
Foco investigación	Prácticas juveniles
Orientación metodológica	Cualitativa
Concepción de aprendizaje	Constructivista social

Tabla 9: Argumentos centrales de la perspectiva de las nuevas alfabetizaciones

#### 3.4.1.2. La perspectiva de la educación en nuevos medios

Este enfoque comparte gran parte de los argumentos con el descripto anteriormente, principalmente el modo en que se entiende la **alfabetización** y las **tecnologías**. Encontramos un mayor énfasis puesto en la comunicación y en los medios de comunicación como ámbito de estudio, en contraste con la idea de tecnologías. También los trabajos que agrupamos aquí dan mayor importancia a la escuela y a la formación crítica en relación con los procesos de interpretación y producción de mensajes mediáticos. En este sentido suele aparecer con mayor fuerza la participación política en las esferas conformadas por los nuevos medios como **propósito** de la educación.

Los textos que mejor representan los argumentos de esta perspectiva son los que provienen de la educación en medios de Reino Unido (Buckingham, 2005, 2008); y de los llamados New Media Literacies Studies en Estados Unidos (Jenkins, 2008).

El texto que elegimos como ejemplo de esta perspectiva es el de Burn (2008) publicado en el Handbook of Research on New Literacies que presenta los resultados de una investigación conjunta con David Buckingham y Carolina Pelletier. Este proyecto estudia los procesos de producción de un videojuego por parte de adolescentes que utilizan un software de autor.

Elegimos este texto como ejemplo porque es bastante explícito en relación con sus filiaciones teóricas y decisiones metodológicas. El autor propone allí conectar el análisis semiótico de los textos mediáticos -a partir por ejemplo de los trabajos de Kress y Van Leeuwen (Kress & Van Leeuwen, 2001;

Kress, 1998)- con la investigación sobre las culturas de aquellos que producen y reciben estos textos, tomando como antecedentes los estudios culturales en general y los trabajos de D. Buckingham y J. Sefton Green (Buckingham, 2002, 2005; Sefton-Green, 1998). Se trata de una investigación de corte cualitativo que complementa el análisis de los textos multimodales (con el objetivo de contribuir a la construcción de una semiótica multimodal) con entrevistas en profundidad al productor del texto.

Tomamos un fragmento que muestra las semejanzas con la perspectiva anterior en el modo en que se entienden las tecnologías (medios en este caso) y en los procesos de producción e interpretación de sentido:

*Esto vincula esta tradición a la teoría del análisis textual enraizada en las funciones sociales y culturales del texto, derivado de la sociolingüística y en particular de Halliday (1985). Como corolario necesario, se conecta el significado textual con el interés social de los productores de signos- aquellos que los realizan y aquellos que los usan, leen, miran o juegan. En el contexto de la educación, esto ofrece una teoría de la significación lista para sintetizarse con el trabajo de los académicos de las culturas infantiles de los medios, que proveen investigación influyente sobre cómo los niños se involucran con los textos mediáticos, así como proposiciones sobre cómo las pedagogías sobre los medios pueden ser influidas por los estudios culturales<sup>22</sup> (Burn, 2008, p. 152).*

En el fragmento citado aparece nuevamente el acento en lo social y en el vínculo necesario entre el análisis textual y el estudio de los discursos sociales: “Las estructuras formales del análisis semiótico necesitan estar constantemente conectadas con el océano discursivo y cultural en el cual el productor de signos nada: en este caso los discursos del juego, los jugadores y los medios populares” (Burn, 2008, p. 177). A su vez el texto expone un interés mayor en el análisis semiótico de los textos mediáticos y multimodales. Este énfasis se relaciona con el origen de los trabajos, vinculados más fuertemente con las ciencias de la comunicación y los estudios culturales sobre los medios.

Si bien el texto seleccionado no es explícito en cuanto al papel de la escuela y a los propósitos sociales de la alfabetización, podemos tomar como referencia un trabajo de Buckingham (2008) para complementar el análisis. Allí el autor propone:

*“... sostengo que la escuela debe poner el acento en desarrollar las habilidades críticas y creativas de los niños en relación con los nuevos*

---

<sup>22</sup> El original está en inglés. Propusimos aquí una posible traducción para facilitar la lectura. El texto original propone: “It relates this tradition to a theory of textual analysis rooted in the cultural and social function of the text, derived from sociolinguistics, and Halliday (1985), in particular. As a necessary corollary of this, it connects textual meaning with the social interest of its related sign makers- those who make it, and those who use, read, view, or play it. In context of education, it offers a theory of signification ready for synthesis with the work of scholars of children's media cultures, in particular Buckingham (1996, 2003; Buckingham & Sefton Green, 1994), who provided influential research in how children engage with media texts, as well as proposals for how the pedagogies of media education might be influence by cultural studies”

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

*medios y que la "alfabetización en nuevos medios" debe constituirse en un derecho educativo básico. Mi planteo toma como fundamento un conjunto consolidado de prácticas educativas de larga tradición, al menos en Gran Bretaña, que sin embargo permanecieron en gran medida en los márgenes del currículo obligatorio" (Buckingham, 2008, p. 187).*

Por provenir los trabajos mencionados de una tradición enraizada en prácticas educativas, el interés en la educación escolar es mayor y la preocupación por la inclusión formal de contenidos sobre los medios en el curriculum obligatorio es explícita. Este rasgo distingue algunos de los trabajos ubicados en esta perspectiva de los de la primera que describimos. Otro rasgo singular es la importancia asignada a las emociones, relacionada muchas veces con el estudio de las relaciones entre cine y educación o imágenes y pedagogía. Un ejemplo de ello puede ser otro trabajo reseñado del mismo autor (Burn, 2010) sobre las emociones que despierta el cine de terror en los jóvenes y algunas implicancias que esto tiene para la alfabetización mediática.

La Tabla 10 representa esquemáticamente los argumentos centrales de la perspectiva descripta:

Dimensiones	Categorías y argumentos en cada polo
<b>Definición de alfabetización</b>	Proceso
	Social
	Integral
	Natural- cotidiana
<b>Propósitos de la alfabetización</b>	Ciudadanía cultural transformativa
	Trasmisión y personalización
<b>Foco tecnológico</b>	Convergencia información - comunicación (mayor énfasis en la comunicación)
	Artefactos culturales
	Producción
<b>Foco investigación</b>	Prácticas juveniles
<b>Orientación metodológica</b>	Cualitativa
<b>Concepción de aprendizaje</b>	Constructivista social

Tabla 10: Argumentos centrales de la perspectiva de educación en nuevos medios

#### 3.4.1.3. La perspectiva del uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza

La mayor parte de los textos incluidos en el enfoque de referencia están preocupados fundamentalmente por el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes como medio para mejorar el aprendizaje. Desde la perspectiva que denominamos del uso de tecnologías, las computadoras e internet son principalmente nuevas formas de medios educativos, tecnología educativa o sistemas de aprendizaje.

Las nuevas alfabetizaciones en los textos agrupados bajo esta denominación no aparecen como tema central. Cuando hacen referencia de algún modo a la **definición de alfabetización**, los textos que incluimos aquí hablan de “competencias en tecnologías de la información”, “competencias digitales”, “alfabetización digital”, “alfabetización en tecnologías de la información”. Estos nuevos saberes son, en general, caracterizados como un conjunto de habilidades que un individuo posee o no posee. Habilidades que son definidas de modo relativamente genérico, independientemente del contexto en el que se usan y se enfatizan aquellas vinculadas con procesos intelectuales.

En esta perspectiva la escuela ocupa un lugar central en la enseñanza de estas habilidades y los **propósitos** de esta transmisión se centran en la preparación de los ciudadanos para su adecuado desenvolvimiento en la sociedad de la información y/o del conocimiento<sup>23</sup>. Se describe a la sociedad como cada vez más basada en la información, a menudo en una forma compleja y mediada. En ella, los individuos alfabetizados tienen más posibilidades de conseguir un mejor nivel en el mercado de trabajo, y las sociedades alfabetizadas de ser más competitivas en términos económicos.

El **foco tecnológico** se centra por lo tanto en la información, y las tecnologías digitales son entendidas como herramientas para el manejo de información.

Los **temas de investigación** pueden agruparse en dos focos principales. Por un lado, algunos textos estudian el impacto de distintas tecnologías en el aprendizaje, evaluando resultados de aprendizaje con y sin determinadas tecnologías. Otros textos investigan la incorporación de tecnologías en la enseñanza y en los sistemas educativos, así como los factores que influyen en la adopción de tecnologías por parte de los docentes e instituciones, fundamentalmente desde una perspectiva evaluativa.

Como el foco principal es el logro de resultados y prácticas mensurables, la **orientación metodológica** predominante es cuantitativa, fundamentalmente conformada por estudios estadísticos a gran escala que incluyen en general encuestas a docentes, alumnos y directivos y estudios experimentales y cuasi experimentales.

Los textos representativos de esta perspectiva son producidos por distintos autores de universidades principalmente estadounidenses y europeas. Los trabajos se producen muchas veces en colaboración o financiados por gobiernos y organismos internacionales. Un ejemplo posible es el texto de Anderson (2008) en el que presenta las implicancias de las demandas de la economía del conocimiento global en términos de las competencias y estrategias de aprendizaje requeridas a los jóvenes.

Las expresiones *sociedad de la información* y *sociedad del conocimiento* aparecen frecuentemente en textos de esta perspectiva. En el trabajo que analizamos se propone una distinción entre ambas, basada en la diferenciación entre información y conocimiento: la información se compondría de datos intencionalmente estructurados mientras que el conocimiento consistiría en los estados cognitivos necesarios para interpretar y procesar la información.

---

<sup>23</sup> Ambas expresiones aparecen en los trabajos analizados

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

La *sociedad del conocimiento* se presenta como consecuencia de dos fuerzas principales: la mayor interacción cultural posibilitada por las redes electrónicas globales y un sistema económico en el cual el conocimiento funciona como mercancía.

El texto de Anderson intenta traducir las *demandas de la sociedad del conocimiento* en términos de competencias requeridas por parte de los estudiantes y estrategias de aprendizaje que deberían desarrollar. En este sentido, puede interpretarse como parte de lo que Fairclough denomina “*el discurso neoliberal de cambio económico que representa el proceso de 'globalización' como un hecho que demanda 'ajustes' y reformas con el propósito de mejorar “la eficiencia y adaptabilidad' necesarias para competir...”* (Fairclough, 2010, p. 100). Las *demandas* tienen que ver con el aumento de la cantidad de información, su falta de organización y evaluación, su cambio rápido... En este sentido, podemos decir que el énfasis sigue estando en las tecnologías de tratamiento de la información (y no en la comunicación) y en las habilidades requeridas para el trabajo. Sin embargo, las habilidades requeridas para el trabajo incluyen competencias comunicativas vinculadas con la participación en equipos.

El autor describe un paradigma emergente que denomina “*Emerging Pedagogical Practices Paradigm (EPPP)*”. Retomamos aquí el párrafo en que describe el paradigma porque sintetiza algunos de los rasgos característicos de la perspectiva:

*Este paradigma emerge fundamentalmente de tres tradiciones intelectuales: 1) Aprendizaje continuo, enfatizando la necesidad de aprender y del aprendizaje autónomo; 2) constructivismo, resaltando el aprendizaje colaborativo, los proyectos del mundo real, los logros auténticos y la responsabilidad del estudiante por el aprendizaje, 3) alfabetización digital, especialmente la búsqueda y análisis de la información. El EPPP enfatiza muchos requerimientos de la sociedad del conocimiento pero no ha explicado aún el rango total de competencias requeridas basadas en el conocimiento de TIC. Habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la comprensión profunda y el aprendizaje de alta performance aún deben ser integradas al paradigma (Anderson, 2008).<sup>24</sup>*

En este punto aparecen nuevamente dos de los aspectos señalados: el primero es la importancia asignada al aprendizaje continuo, que puede interpretarse desde la tesis cultural del aprendizaje permanente (Popkewitz, 2009) y el segundo es la importancia asignada al tratamiento de la

---

<sup>24</sup> Original en inglés: *It emerged primarily from three intellectual traditions 1) lifelong learning, emphasizing the need to learn and autonomous learning; 2) constructivism, emphasizing collaborative learning, real-world projects, authentic assessments, and student responsibility for learning; and 3) information literacy, especially the gathering and analysing of information. The EPPP addressed many requirements of the knowledge society but has not yet explicated the full range of ICT knowledge based skills required. Essential skills like critical thinking, deep understanding, and high-performance learning yet to be integrated into the paradigm.*

información. Esta perspectiva otorga a las tecnologías un valor central en el desarrollo de aprendizajes a lo largo de la vida, en palabras de Popkewitz (2009):

*La capacitación informática es, para muchos, la piedra filosofal de hoy. Maeroff (2003) argumenta, por ejemplo, que los procesos de aprendizaje en línea abrirán las puertas de la promesa no cumplida del nuevo ciudadano cosmopolita del mundo que los filósofos de la ilustración no pudieron más que desear (...) El aprendizaje en línea se considera revolucionario; esa revolución se produce donde la tecnología hace posible la individualización del aprendizaje (Popkewitz, 2009, pp. 133 – 134).*

Ambos pueden interpretarse en relación con los propósitos de la alfabetización que, en este caso, estarían subordinados a la necesidad de responder a las demandas de la economía del conocimiento, promoviendo las habilidades requeridas para el cambiante mundo del trabajo.

Por otra parte el esfuerzo por desglosar estas habilidades en un conjunto de competencias muestra la comprensión de la alfabetización como un estado que puede ser enseñado y evaluado. En este sentido se propone una “*taxonomía de habilidades basadas en el conocimiento que refleja prioridades de la sociedad del conocimiento, especialmente las que aplican a la naturaleza cambiante de la mayoría de los trabajos. Ésta intenta guiar el diseño del curriculum, las actividades de aprendizaje y de evaluación, particularmente cuando los estudiantes tienen acceso a herramientas TIC*” (Anderson, 2008, p. 13).

Como podemos ver en este texto, las habilidades consideradas necesarias para el trabajo presentan una concepción relativamente amplia en relación con la alfabetización: se incluye el trabajo con textos multimodales, habilidades comunicativas y otros procesos de pensamiento complejo. Sin embargo, en esta perspectiva encontramos también definiciones más restringidas de la alfabetización que la reducen al dominio de ciertos programas informáticos o habilidades muy específicas. Un ejemplo podemos tomarlo del siguiente fragmento en el que se definen áreas de competencias del docente y dentro del área técnica se detalla:

*Si profundizamos un poco en el análisis del área de conocimientos técnicos, diríamos siguiendo los planteamientos de varios autores (Ministerio de Educación de Chile, 2006; Cabero, 2006; Becta, 2008) que incluiría el manejo de los conceptos y funciones básicas asociadas a las TIC y el uso de ordenadores personales, la utilización de herramientas de productividad (procesador de textos, hoja de cálculo, presentador) para generar diversos tipos de documentos, el manejo de conceptos y, cómo no, la utilización de herramientas propias de Internet, web y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, con el fin de acceder y difundir información y establecer comunicaciones remotas (Prendes Espinosa & Castañeda Quintero, 2010, p. 176).*

En el argumento sostenido en este texto, es posible separar un conjunto de competencias técnicas que son concebidas fundamentalmente como el manejo operativo de herramientas de *productividad*.

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

Incluimos también en esta perspectiva una serie de trabajos que no vinculan la integración de TIC con las demandas de la sociedad del conocimiento, pero que asignan a esta integración un valor positivo por sí mismo. Se trata de trabajos que miden el nivel de uso de ciertas tecnologías en las escuelas, los obstáculos para la integración de TIC, las percepciones de los docentes respecto de la integración de TIC, presuponiendo que está inclusión produce un efecto de mejora de la enseñanza y el aprendizaje<sup>25</sup>.

La Tabla 11 sintetiza esquemáticamente los argumentos descriptos:

Dimensiones	Categorías y argumentos en cada polo
Definición de alfabetización	Estado (o conjunto de habilidades)
	Individual
	Racional
	Enseñada- escolar
Propósitos de la alfabetización	Trabajo - Funcional
	Trasmisión
Foco tecnológico	Información
	Herramientas
	Consumo y Producción
Foco investigación	Impacto en el aprendizaje escolar
	Integración/adopción de tecnologías en ámbitos escolares
Orientación metodológica	Predominantemente cuantitativa
Concepción de aprendizaje	Varía de acuerdo a los estudios

Tabla 11: Argumentos centrales de la perspectiva del uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza

#### 3.4.1.4. La perspectiva de la brecha digital

Esta perspectiva comparte con las dos primeras la idea de que las alfabetizaciones están en un estado de constante cambio, y el valor otorgado a la investigación de nuevas prácticas de alfabetización. Pero difiere en que tiende a focalizarse en las prácticas de alfabetización más cercanas a los logros en el poder social, económico y educacional. En estos trabajos **alfabetización** no refiere tanto a prácticas como a habilidades, conocimientos y actitudes que permiten la producción de sentido.

En relación con los **propósitos** de la inclusión de nuevos conocimientos en la escuela aparece con fuerza el argumento de la democracia, la participación y la ciudadanía activas. Los sujetos deben estar en condiciones de expresarse individual y colectivamente y participar políticamente en espacios públicos. En este sentido la brecha en relación con el acceso y las posibilidades de apropiación de las tecnologías digitales se presenta como un **tema de investigación** central, vinculado con las diferencias

<sup>25</sup> Algunos ejemplos que podemos citar son Davis y otros (2009) Kim y otros (2008), Kong (2008) y Sang y otros (2010).

sociales, étnicas y de género. Los conocimientos de diversos grupos sociales y las diferencias en el rendimiento escolar son otro eje de análisis.

La **orientación metodológica** combina estudios cuantitativos y cualitativos que van desde el trabajo etnográfico hasta enfoques eclécticos que toman en cuenta las múltiples fuentes de información que pueden iluminar los asuntos de poder subyacentes.

Un ejemplo posible de exponente de esta perspectiva son los trabajos de Bennett, Maton, & Kervin (2008) y Selwyn (2009) en los que se discute la categoría de nativos digitales.

Tomamos aquí como ejemplo el trabajo de Bennet y otros (2008). Este trabajo pone en discusión los argumentos que reclaman una reforma del sistema educativo para responder las características de una supuesta generación de nativos digitales. Desde la perspectiva de la sociología de la educación analizan las premisas de los que sostienen esta idea y las ponen en cuestión teórica y empíricamente.

El trabajo reúne investigaciones empíricas realizadas por otros autores (en general de corte cuantitativo) para mostrar la diversidad de orientaciones de los jóvenes en relación con las nuevas tecnologías.

La Tabla 12 presenta una síntesis de los argumentos encontrados y muestra los puntos de contacto con las perspectivas anteriores y el foco de investigación particular:

Dimensiones	Categorías y argumentos en cada polo
Definición de alfabetización	Proceso
	Social
	Integral
	Enseñada - escolar
Propósitos de la alfabetización	Ciudadanía cultural transformativa
	Trasmisión
Foco tecnológico	Varía en distintos estudios
	Artefactos culturales
	Consumo/Producción
Foco investigación	Brecha digital
Orientación metodológica	Cualitativa/cuantitativa
Concepción de aprendizaje	Varía en distintos estudios o no es explícita.

Tabla 12: Argumentos centrales de la perspectiva de la brecha digital

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

#### 3.4.2. Los textos y sus productores: análisis de las relaciones de cita y coautoría

En esta sección profundizaremos el estudio de las perspectivas descritas en el apartado anterior, incluyendo el análisis de las relaciones de cita y coautoría entre los autores de los textos estudiados. El objetivo es identificar a los académicos que son referentes de cada perspectiva, sus instituciones de procedencia y las relaciones sostenidas entre ellos.

##### 3.4.2.1. Las relaciones entre perspectivas

Un primer análisis de los textos incluidos en la base total de artículos permitió identificar a los autores y textos más citados<sup>26</sup>. Del total de 1779 autores son 162 los que tienen tres o más citas realizadas por otros dentro de la base (se excluyeron las citas a textos propios).

La representación de las relaciones de cita y coautoría entre estos 162 autores se muestran en el Gráfico 1. Las líneas negras representan citas de un autor a otro, las rojas relaciones de coautoría de textos incluidos en la base. En esta representación han sido incorporados sólo los autores que, además de tener tres o más citas, son referidos por alguno de los demás autores “más citados”. Es decir no representamos a aquellos que no tenían ningún vínculo en el gráfico, para aumentar la claridad de la representación. A su vez correlacionamos el tamaño del óvalo en el que está el autor con su número de citas y el grosor de la línea con la cantidad de veces que un autor cita a otro.

El esquema representado permite reconocer núcleos en torno a ciertos autores (Anderson, Gee, Buckingham, Livingstone, principalmente) y otros que orbitan en relación con ellos. Podemos decir que estos núcleos muestran gráficamente los autores de las perspectivas descritas en el apartado anterior. Por ejemplo, no puede señalarse ningún autor que sea común a estos núcleos, aparecen como grupos diferenciados y son muy escasas las referencias entre autores de diferentes perspectivas.

Se puede decir que el rasgo que caracteriza al gráfico es la dispersión. Ningún autor tiene más de 22 citas en la totalidad de la base. Tampoco es posible identificar textos clave o de referencia obligada, ya que el texto que tiene más citas sólo suma seis citas<sup>27</sup>. Estas características concuerdan con la idea de una estructura de conocimiento horizontal propuesta por Bernstein (1999) y con la existencia de lenguajes especializados inconmensurables entre sí (Bernstein, 1999; Czerniewicz, 2010).

En el sector izquierdo del gráfico encontramos los autores que incluimos en las dos primeras perspectivas (nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios). En el sector del centro, en relación con Anderson encontramos autores de la perspectiva del uso de las tecnologías en el aprendizaje. Los autores de la perspectiva de la brecha digital aparecen marginalmente, con bajo número de citas cada uno y no parecen conformar un núcleo.

---

<sup>26</sup> El detalle de los mismos se presenta en el anexo de la página 233.

<sup>27</sup> Ver listado de textos según cantidad de citas en el anexo de la página 213.

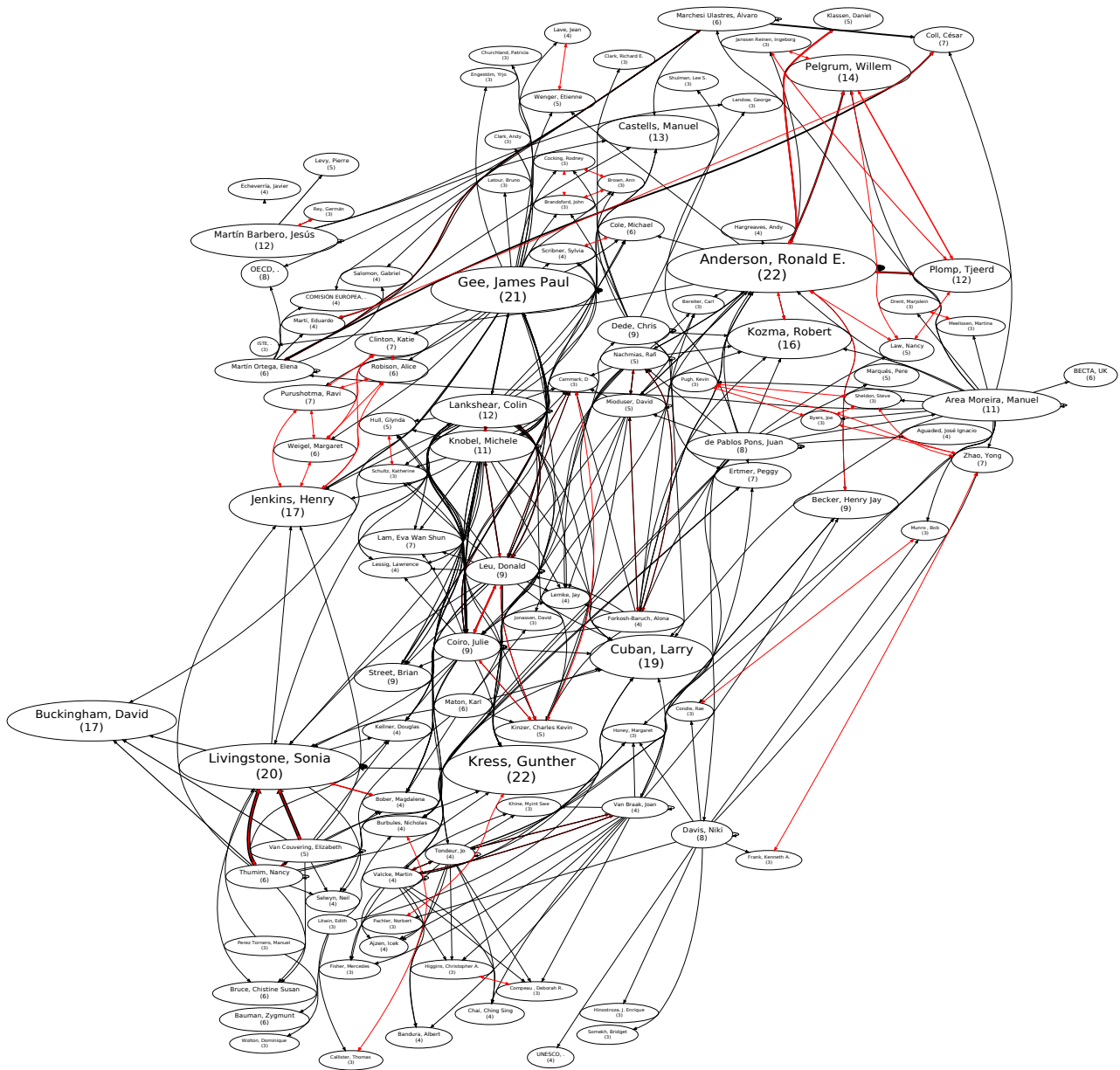


Gráfico 1: Relaciones de cita y co-autoría entre autores con 3 o más citas

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

Otro aspecto que esta representación permite resaltar es la preeminencia de las publicaciones y los autores anglosajones. Los autores de habla hispana se ubican marginalmente, citando textos en inglés pero no siendo citados. Por otra parte, no parecen constituir un nodo en la red, si no que se vinculan con uno de los centros ya mencionados o con varios de ellos.

Este aspecto no es específico de las publicaciones sobre esta temática. Palamidessi y Devetac (2007) constataron que la mayor parte de la producción de revistas sobre educación es en inglés y está concentrada en Estados Unidos (un 90% de las revistas publicadas en ese idioma). En ese país, junto con las publicaciones generales sobre educación existe una enorme cantidad de revistas especializadas en algún campo temático (currículum, historia de la educación, educación comparada, educación superior, educación especial, sociología de la educación, psicología educacional, etc). En el caso del mundo de habla hispana, a comienzos del siglo XXI, las revistas dedicadas a educación no llegaban a quinientas y, a diferencia de lo que acontece en las de habla inglesa, la mayor parte tiene un perfil general de la educación.

El análisis cuantitativo de los textos incluidos en la base de datos<sup>28</sup> muestra que, si tomamos los autores con más citas (3 o más) y analizamos su país de origen encontramos que la mayoría proviene de Estados Unidos (casi el 40%) y siguen Reino Unido con casi el 20% y España con el 10%. Los restantes países no superan el 5%.

En el gráfico Gráfico 2 se puede apreciar en detalle esta distribución:

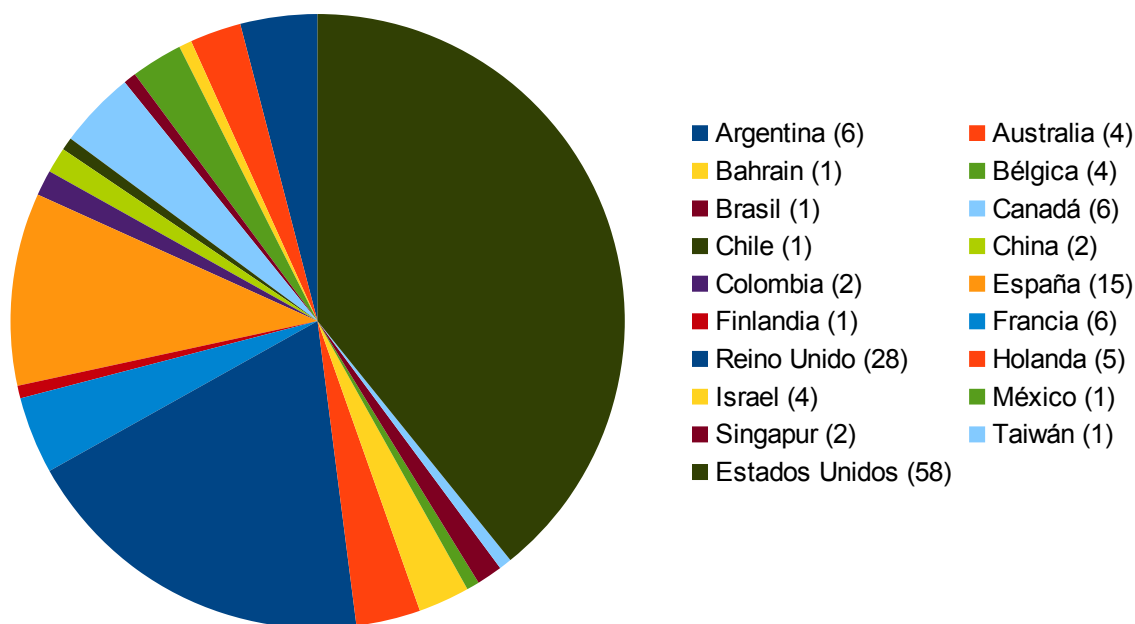


Gráfico 2: Cantidad de autores según país de pertenencia

<sup>28</sup> En el anexo de la página 233 presentamos el detalle de los datos de cantidad de autores y citas según país e institución de pertenencia. Aquí incluimos sólo aquellas representaciones que permiten graficar el análisis.

*Joel Armando*

Un recorrido sobre la pertenencia institucional de los autores más citados permite hacer un listado de los centros de investigación más fuertes en el período analizado. En Reino Unido es notable la cantidad de autores más citados provenientes del Instituto de Educación de la University of London y de London School of Economics and Political Science. Mientras que en Estados Unidos encabezan la lista el Instituto Tecnológico de Massachusetts, la Universidad de Wisconsin-Madison y Stanford. Como puede apreciarse en la Tabla 13. En España la distribución parece ser más uniforme, aunque la baja cantidad de citas podría estar distorsionando los datos.



3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

País	Institución	Cantidad de citas
España	Universitat Oberta de Catalunya	13
	Universidad de La Laguna	11
	Universidad de Sevilla	16
	Universidad de Barcelona	10
	Universidad Autónoma de Madrid	6
	Universidad Complutense de Madrid	6
	Universidad Autónoma de Barcelona	5
	Universidad Carlos III de Madrid	5
	Universidad de Barcelona	9
	Universidad de Barcelona	4
	Universidad de Huelva	4
	Universidad del País Vasco	4
	Universidad de Barcelona	3
	Universidad Pompeu Fabra	3
	Reino Unido	BECTA
Cardiff University		7
Keele University		4
King's College London		14
London Knowledge Lab		4
London School of Economics and Political Science		35
Manchester Metropolitan University		6
Open University		3
University of Cambridge		3
University of Canterbury		8
University of Edinburgh		3
University of Hull		3
University of Leeds		6
University of London		52
University of Strathclyde		6
University of Sussex		3
Estados Unidos	Boston College	13
	Brown University	3
	Center for Technology in Learning. SRI	16
	Columbia University	9
	Duke University	3

País	Institución	Cantidad de citas
	Harvard University	13
	Idibom	3
	Johns Hopkins University	3
	Massachusetts Institute of Technology	37
	Michigan State University	19
	Montclair State University	11
	New York Hall of Sciences	3
	New York University	7
	Northwestern University	7
	Pennsylvania State University	3
	Pepperdine University	3
	Rutgers University	3
	Stanford University	31
	University of Arkansas	4
	University of California Berkeley	12
	University of California, Irvine	14
	University of California, San Diego	16
	University of Connecticut	9
	University of Illinois	3
	University of Massachusetts	4
	University of Memphis	3
	University of Minnesota	22
	University of Missouri	3
	University of North Texas	6
	University of Rhode Island	9
	University of the Center of the City, New York	4
	University of Toledo	3
	University of Washington	6
	University of Wisconsin-Madison	36

Tabla 13: Cantidad de autores según institución de origen

### 3.4.2.2. Las relaciones dentro de cada perspectiva

Con el objetivo de explorar las relaciones dentro de cada perspectiva hemos elegido un modo de visualización que muestre la base a partir del texto que seleccionamos como representativo de cada enfoque. Para ello tomamos, en un primer nivel, los autores citados por este texto y luego, en un

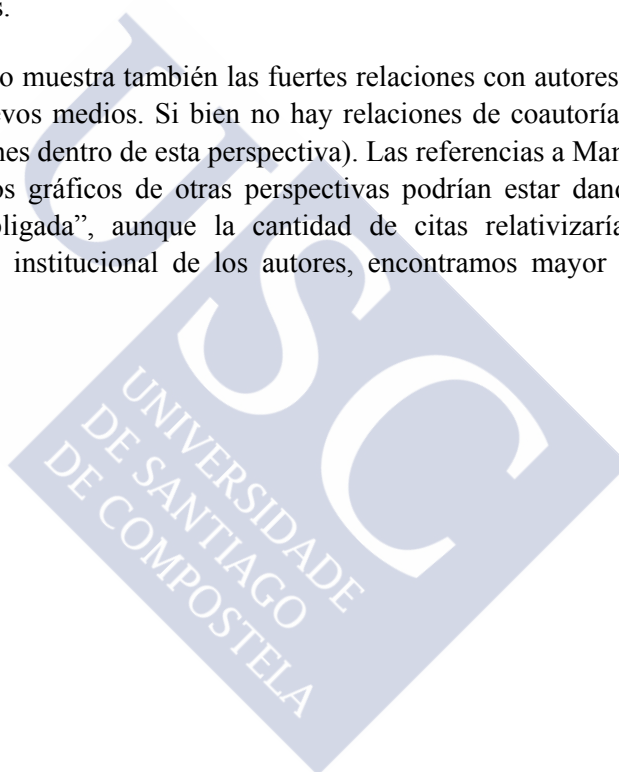
### *3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional*

segundo nivel, los autores citados por los que resultaron del primer nivel. Mantuvimos los criterios de representación (colores y grosores de línea, tamaño de los óvalos de acuerdo a la cantidad de citas total) para obtener un mapa “en perspectiva” desde ese texto específico.

Las representaciones generadas permiten apreciar las relaciones de cita dentro de cada perspectiva y hacer foco en los núcleos del mapa representados en el Gráfico 1.

En el caso de la perspectiva que llamamos **nuevas alfabetizaciones** el Gráfico 3 muestra relaciones de cita fuertes con James Paul Gee, quien aparecería como un referente de este enfoque. La presencia en el gráfico de teóricos de la lingüística, de los New Literacy Studies (Brian Street, Michael Cole, Sylvia Scribner) y de las teorías del aprendizaje situado (Lave y Wenger) resalta nuevamente las filiaciones que ya señalamos.

Por otra parte, el gráfico muestra también las fuertes relaciones con autores de la perspectiva que llamamos educación en nuevos medios. Si bien no hay relaciones de coautoría, sí relaciones de cita (más débiles que las relaciones dentro de esta perspectiva). Las referencias a Manuel Castells y a Larry Cuban que se repiten en los gráficos de otras perspectivas podrían estar dando cuenta de algunos estudios de “referencia obligada”, aunque la cantidad de citas relativizaría esta interpretación. Respecto de la pertenencia institucional de los autores, encontramos mayor presencia de Estados Unidos y de Australia.



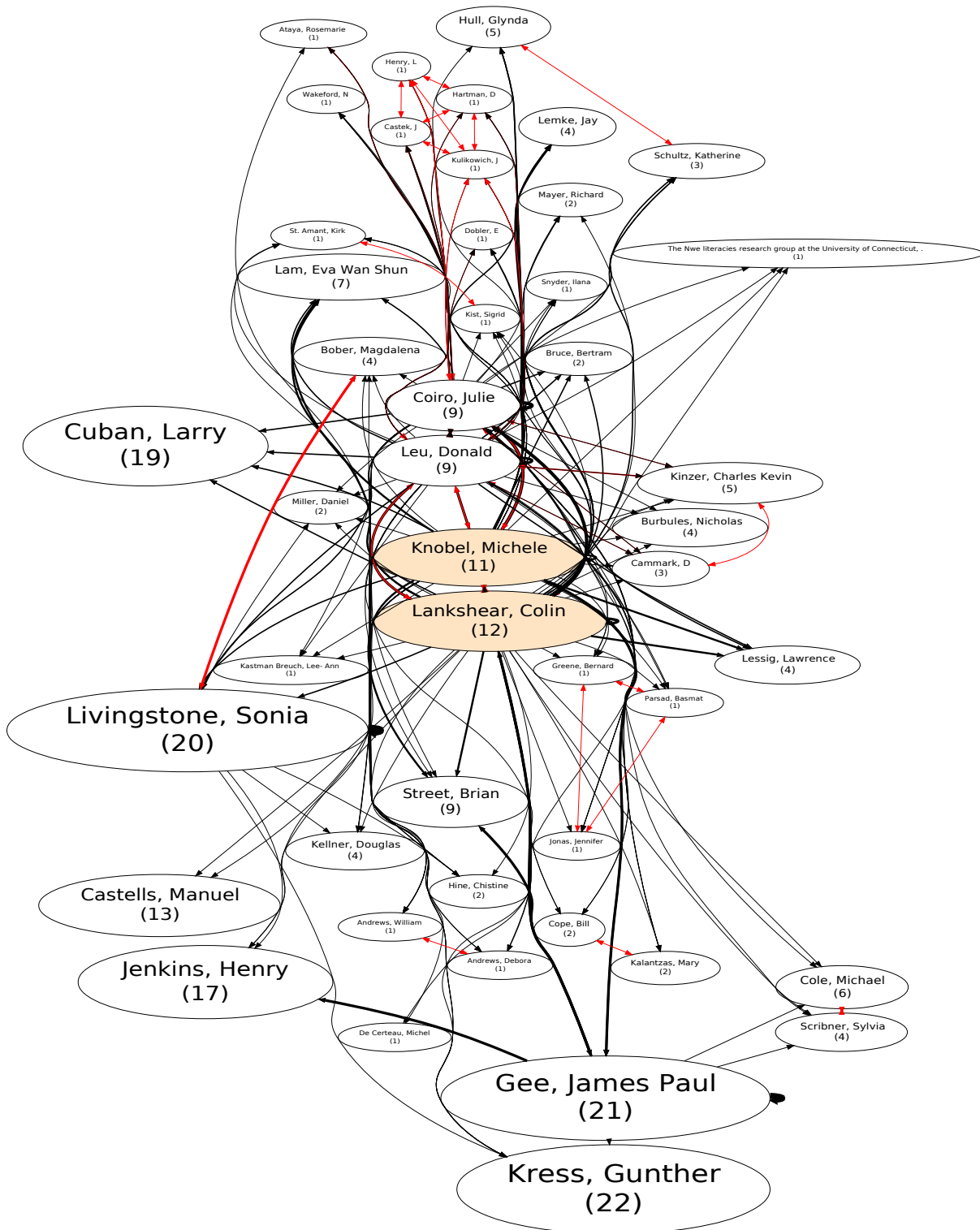


Gráfico 3: Perspectiva del mapa desde el texto Knobel, M., & Lankshear, C. (2004). ¿Qué ofrezco? Lectura, escritura y calificaciones en eBay.com

### 3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional

En el caso de la perspectiva que denominamos **educación en nuevos medios**, la representación generada a partir del texto de Burn (2008) puede verse en el Gráfico 4.

Este gráfico pone de relieve algunas cuestiones que eran menos visibles en el mapa global. Por un lado, muestra las relaciones de cita entre las perspectivas que denominamos “nuevas alfabetizaciones” y “educación en nuevos medios”, las que darían cuenta en enfoques compartidos y de reconocimiento por parte de autores que provienen de tradiciones diferentes. Notemos que la presencia en el gráfico de estos autores (Colin Lankshear, Michele Knobel, Julie Coiro, Donald Leu) es indirecta a través de las relaciones de cita con James Paul Gee.

A su vez las relaciones de coautoría muestran los vínculos más estrechos entre académicos pertenecientes a un mismo grupo de investigación o universidad. Aquí tendríamos al *Institute of Education, London University* como un espacio importante, al que pertenecen David Buckingham y Gunther Kress, exponentes centrales de la perspectiva. La presencia de Sonia Livingstone con fuertes relaciones de cita podría dar cuenta de la importancia de esta autora y de *la London School of Economics and Political Science* como institución vinculada al primer grupo.

Finalmente, la referencia a los textos de Raymond Williams, Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu y Lev Vigotsky darían cuenta de un enfoque socio cultural en las raíces teóricas de esta perspectiva.



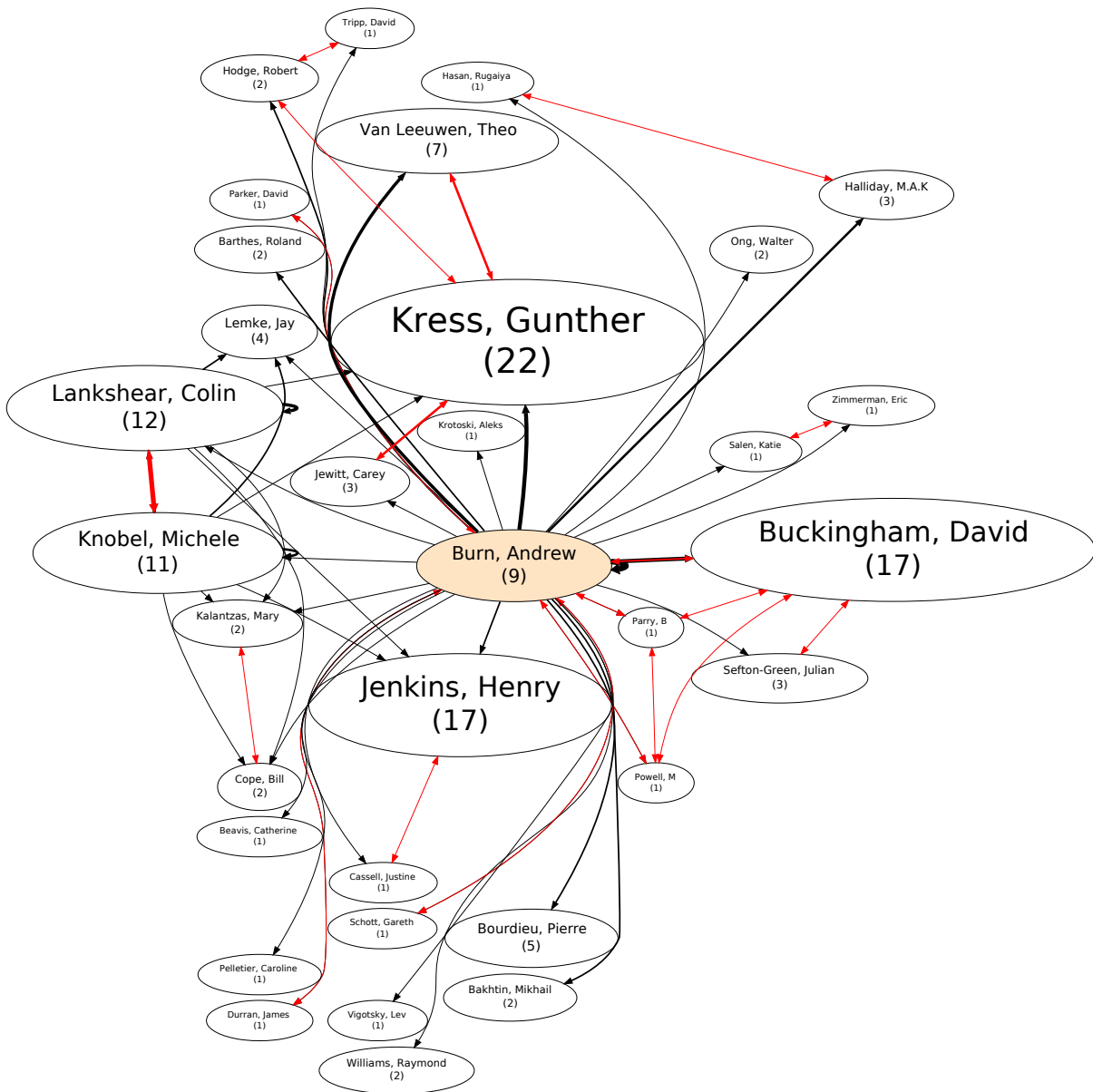


Gráfico 4: Perspectiva del mapa desde el texto de Burn, A. (2008). The case of Rebellion: Researching multimodal texts

La representación de la perspectiva que llamamos “**uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza**”, ha sido elaborada a partir del texto de Anderson (2008) y podemos apreciarla en el Gráfico 5. Una primera cuestión que llama la atención es que no hay intersecciones con las dos perspectivas anteriores en términos de cita ni de coautoría. No habría referentes comunes ni una lectura o reconocimiento mutuo.

### *3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional*

Respecto de la pertenencia geográfica e institucional, los autores que aparecen en este gráfico se encuentran distribuidos principalmente entre Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Holanda e Israel. Las universidades de Toronto (Canadá), Twente (Holanda), Tel- Aviv (Israel) y Ghent (Bélgica) son sus instituciones de pertenencia.

Por otra parte las relaciones de coautoría se encuentran bastante distribuidas lo que podría dar cuenta de un grupo con relaciones fuertes entre sus miembros. Un análisis más detallado de estas relaciones, vinculado con la pertenencia geográfica de los autores muestra estrechos vínculos internacionales entre los autores. Encontramos distintos estudios llevados adelante de manera conjunta por autores de Estados Unidos, Canadá y Bélgica, Holanda e Israel. Muchos de ellos se tratan de estudios financiados por organismos internacionales (OCDE, principalmente) y llevados adelante en más de un país.



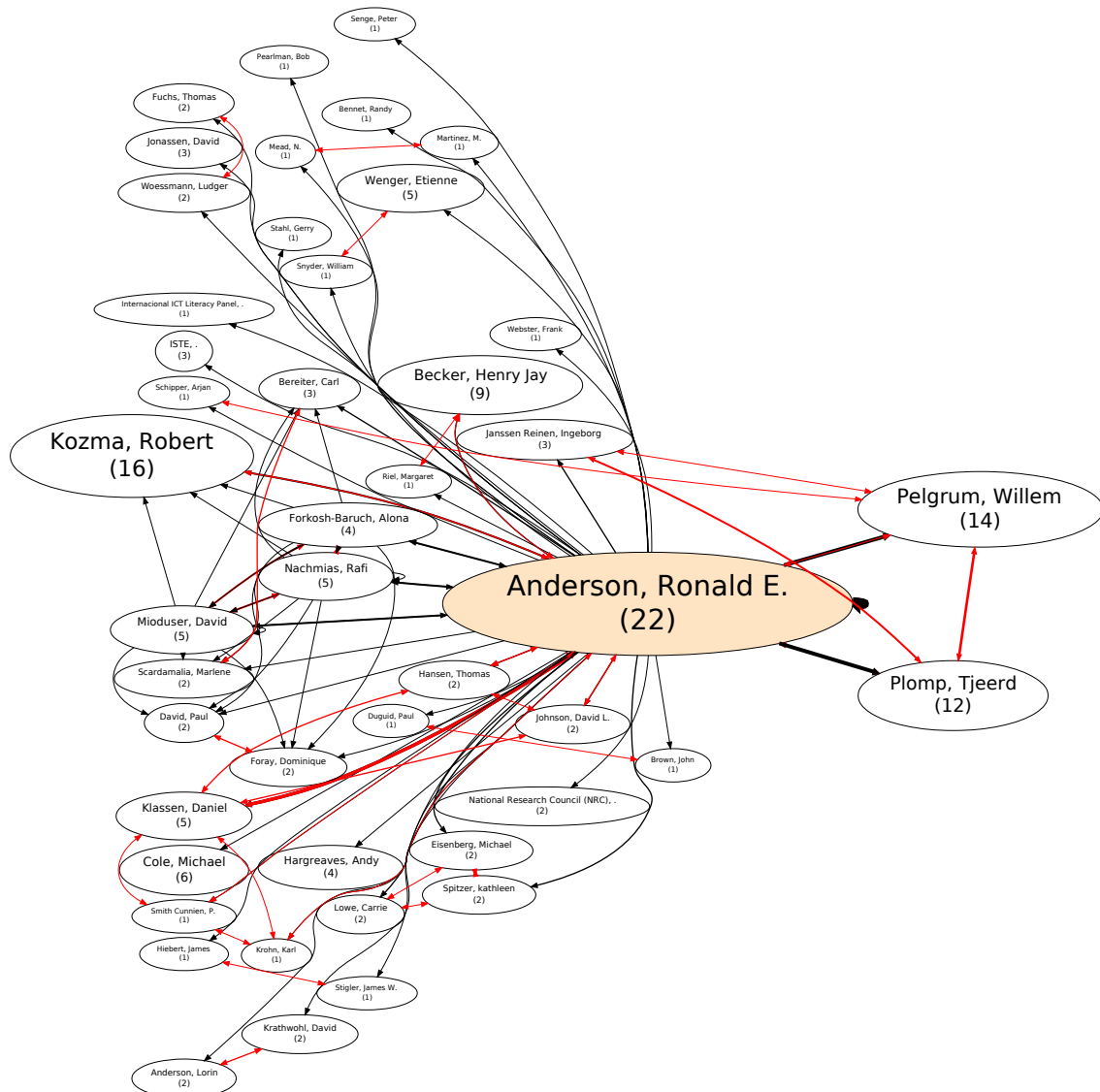


Gráfico 5: Perspectiva del mapa desde el texto de Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education

### *3. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala internacional*

Finalmente, la representación realizada a partir del texto de Bennet (2008) en el Gráfico 6 muestra una mayor cantidad de autores incluidos en la base con menor cantidad de citas cada uno. Además se puede ver la referencia a autores de la perspectiva de educación en medios y de uso de TIC (Livingstone, Kozma, entre otros). Esto podría reforzar la idea de que esta perspectiva no constituye un lenguaje especializado dentro de este campo. Se trataría más bien de una temática abordada desde distintos enfoques de investigación y, marginalmente, de un grupo no homogéneo de académicos provenientes de la sociología de la educación que toman como objeto de estudio la llamada brecha digital.

Por otra parte, los autores de este texto no aparecen como referentes reconocidos (Bennet y Kervin no tienen citas dentro de la base y Maton tiene 6) por lo que habría que relativizar las interpretaciones que pueden hacerse a partir de esta representación.



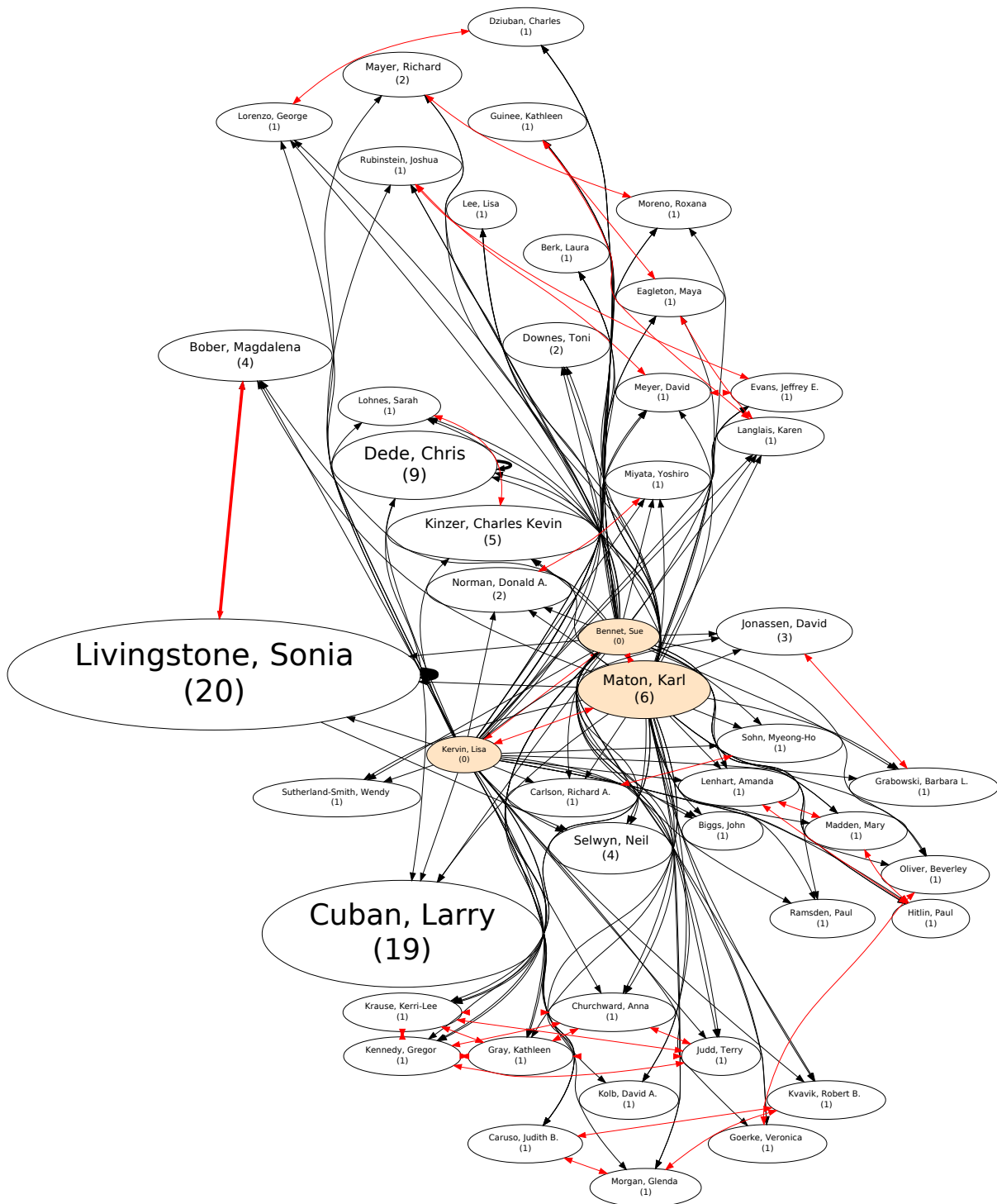


Gráfico 6: Perspectiva del mapa desde el texto de Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence.

### 3.5. *Conclusiones del capítulo*

En la introducción de este capítulo propusimos una serie de preguntas a partir del enfoque teórico adoptado. Las recuperamos aquí para enlazar y sintetizar los resultados que fuimos describiendo.

Decíamos que nos interesa describir la forma del conocimiento del campo intelectual de la educación en lo relativo a las llamadas nuevas alfabetizaciones e identificar las perspectivas teóricas predominantes en él.

Describimos cuatro perspectivas que llamamos “nuevas alfabetizaciones”, “educación en nuevos medios”, “uso de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje” y “brecha digital”. La exploración de las relaciones cita y coautoría entre los autores de esas perspectivas nos permitió realizar una aproximación inicial a la base institucional de estos enfoques y preguntarnos si se trata realmente de lenguajes especializados en una estructura de conocimiento horizontal.

Si bien identificamos cuatro perspectivas, podemos decir que habría en ellas dos lenguajes no traducibles entre sí, con modos de interrogación y criterios para la construcción y circulación de conocimientos especializados.

La perspectiva que llamamos uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje sería uno de ellos. El otro estaría conformado por las perspectivas que llamamos nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios. La perspectiva de la brecha digital no constituiría un lenguaje especializado sino que estaría vinculada a los dos anteriores, dependiendo del enfoque teórico adoptado por cada estudio. Es posible sin embargo distinguirla como perspectiva debido a las disciplinas de las que provienen sus autores (sociología, economía, estudios culturales) y los trabajos están más o menos vinculados a las otras dos perspectivas de acuerdo al propósito de investigación.

Es posible discutir las conclusiones de Czerniewicz (2010) respecto del acuerdo que existiría respecto de los temas y objetos de atención. Si bien existe una preocupación general por la educación que trasciende los orígenes disciplinarios de los investigadores, encontramos que los dos lenguajes especializados tendrían objetos de estudio e intereses de investigación diferentes. En el caso del lenguaje vinculado a las alfabetizaciones y la educación en medios la preocupación central giraría en torno a comprender las prácticas en los entornos sociales asociados a Internet, mientras que en el caso del uso de tecnologías el foco estaría en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través del uso de TIC. En este sentido coincidimos con Czerniewicz en que hay grandes diferencias en el plano de lo que ella llama enfoque general. Estas diferencias pueden apreciarse en el vocabulario usado; resulta imposible encontrar términos generales que permitan describir a ambos lenguajes.

En términos generales, podemos decir que se trata de un ámbito de estudio en el que confluyen lenguajes especializados con supuestos diferentes y criterios propios de legitimación de textos. No es posible identificar referentes clave reconocidos más allá de los distintos enfoques. Esta característica podría estar dando cuenta de la juventud de la temática de estudio y del origen disciplinar diverso de los investigadores que se aproximan a ella. Encontramos trabajos que provienen de la sociología, la historia, los estudios culturales, la lingüística, la comunicación y la educación, entre muchos otros.

Este rasgo compartido con el campo de la educación en general, estaría acentuado en un ámbito de estudio cuyo interés es creciente.

Nuestras conclusiones tienen puntos de encuentro con las obtenidas por Selwyn y otros (2013). Los autores proponen que, a pesar del amplio rango de disciplinas representadas en el cuerpo de investigadores en el área de la educación tecnológica y la educación en medios, no se trata de un campo completamente disperso y fragmentado. La emergencia de tres grupos diferenciados en este campo sugiere, según los autores, que las diferencias son menos de las que pueden suponerse. Dicho esto, los autores resaltan las diferencias encontradas en el marco de los tres grupos que ellos identifican. Los grupos identificados por el trabajo de Selwyn y otros no son estrictamente comparables con las perspectivas que nosotros encontramos debido a las diferencias en las preguntas iniciales y al foco de las investigaciones. Sin embargo el análisis de las descripciones que el autor realiza puede llevarnos a vincular los grupos que describe como “education & teaching” y “cognition & design” con trabajos en lo que nosotros denominamos perspectiva del “uso de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje”, mientras que su descripción del grupo de “social sciences & humanities” estaría más relacionada con trabajos de las perspectivas que nosotros denominamos “nuevas alfabetizaciones”, “educación en nuevos medios” y “brecha digital”.

Al iniciar el capítulo también nos preguntamos sobre la manera en que las posiciones de los agentes dan forma a los problemas que se investigan, a los modos de comunicación de los resultados y a su circulación. Si bien los límites de este estudio no permiten dar una respuesta exhaustiva a esta inquietud, encontramos mayores vínculos entre la perspectiva del uso de tecnologías con organismos gubernamentales e internacionales. Estos vínculos permitirían explicar la presencia de preocupaciones fuertes en torno al currículum y a los resultados de aprendizaje y de enseñanza. Por otra parte permiten entender un discurso más orientado a la acción, los textos en general contienen recomendaciones y estándares que permitirían medir logros alcanzados.

## 4. LA PRODUCCIÓN DE DISCURSO SOBRE LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LA ESCALA NACIONAL

### 4.1. *Introducción*

En este capítulo describimos algunas características generales del campo intelectual de la educación en Argentina a partir de la recuperación de antecedentes de investigación que son centrales para nuestro trabajo. Particularmente retomamos los estudios coordinados por Palamidessi, Suasnábar y Galarza (Palamidessi, 2003; Palamidessi et al., 2007) sobre las relaciones entre conocimiento, política y educación en Argentina y por Gorostiaga y otros (Gorostiaga, Pini, Donini, & Ginsburg, 2006) sobre la producción académica en educación. Estos antecedentes nos permiten caracterizar en términos generales el campo intelectual de la educación en nuestro país, identificar las agencias que intervienen en la producción de discurso pedagógico y los modos en los que éste se produce y circula.

A partir de esta caracterización general, centramos el análisis de los discursos sobre las nuevas alfabetizaciones predominantes en el período estudiado. Para ello, describimos la producción y circulación de estos discursos en revistas especializadas, libros y documentos de organismos gubernamentales y no gubernamentales. En particular, analizamos cuatro textos producidos por agencias identificadas como influyentes en la definición de políticas educativas con el objetivo de identificar las perspectivas que predominan en la escala nacional.

### 4.2. *El campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. Rasgos y tendencias generales*

El campo de producción de conocimientos en educación se constituyó, por un lado, a partir de la institucionalización de saberes científico-académicos en el ámbito universitario y por otro, a partir del campo burocrático- estatal. Por lo tanto el estudio de la conformación de un “cuerpo de saberes referido a la educación” en un “campo de conocimiento legitimado socialmente” necesita ser analizado en función de los procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agentes e instituciones tanto en el campo burocrático estatal como en el ámbito universitario.

Al respecto Suasnábar y Palamidessi (2007) proponen una periodización para responder a las preguntas sobre cuándo y con qué modalidades se fue configurando el campo y cuáles fueron las agencias y agentes relevantes en cada período. Definen para ello tres grandes períodos: el primero, signado por la centralidad del Estado y los inicios de su institucionalización en la universidad (1880-1960), el segundo, se caracteriza por la incipiente profesionalización académica en el contexto de los procesos de modernización universitaria y de la burocracia estatal (1960- 1983), y el tercero, cuyo rasgo principal es la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo, que comienza en 1984 con el retorno de la democracia y la reapertura del debate educativo. Allí estudian los procesos de

institucionalización de ciertas prácticas y de profesionalización de un cuerpo de especialistas. Nos interesa aquí reseñar los cambios que ocurrieron a partir de 1984, ya que dan cuenta de la configuración del campo en la actualidad.

En este período se amplió la base institucional de las agencias productoras de conocimiento en educación. Se expandieron las carreras de Ciencias de la Educación y hubo políticas de estímulo a la investigación. Esto contribuyó a retomar prácticas de investigación y producción especializada que se iniciaron en los 60 y estuvieron congeladas durante los 70. Se consolidaron centros de investigación privados y comenzaron a intervenir nuevas agencias (organismos internacionales de crédito, organismos intergubernamentales y *think tanks*).

En segundo lugar, se diversificó el mercado laboral en educación, asociado con la expansión de las carreras universitarias y la complejización de las funciones tecnoburocráticas en el nuevo contexto democrático. En relación con esta tendencia, se comienza a perfilar el proceso de convivencia entre la actividad de asesoría, desarrollo y gestión en el sector estatal o privado y la actividad académica y de producción de conocimientos de un núcleo creciente de los agentes del campo.

Por último, se renovaron los enfoques teóricos y se reformaron los planes de las carreras de Ciencias de la Educación. En este marco, la reforma educativa impulsada por el Estado Nacional en la década de 1990 marcó un momento significativo para la actividad de los agentes y las agencias del campo intelectual de la educación. Es en esta década en la que se articulan profundas transformaciones sociales vinculadas a la emergencia del escenario de la globalización económica, la crisis del Estado-Nación y la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (Suasnábar & Palamidessi, 2007).

Como señalamos en el capítulo 1, la aceleración de los procesos de interdependencia en el plano global se vincula con la consolidación de nuevas formas de producir, gestionar, utilizar y difundir información y conocimiento. Estas tendencias determinan cada vez más los contextos de producción de conocimientos sobre la educación. En este marco general, analizaremos algunas particularidades de la producción de conocimientos sobre educación en cuanto a las agencias y agentes que intervienen y a los modos en que el conocimiento se produce y circula.

#### **4.2.1. Las agencias**

Entre las agencias que intervienen en la producción de conocimiento sobre educación en Argentina se encuentran las universidades públicas y privadas, los organismos estatales de gobierno, los organismos intergubernamentales e internacionales, los centros de investigación privados y las fundaciones financiadas por el empresariado. Por la relevancia que tienen para nuestro estudio caracterizaremos brevemente la producción de las cuatro primeras agencias.

#### 4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

##### 4.2.1.1. Las universidades públicas

Las universidades públicas constituyen el espacio institucional de producción científica más amplio y tradicional de la Argentina. El estudio publicado por Galarza (2007) establece una caracterización general de la producción de conocimientos sobre educación en las universidades públicas argentinas. El autor señala:

*En síntesis, durante la década de 1990 parece configurarse un campo académico de estructura extendida y heterogénea en el que sólo un segmento relativamente pequeño de especialistas disponía de las condiciones necesarias para desarrollar sus tareas en condiciones profesionales (Galarza, 2007, p. 120).*

Actualizando algunos de los datos del estudio mencionado podemos sostener que:

- a) La base institucional de producción de conocimientos sobre educación en las universidades nacionales continúa apareciendo extendida pero sumamente heterogénea. La mayor parte de las universidades posee carreras de grado y un número importante de carreras de posgrado. Sin embargo, los posgrados no tienen necesariamente un perfil académico vinculado con la investigación. Si analizamos la totalidad de los egresados de posgrado para el año 2009<sup>29</sup> encontramos que del total de egresados para las ciencias humanas (1259) sólo 145 pertenecen a doctorados y 809 a especialidades. Estos números muestran que el crecimiento del posgrado no necesariamente significa mayor actividad de producción académica ya que las especializaciones tienen en Argentina un carácter mucho más vinculado a la profesión que a la actividad de investigación.

A su vez, se pueden apreciar fuertes diferencias regionales tanto en el número de instituciones como de investigadores. Por ejemplo, para el mismo año la Universidad de Buenos Aires (UBA) albergaba al 13,9% de los docentes que perciben incentivos, mientras que la suma de las veinte universidades con menos docentes que perciben incentivos no llegaban al 19%. Sin embargo, esta parece ser una tendencia que se está revirtiendo ya que los mismos datos para el año 1994 mostraban una concentración mucho mayor en las universidades de la región metropolitana (20,9% para la UBA y 13,5% para la Universidad de La Plata)<sup>30</sup>.

- b) El acceso a la formación de posgrado se incrementó a partir de la década de 1990 no sólo por la ampliación de la oferta local sino también por las facilidades existentes para acceder a estudios en el exterior. El programa de incentivos<sup>31</sup> contribuyó a recrear la categoría de

<sup>29</sup> Ver cuadro 1.1.15 del anuario 2009 (Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, 2010)

<sup>30</sup> Ver cuadro 6.5.1. del mismo anuario.

<sup>31</sup> Programa destinado a la promoción de la investigación en el ámbito académico, fomentando una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación. El programa paga incentivos a los docentes investigadores categorizados, de acuerdo con la categoría obtenida en el resultado de una evaluación periódica, la dedicación y el cargo docente. Las categorías se clasifican de forma descendente de

docente investigador, que adquirió mayor visibilidad en áreas como educación con poca tradición en investigación.

- c) Continúa existiendo un problema en relación con el número y la calidad del trabajo de los docentes- investigadores de las universidades públicas. En el 2000, los académicos que disponían de condiciones mínimas para llevar adelante prácticas de producción sistemática de conocimiento especializado en las universidades públicas alcanzaba un núcleo que oscilaba entre 140 y 300 docentes. Si bien la situación ha mejorado notablemente, para el año 2009 sólo un total de 526 docentes en el área humanidades poseen las categorías I o II, lo que estaría dando cuenta de la debilidad general del área en términos de investigación<sup>32</sup>. Este grupo de docentes se desempeña en instituciones con importantes problemas de espacios de trabajo, de acceso a bibliografía y de financiamiento de actividades académicas.
- d) Parece extendida una modalidad de producción de conocimiento centrada en la constitución de equipos de cuatro o más miembros. Si se considera que la mayor parte de los docentes investigadores que cobran incentivos al año 2009 poseen dedicaciones simples o semiexclusivas y/o categorías IV y V, se hace evidente que la constitución de equipos numerosos es una estrategia para acceder al cobro de incentivos. Estas condiciones laborales e institucionales son las que enmarcan las prácticas de investigación en este campo.

#### 4.2.1.2. Las universidades privadas

De manera muy general, se puede afirmar que hasta la mitad de la década de 1990, salvo muy escasas excepciones, la investigación sobre cuestiones educativas no formaba parte de las preocupaciones profesionales ni de la cultura académica de las universidades privadas argentinas. Las carreras de educación tenían un perfil profesionalizante, con muy poca articulación con las actividades de producción de conocimiento. Durante la década de 1990, diversos factores confluyeron para que este rasgo comenzara a mostrar indicios de cambio. Una parte significativa de las universidades privadas ha generado nuevas ofertas de grado, posgrado y de actualización profesional en educación y parece haber avanzado en actividad editorial. Sin embargo, sólo cuatro o cinco instituciones han desarrollado actividades regulares de producción de conocimientos en este campo, la vinculación de las actividades de posgrado con las de producción de conocimientos es escasa y se trata de actividades poco sistemáticas que se basan en general en esfuerzos individuales (Encabo, Galarza, Palamidessi, & Torrendell, 2007).

#### 4.2.1.3. Los organismos estatales de gobierno

En los últimos veinte años se puede observar una creciente producción de estudios sobre educación llevados adelante por agencias estatales. Éstos se inscriben fundamentalmente en el contexto del Ministerio de Educación, pero también en otros ámbitos: el Consejo Federal de

---

I a V. Para más datos: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/incentivos-a-docentes-investigadores/>

<sup>32</sup> Lamentablemente no se hallaron datos nacionales que distingan dentro del área humanidades para identificar allí cuántos investigadores estarían dedicados a educación.

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

inversiones (CFI), el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y en los Ministerios de algunas provincias.

La actividad de investigación organizada desde el Ministerio de Educación Nacional es clasificada por Galarza (2007) en a) producción de información estadística, b) producción de información sobre el sistema educativo a partir de la implementación del sistema de evaluación de la calidad, y c) la producción de estudios e investigaciones sobre temas específicos, en forma directa o a través de la contratación de agencias externas al ministerio.

En el tercer grupo de trabajos encontramos, en el período que nos interesa, una importante producción sobre educación y TIC realizada por la Unidad de Investigaciones Educativas (UIE). Esta unidad llevó adelante tareas de investigación, producción de informes y asesoramiento a partir de 1999. Desde el 2002 el personal de la UIE se integró a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad Educativa (DINIECE). Una parte de su producción se orientó a la problemática de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación Argentina y concluyó en una serie de publicaciones sobre el análisis del equipamiento informático disponible (Galarza & Gruschetsky, 2001; Gruschetsky & Serra, 2002), la descripción de procesos de apropiación institucional (Palamidessi et al., 2001) y el estudio de las prácticas locales e internacionales (Galarza & Pini, 2002; Landau, 2002).

##### 4.2.1.4. Los organismos intergubernamentales e internacionales

Después de la Segunda Guerra Mundial emergió un sistema institucional internacional que se caracterizó por la constitución de dos grandes constelaciones de organismos creados para contribuir, de diversos modos, a la reconstrucción de los equilibrios internacionales y a la promoción de pautas organizativas comunes en términos políticos, culturales y económicos. Uno de esos sistemas es el integrado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y sus organismos satélites; el otro, lo integran los organismos financieros internacionales, especialmente el Banco Mundial. Además, en cada una de las regiones del planeta se expandió la red de organismos de coordinación política regional bajo la forma de organizaciones de Estados que definen prioridades políticas y estratégicas en su ámbito de acción (Galarza, Suasnabar, & Merodo, 2007).

La UNESCO ha tenido un papel importante en la región en lo referente al diseño y planeamiento de políticas educativas, la documentación y producción de datos, la promoción de la investigación, la publicación y difusión de documentos y la formación de equipos técnicos y políticos. Por otro lado, el papel en la difusión de nuevas competencias acerca de la política y la gestión educativa ha sido central. Las publicaciones que la UNESCO patrocinó durante la década de 1990 tuvieron una fuerte influencia en el debate intelectual de la región, como el documento sobre las relaciones entre educación y conocimiento, elaborado en conjunto con CEPAL (CEPAL & UNESCO, 1992), o las discusiones sobre nuevas aproximaciones a la problemática de la gestión educativa.

A partir de mediados de la década del 1980 la influencia internacional de UNESCO fue decreciendo. Con la crisis política y fiscal de los estados latinoamericanos creció la influencia de los

organismos financieros que impulsaron créditos destinados a promover el ajuste y el rediseño del Estado en los países más endeudados y al financiamiento de políticas compensatorias, dirigidas a atenuar las desigualdades y tensiones sociales generadas por las reformas. Como resultados de estos procesos, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo pasaron a ocupar un lugar protagónico en la discusión de las políticas educativas y -en relación con éstas- en la producción de estudios y diagnósticos sobre los sistemas educativos latinoamericanos.

La Organización de Estados Americanos (OEA) es una entidad de alcance hemisférico fundada en 1948. La OEA lleva adelante actividades de coordinación de políticas entre los países miembro. En los últimos años su trabajo estuvo centrado en la promoción de proyectos hemisféricos, en general encargando a los países participantes la elaboración de documentos de situación.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo de carácter intergubernamental que nació en 1949. Sostiene una revista especializada en educación (*Revista Iberoamericana en Educación*) y ha publicado una serie de libros en los que en general se privilegia la perspectiva iberoamericana, aunque en algunos de ellos se abordan problemáticas referidas a la Argentina. Sin embargo, según la investigación citada, no ha priorizado la producción de conocimiento empíricamente fundado, salvo en forma subordinada a las necesidades de construcción de discursos de legitimación de las políticas que contribuyeron a articular y promover.

Entre los organismos internacionales y gubernamentales considerados, la FLACSO y el IPE presentan particularidades que los destacan fuertemente del resto. Esta diferenciación parte del hecho de que -si bien ambas agencias forman parte de un sistema de organismos internacionales/intergubernamentales- sus trayectorias institucionales se imbrican fuertemente con historias, actividades, intereses y procesos nacionales. Son agencias que, aunque han sido creadas a partir del impulso de iniciativas externas, han desarrollado extensas raíces locales y se han ido modelando en relación con el contexto argentino.

FLACSO es un organismo intergubernamental de carácter regional creado por iniciativa de la UNESCO en 1957. La sede Académica Argentina de FLACSO – creada en 1974- cumplió un papel central en la reconstrucción del campo intelectual y en la formación de una nueva generación de científicos sociales, con la apertura en 1982 del primer programa de posgrado estructurado, la Maestría en Ciencias Sociales. La creación en ese mismo año del área Educación y Sociedad<sup>33</sup> constituyó un punto central en la reorganización del campo intelectual de la educación en la Argentina. Con la apertura democrática, FLACSO – Argentina vio crecer su influencia como centro académico, en la

<sup>33</sup> El grupo original de esta área tenía como principales referentes a Cecilia Bravslasky y Juan Carlos Tedesco. Cecilia Braslavsky en 1993, fue designada por el gobierno del presidente Carlos Menem, como coordinadora del Programa Argentino de Contenidos Básicos. Los resultados del trabajo de Braslavsky constituyeron la base de la Ley Federal de Educación de 1993. En 1994 fue designada Directora General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación. Juan Carlos Tedesco fue Director del IPE/Unesco, Buenos Aires desde su creación hasta el año 2005. Ocupó la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina durante la segunda presidencia de Néstor Kirchner en el momento que se creó el Instituto Nacional de Formación Docente y fue ascendido a Ministro durante el primer gobierno de Cristina Kirchner.

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

medida en que muchos de sus docentes o los profesionales que se formaron en sus aulas tuvieron una participación importante en el diseño, asesoramiento y/o implementación de políticas públicas en el campo educativo.

Una de las muestras de su amplia influencia en el campo es la activa participación de profesionales que se formaron en FLACSO en los roles de funcionarios y técnicos a cargo de la implementación de las reformas educativas en el ámbito nacional, en la prestación de diversos servicios requeridos por las reformas o en el papel de analistas críticos de sus efectos. En sus múltiples formas, la influencia de FLACSO Argentina en el campo político e intelectual de la educación durante los últimos veinte años acompañó la emergencia de un complejo y multiforme mercado de producción, reproducción y aplicación de conocimientos vinculados a la gestión y la política educacional en los ámbitos nacional y provincial.

En el caso de las políticas para la formación docente que analizaremos en el capítulo siguiente, la presencia de un grupo de intelectuales fuertemente vinculados con esta institución resulta central.

El IPE es un centro de formación, investigación y planeamiento de la educación creado por la UNESCO en París en 1963. En la década de 1990, la apertura en la Ciudad de Buenos Aires de una sede regional de IPE marcó la consolidación de la presencia de los organismos internacionales como agencias productoras de conocimiento sobre educación en Argentina y en la región.

Es frecuente que los investigadores y profesionales de estas dos instituciones entren y salgan de posiciones políticas y técnicas en diversos organismos estatales, fortaleciendo sus capacidades para acceder a recursos de información y decisión. Y en ese sentido, se puede decir que forman parte del campo político- intelectual oficial ampliado en el país.

#### **4.2.2. Producción y circulación**

Para realizar una caracterización general de la producción académica argentina en el campo educativo, recuperamos la investigación dirigida por Palamidessi (Merodo, Atairo, Stagno, & Palamidessi, 2007; Palamidessi, 2003; Palamidessi & Devetac, 2007) cuyos objetivos fueron hacer una descripción, a partir de indicadores cuantitativos, de la producción de académicos con sede en la Argentina aparecida en libros y revistas especializadas argentinas y extranjeras entre 1997 y 2003. Este estudio se orientó a obtener un panorama sobre el volumen global de la producción, su distribución por regiones, sectores institucionales y áreas disciplinarias y sobre el número de productores. Se basó en tres fuentes de información: a) libros especializados sobre temas educativos publicados en Argentina, b) revistas académicas argentinas especializadas en educación y c) revistas académicas extranjeras especializadas en educación. Aquí resumimos los resultados que son relevantes para nuestro trabajo.

Según estas investigaciones, la producción académica se encuentra concentrada principalmente en las regiones metropolitana y centro (particularmente Ciudad y provincia de Buenos Aires). La producción de la región se diferencia claramente del resto del país por su presencia en el ámbito

internacional, como reflejo de su histórico peso político y económico, de la concentración de poder administrativo sobre el sistema educativo y de la tradición académica orientada hacia la producción de conocimiento de un reducido núcleo de instituciones.

El análisis de los datos de los libros y artículos publicados muestra que las áreas disciplinarias comprendidas en el campo académico de la educación en la Argentina han alcanzado niveles muy desiguales de consolidación y de capacidad para producir y difundir conocimiento. En los últimos veinte años un grupo de áreas ha ido desarrollando algunos rasgos de diferenciación e institucionalización académica, con producción continua en el ámbito local e internacional. Por ejemplo, la Historia de la Educación, con presencia significativa y regular en tres tipos de publicaciones, incluyendo la realización de congresos y un par de publicaciones especializadas. Otro conjunto de áreas (Formación Docente, Didáctica y Didácticas Específicas, Teoría de la Educación, Administración de los Sistemas e Instituciones Educativas) presenta un mayor peso en el medio local y una menor presencia en revistas internacionales. Áreas como Tecnología Educativa, Estudios del currículo, Educación de Adultos o Filosofía de la Educación tienen una producción cuantitativamente menor, restringida fundamentalmente al ámbito nacional<sup>34</sup>. Finalmente, aparecen áreas reducidas desde el punto de vista cuantitativo pero que mostraron la actividad de grupos dinámicos, con capacidad de publicar en el exterior, el caso paradigmático es, quizás, el de la Economía de la Educación. Según el estudio mencionado, el núcleo de personas que produce conocimientos sobre temas educativos en forma sistemática en el país – y que logra difundirlos con cierta periodicidad respondiendo a estándares académicos – aún no ha alcanzado una magnitud significativa.

Si bien los trabajos reseñados por la investigación de Palamidessi y otros, muestran una tendencia de crecimiento en la cantidad de publicaciones desde la década de 1990, persiste la baja frecuencia de publicación y una notoria dificultad para garantizar una aparición regular. Por este motivo es difícil precisar cuántas revistas académicas en el campo de la educación existen en la actualidad. No serían más de 4 o 5 las revistas que tuvieron una periodicidad mayor o igual a un ejemplar por año y que circulan y son referenciadas en el plano nacional. Los autores detallan el número de ejemplares publicados por el conjunto de revistas argentinas entre 1992 y 2001. Sólo las siguientes cuatro revistas superaron los 10 ejemplares en ese período de 10 años y continúan editándose:

Revista	Institución	Ejemplares
Alternativas. Serie Espacio pedagógico	Universidad Nacional de San Luis	20
Propuesta Educativa	FLACSO	19
IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Cs de la Educación	Universidad de Buenos Aires	18
Revista IRICE	Instituto Rosario de Investigaciones en Cs de la Educación	12

Tabla 14: Revistas que superaron los 10 ejemplares (1992 - 2001). Fuente: Selección de los datos elaborados por Palamidessi y Devetac (2007, pp. 212-214)

<sup>34</sup> En el análisis por área temática los autores encontraron sólo un artículo publicado en el área Tecnología Educativa en revistas argentinas y 2 en revistas extranjeras (Merodo, Atairo, Stagno, & Palamidessi, 2007, p. 192).

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

La Revista Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico, es publicada por la Universidad de San Luis y tiene, hasta el 2013, 59 números editados. Cada uno de los números presenta artículos sobre una temática específica.

Propuesta Educativa es una publicación del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Argentina. El primer número fue publicado en 1989, se publica semestralmente. La revista forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas.

La Revista del IICE se edita desde comienzos del año 1992 y su publicación continua sigue una de las líneas prioritarias de la política de investigación institucional: la producción y difusión de conocimientos académicos sobre el campo educativo.

Revista IRICE es una publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación y la psicología.

Conforme a una tendencia que no es exclusiva de nuestro país, las revistas académicas del campo de la educación presentan una escasa especialización, prácticamente todas las publicaciones son de carácter general y pluritemático. Cuando se analiza la cantidad de autores de la propia agencia, los datos parecieran estar dando cuenta de una dinámica de producción y publicación que tiende a reforzar los criterios de autoridad locales y no estimula la apertura y la diversificación. Además, los contenidos y tareas vinculados con la investigación empírica no tienen un lugar destacado. En muchas de ellas no se observan las normas y los estándares básicos de publicación y es difícil encontrar resúmenes de artículos o abstract en inglés.

En cuanto a la base institucional, las universidades públicas son la principal base institucional de generación de conocimiento en términos cuantitativos y por la diversidad de áreas disciplinarias en las que trabajan. El análisis de los datos indica que la producción académica en las universidades nacionales es muy heterogénea, tanto en cantidad como en su circulación a niveles nacional e internacional.

Existe un núcleo muy dinámico de agencias que no realizan actividades de formación de grado y que tienen probada capacidad para producir conocimiento académico y difundirlo en los niveles nacional e internacional. Dentro de este grupo se destacan FLACSO y el IIPE- UNESCO, instituciones que tienen una presencia cuantitativamente moderada en la producción global en el ámbito nacional pero se destacan por su visibilidad e influencia político intelectual.

#### **4.3. Los discursos sobre las nuevas alfabetizaciones**

El estudio empírico del campo intelectual de la educación en Argentina se desarrolló de modo diferente al internacional debido, fundamentalmente, a las características particulares que el campo

tiene en nuestro país y que hemos reseñado en la sección anterior. Estas características han hecho necesario redefinir algunas estrategias metodológicas y criterios de trabajo.

En primer lugar, los agentes del campo en nuestro país ocupan, la mayor parte de las veces, posiciones dobles en la producción y recontextualización de conocimientos. Se trata de intelectuales que circulan entre instituciones académicas y gubernamentales, muchas veces con fuertes responsabilidades en la definición de políticas. Si bien este rasgo es propio del campo educativo en general, en Argentina parece estar mucho más acentuado que, por ejemplo, en países europeos. En este sentido, la producción de estos intelectuales es difícilmente ubicable, en términos de Bernstein (1993), dentro del campo primario de producción de discurso o dentro del campo recontextualizador.

Por otra parte, nuestro modo de aproximación al campo intelectual internacional fue a través de artículos publicados en revistas científicas. Sin embargo, en el caso de Argentina, ninguna de las publicaciones periódicas con sede en el país se especializa en las temáticas de esta tesis. Además, en el rastreo de las revistas generalistas realizado por Palamidessi y otros, los artículos referidos a Tecnología Educativa representan un número insignificante en el total de las publicaciones.

Finalmente, los antecedentes revisados mostraron la importancia de agencias gubernamentales y no gubernamentales con fuerte influencia en la producción de discurso sobre educación y nos permitieron identificar las agencias que tienen mayor peso en la definición de políticas educativas.

Estos tres aspectos nos han llevado a proponer la siguiente estrategia en la exploración de los discursos en la escala nacional.

- 1) Actualización de los datos presentados por Palamidessi y otros sobre producción y circulación de artículos en revistas nacionales sobre Tecnología Educativa y Educación en Medios en el período 2007- 2010.
- 2) Construcción de un listado de los libros publicados por autores argentinos en el período 2005-2012 (la ampliación del período temporal obedece a las diferencias en las frecuencias de publicación entre libros y revistas).
- 3) Exploración a través de las entrevistas a los informantes clave de los autores y agencias que aparecen como referentes.
- 4) Selección de textos clave, sobre la base de las tres actividades anteriores.
- 5) Análisis de los textos seleccionados y estudio de las relaciones de cita y coautoría.

El resultado del análisis realizado se presenta en las secciones que siguen.

#### 4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

##### 4.3.1. Producción y circulación en revistas científicas

A través del trabajo de Palamidessi y otros reconocimos cuatro revistas sobre educación en Argentina con trayectoria (más de 10 números publicados) y publicación periódica. Para continuar el análisis tomamos los números de estas revistas entre los años 2007 y 2010 (ambos incluidos) y seleccionamos aquellos artículos en los que aparecieran algunos de los términos utilizados en la etapa internacional (Tecnología Educativa, Educación en Medios, Nuevas Alfabetizaciones, Nuevos Medios, Nuevas Tecnologías). Incluimos además la revista publicada por la Red Universitaria de Educación a Distancia, a pesar de que no cumple con los criterios de periodicidad y número de publicaciones. Sin embargo, se trataría de la única publicación relacionada con la temática en el período analizado que, por ser de una Red Nacional, convocaría a autores provenientes del interior del país y no sólo de la región metropolitana. El total de revistas exploradas se presenta en la Tabla 15:

Revista	Institución	Nro. de ejemplares (2007 - 2010)
Alternativas. Serie Espacio pedagógico.	Universidad Nacional de San Luis	9
Propuesta Educativa.	FLACSO	8
IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Cs de la Educación.	Universidad de Buenos Aires	5
Revista IRICE.	Instituto Rosario de Investigaciones en Cs de la Educación	
Revista RUEDA	Red Universitaria de Educación a Distancia	2

Tabla 15: Revistas con publicación periódica según número de ejemplares (2007-2010)

Las revistas “Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico” y “IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación” no publicaron en el período analizado ningún artículo vinculado con las temáticas en estudio.

En la revista Propuesta Educativa encontramos tres artículos que responden a los criterios de búsqueda, aunque no contienen explícitamente en el título los términos señalados. Si bien se trata de textos con diferentes propósitos (una entrevista y dos ensayos) y de autores diferentes, es posible señalar una preocupación común por la contemporaneidad y las relaciones entre la cultura contemporánea (y sus modos de comunicación y registro) y la escuela. Los interrogantes pedagógicos propuestos giran en torno a la imagen, los regímenes visuales, el arte y la sensibilidad. Los términos tecnologías y nuevas tecnologías aparecen mencionados sólo marginalmente y la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares tampoco es el foco de estos escritos. La Tabla 16 presenta una síntesis de los artículos encontrados, hemos resaltado las palabras que indican preocupaciones comunes a ellos:

Datos editoriales	Título	Síntesis/palabras clave
Revista nro. 32 Dossier. Pensar la cultura: saberes, imaginarios y sujetos de la contemporaneidad. Autora: Raquel Gurevich	Educación en tiempos <b>contemporáneos</b> : una práctica social situada.	Potencial de instrumentos analíticos, prácticos y comunicativos para <b>leer el mundo</b> Simultaneidad entre el vivir y el pensar los cambios Papel de las <b>palabras</b> y de la <b>imagen</b> en el trabajo de interpretación Valor de la multiperspectividad frente a las controversias
Revista nro. 32 Dossier. Pensar la cultura: saberes, imaginarios y sujetos de la contemporaneidad. Autora: Claudia Kosak	Poéticas tecnológicas y escuela. Apuntes sobre canon y experimentación	Cruce entre la <b>cultura letrada</b> , la <b>videoelectrónica</b> y la celular-conectiva Vías posibles hacia una reconfiguración compleja del canon literario escolar en dirección hacia la producción/construcción de saber <b>Prácticas artísticas tecnotransmediadas</b> que buscan dar lugar a un <b>nuevo sensorium</b> , fuera de la construcción social hegemónica del sentido en la misma <b>cultura info-conectiva contemporánea</b> .
Revista nro. 31 Entrevista a Nicolas Mirzoeff. Realizada por Inés Dussel	La <b>cultura visual contemporánea</b> : política y pedagogía para este tiempo.	Estudios visuales Relación entre lo global y lo local en la <b>cultura visual</b> Visualidad y visibilidad Visualidad imperante en la guerra contemporánea Régimen visual contemporáneo <b>Pedagogía de la imagen</b> en la escuela

Tabla 16: Revista Propuesta Educativa. Contenido de los artículos.

En el período analizado, la Revista IRICE publica un monográfico sobre “Conocimiento y uso de representaciones externas” que contiene tres artículos que responderían a los criterios de búsqueda. Sólo la presentación del monográfico es realizada por autoras argentinas, los dos textos restantes pertenecen a autoras extranjeras. Esta revista se define a sí misma como orientada a los campos de la psicología y la educación, lo que se refleja en la temática del monográfico. Los artículos seleccionados refieren a la relación entre representaciones externas y aprendizaje. En la Tabla 17 se presenta una síntesis de los mismos.

4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

Datos editoriales	Título	Síntesis/palabras clave
Revista nro. 21. Presentación del Dossier. Conocimiento y uso de representaciones externas Autoras: Analía Salsa y Olga Peralta	Presentación: La influencia cognitiva, cultural y comunicativa de las representaciones externas	Representaciones externas Representaciones internas o mentales Lenguaje oral Características de las representaciones externas Importancia cognitiva, cultural y educativa de las representaciones externas.
Revista nro. 21. Dossier. Conocimiento y uso de representaciones externas Autoras: Georgene L. Troseth, Gabrielle A. Strouse, Brian N. Verdine y Kate O'Doherty	Aprenden los niños muy pequeños de las imágenes de video?	Conducta de los bebés hacia las imágenes televisivas Imágenes de video como representaciones Televisión Aprendizaje
Revista nro. 21. Dossier. Conocimiento y uso de representaciones externas Autoras: Ana Teberosky, Claudia Portilla y Angélica Sepúlveda	Las convenciones del comic para representar el discurso narrativo. Una experiencia en segundo de primaria	Convenciones semióticas del cómic Representación narrativa Aprendizaje del lenguaje escrito.

Tabla 17: Revista IRICE. Contenido de los artículos

En los dos números la revista de RUEDA correspondientes al período 2007-2010 hay un total de 15 artículos. Como es previsible en una revista especializada, los textos presentan una homogeneidad importante en la temática. Se trata en general de reflexiones y relatos de experiencias en relación con la educación a distancia en el ámbito de la educación superior (particularmente universitaria). En el marco de esta temática, se pueden distinguir, a grandes rasgos, trabajos sobre: a) la historia de la educación a distancia en el país, b) relatos de experiencias en la enseñanza de materias o cursos específicos en los que la modalidad a distancia, virtual o semipresencial es analizada como una innovación y se evalúan los resultados y c) reflexiones sobre los materiales educativos y recomendaciones para su diseño en la modalidad a distancia. La problemática de la educación obligatoria y, por tanto, de las 'nuevas alfabetizaciones' no es abordada en los artículos de este período. La Tabla 18 sintetiza los temas y conceptos claves de cada artículo:

Datos editoriales	Título	Síntesis/palabras clave
Revista nro. 6 Sección Temas Autora: María Teresa Watson	Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento	Historia de la Educación a Distancia Argentina
Revista nro. 6 Sección Temas Autora: Marta Libedinsky	Diseño, producción y actualización de materiales didácticos para aulas virtuales	Educación abierta, a distancia y virtual Recomendaciones a docentes Nivel superior Diseño de materiales didácticos
Revista nro. 6 Sección Temas Autora: María Celia Cortiñas	Avatares del texto en Internet	Textos impresos Formato de los diversos textos Lectura en internet Educación a Distancia
Revista nro. 6 Sección Experiencias Autora: Graciela Iturrioz	Hacia una didáctica de la educación a distancia	Didáctica específica de la educación a distancia Enseñanza de las ciencias sociales
Revista nro. 6 Sección Experiencias Autor: Antonio E. Felipe	Propuesta de material didáctico para la enseñanza a distancia del desarrollo embrionario preimplantacional	Biología del desarrollo Actualización docente Educación a distancia
Revista nro. 6 Sección Experiencias Autores: Eduardo E. Escobar - Ana G. Meneguzzi	Un modelo regional de educación a distancia para la formación continua de docentes	Provincia de La Rioja Modalidad semipresencial Tecnologías de la información y la comunicación como medios didácticos Tutorías Carrera universitaria
Revista nro. 6 Sección Experiencias Autor: Uriel Cukierman	Proyecto AMERICA@UTN	Uso de tecnología Educación distribuida. Enseñanza y aprendizaje virtuales. Entornos de enseñanza y aprendizaje basados en tecnologías informáticas y telemáticas.
Revista nro. 6 Sección Experiencias Autora: Gladis Romero	Experiencia de la EAD en el dictado de Bioestadística Licenciatura en Enfermería. Salta, 1995-2003	Provincia de Salta Educación a distancia Licenciatura en Enfermería. Enseñanza de la Bioestadística Evaluación de los aprendizajes
Revista nro. 6 Sección Experiencias Autores: Ma. de los Angeles Rognone, Ma. Andrea Rainolter y Emilse Demierre	La evaluación y la motivación en la educación a distancia: análisis de un caso	Educación Superior Extensión universitaria Educación a distancia Tutorías Evaluación
Revista nro. 7 Sección Artículos	Capacitación no tradicional al servicio del profesional	Sociedad de la Información o del Conocimiento

4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

Datos editoriales	Título	Síntesis/palabras clave
Autores: Enrique Carlos Bombelli y Guillermo Barberis	en Ciencias Agropecuarias	Capacitación continua Educación semipresencial y a distancia uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Mejorar la calidad Campus Virtual
Revista nro. 7 Sección Artículos Autoras: Gabriela Cruder	El texto imagen en la Educación a Distancia: un breve recorrido sobre los conceptos involucrados en su utilización y análisis	Texto imagen Educación a distancia Uso
Revista nro. 7 Sección Artículos Autoras: Rosanna Forestello, Paola Roldán y Gabriela Sabulky	Ser docente en la modalidad a distancia. Reconstruyendo la historia de Universidad Nacional de Córdoba	Educación a Distancia Provincia de Córdoba Educación Superior Historia
Revista nro. 7 Sección Artículos Autora: Mónica Isabel Perazzo.	Materiales Didácticos para la Educación a Distancia: Nuevos soportes tecnológicos y nuevas lecturas	Materiales didácticos Educación a distancia Construcción social de la tecnología Estudios culturales Educación Universitaria
Revista nro. 7 Sección Artículos Autora: Hada Graziela Juárez de Perona	Normativas para la calidad de la educación en entornos virtuales	Normativas de calidad Procesos Educación a Distancia Entornos virtuales
Revista nro. 7 Sección Artículos Autores: Noemí Wallingre, Sebastián Torre	Problemáticas en la construcción del concepto de e-learning	Educación a Distancia Educación Virtual E-learning Análisis conceptual

Tabla 18: Revista RUEDA. Contenido de los artículos.

Como es posible apreciar, la cantidad de artículos encontrados en revistas generales difícilmente den cuenta de la variedad de intereses de investigación y de discursos en relación con las nuevas alfabetizaciones que circulan en el campo intelectual de la educación en Argentina. Probablemente los datos encontrados den cuenta, por un lado, de la relativa debilidad de este campo de estudio en el país (al menos en el período analizado) y, por otro, de las dificultades de los investigadores para publicar y dar visibilidad a sus trabajos. En este sentido consideramos importante complementar la exploración de las revistas con un rastreo de los libros publicados.

*Joel Armando*

#### **4.3.2. Producción y circulación en libros**

Encontramos un total de 13 textos que se publicaron entre 2005 y 2012. Como el listado fue elaborado a partir de nuestras propias búsquedas, es posible que no incluya algunos textos de editoriales pequeñas con escaso poder de distribución, sin embargo creemos que brinda una idea general respecto de los autores y las temáticas.



4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

Autor/es	Año	Título	Lugar y editorial	Palabras clave
Bacher, Silvia (periodista especializada en educación)	2009	Tatuados por los medios: Dilemas de la educación en la era digital.	Buenos Aires: Paidós.	Televisión Infancia Jóvenes Ciudadanía TIC y agenda educativa
Cabello, Roxana Investigadora y Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en Buenos Aires	2008	Las redes del juego	Buenos Aires: Prometeo y UNGS	Prácticas de juego de niños y adolescentes Cibercafés Juegos en red Sociabilidad de los adolescentes
Cabello, Roxana (coordinadora)	2009	Ciberjuegos: escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red.	Argentina: UNGS Imago Mundi.	Juegos en red Niños y adolescentes Prácticas de consumo
Cruder, Gabriela Universidad Nacional de Luján	2008	La Educación de la Mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto	Argentina: Editorial Stella - La Crujía	Imágenes Libros de texto Primeros años de escolaridad Aprendizaje de la lectura y la escritura
Dussel, Inés Gutiérrez, D. (comp.) FLACSO	2006	Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen.	Argentina: Ediciones Manantial.	Pedagogía de la mirada Usos de la imagen en la escuela Régimen visual actual Saturación y banalización visual
Kosak, Débora	2010	Escuela y TICs: Los caminos de la innovación.	Buenos Aires: Lugar.	Inclusión de las tecnologías en la escuela Innovación pedagógica Gestión en la educación
Lion, Carina Cátedra Tecnología Educativa Ciencias de la Educación UBA	2006	Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento.	Buenos Aires: Editorial Stella- La Crujía.	Inclusión de tecnologías en las aulas Vínculo enseñanza, tecnologías y conocimiento Universidad
Litwin, Edith (comp.) Cátedra Tecnología Educativa Ciencias de la Educación UBA	2005	Tecnologías educativas en tiempos de internet.	Buenos Aires: Amorrortu.	Usos de las tecnologías en educación  Nuevos entornos tecnológicos  Nuevos sentidos sociales

Autor/es	Año	Título	Lugar y editorial	Palabras clave
				Prácticas pedagógicas Experiencias
Litwin, Edith Maggio, Mariana Lipsman, Marilina Cátedra Tecnología Educativa Ciencias de la Educación UBA	2005	Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis.	Buenos Aires: Ammorrortu.	Tecnologías como herramientas intelectuales  Proyectos pedagógicos  Utilización de nuevas tecnologías  Prácticas de la enseñanza  Formación de profesores
Maggio, Mariana Cátedra Tecnología Educativa Ciencias de la Educación UBA	2012	Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.	Buenos Aires: Paidós Educación.	Inclusión de tecnología en las prácticas de la enseñanza Prácticas educativas Buena enseñanza Disposición tecnológica
Manso, Mariana & otros	2011	Las TIC en las aulas: Experiencias latinoamericanas.	Buenos Aires: Paidós.	Modelos 1 a 1 Políticas de inclusión de TIC Planificación y gestión de proyectos con tecnologías en las escuelas
Morduchowicz, Roxana Directora del Programa Escuelas y Medios, del Ministerio de Educación de la Nación	2008	La generación multimedia: Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Voces de la educación.	Buenos Aires: Paidós	Consumos y prácticas culturales de los jóvenes Cultura popular Medios de comunicación y las tecnologías Identidades
Morduchowicz, Roxana (comp.)	2008	Los jóvenes y las pantallas: Nuevas formas de sociabilidad.	Buenos Aires: Gedisa.	Sociabilidad juvenil Cultura popular Medios de comunicación y las tecnologías Identidades Cultura juvenil

Tabla 19: Libros publicados entre 2005 y 2012

De los datos obtenidos, nos interesa analizar la pertenencia institucional de los autores. Se trata fundamentalmente profesores a cargo de cátedras de Tecnología Educativa y Educación en Medios de

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

universidades nacionales en las carreras de comunicación y ciencias de la educación. Es notable la presencia del equipo liderado por Edith Litwin, en ese momento profesora titular de la cátedra de Tecnología Educativa en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA.

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo, es posible clasificar los textos en tres grandes grupos de acuerdo a las temáticas abordadas. En primer término, podemos mencionar los textos referidos a consumos culturales de niños y adolescentes: los libros de Bacher, Cabello y Morduchowicz refieren a las prácticas de niños y jóvenes en relación con los medios de comunicación (internet, juegos en red, televisión, etc). En segundo lugar encontramos textos que analizan el papel de las nuevas tecnologías en la escuela en relación con la enseñanza y el aprendizaje: los textos de la Litwin, Lion, Manso, Maggio, Kosak pueden ubicarse en este grupo. Finalmente, los textos de Dussel y Cruder refieren al uso de imágenes en la escuela y al papel de las imágenes en la cultura contemporánea.

#### **4.3.3. La producción de las agencias gubernamentales y organismos intergubernamentales**

El ámbito de las agencias gubernamentales y de los organismos como FLACSO, IIPE y OEI es prolífico en términos de producción. En el mismo período, es posible encontrar numerosos documentos con distinto nivel de profundidad que se distribuyeron en general de manera impresa y digital con mayor efectividad que las publicaciones periódicas.

Tomamos publicaciones IIPE Buenos Aires y de FLACSO como agencias centrales en la definición de políticas y dos publicaciones del Ministerio de Educación, una de ellas realizada desde la DINIECE y la otra desde la Unidad TIC de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente de ese mismo Ministerio.

A continuación analizamos cada uno de los textos presentando notas sobre su contexto de producción y sus autores.

##### **4.3.3.1. Unidad de Investigaciones Educativas. MECyT**

Como señalamos en la sección destinada a los organismos gubernamentales, la Unidad de Investigaciones Educativas (UIE) dependía en el período que estudiamos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) dentro de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo. En el 2007 esta subsecretaría depende de la Secretaría de Educación con Juan Carlos Tedesco como Secretario y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con Daniel Filmus como Ministro.

Un grupo de técnicos de la UIE que a su vez son académicos de universidades nacionales y/o de FLACSO realizan entre 2001 y 2007 una serie de publicaciones que ya mencionamos en el apartado anterior referidas a TIC y educación. Tomamos aquí el documento “Acceso universal a la

alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino” (Landau, Serra, & Gruschetsky, 2007) como representativo de este conjunto de textos.

En el momento de publicación de este documento los autores, además de trabajar en esta Dirección desarrollan tareas académicas en distintos espacios: Mariano Gruschetsky es sociólogo y se desempeña como investigador en la Universidad Nacional de San Martín, Juan Carlos Serra es licenciado en educación (UBA) y Magister en Ciencias Sociales (FLACSO) y trabaja como docente e investigador en la Universidad Nacional de General Sarmiento y Mariana Landau es licenciada en educación, docente de la UBA e integrante del área educación de FLACSO.

El documento aclara explícitamente que las opiniones expresadas son exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio.

Se distribuyó en una versión impresa, con un diseño en dos colores y una muy buena calidad de impresión. La versión digital de este mismo archivo está disponible en la página web de la DINIECE.

El texto está organizado en dos columnas y si bien no tiene imágenes, tiene una serie de organizadores tipográficos que buscan facilitar la lectura (viñetas, negritas, etc). Esta presentación es propia de los textos de divulgación destinados a docentes y otros actores del sistema educativo. Incluimos aquí una página en la que se muestran estos detalles.

El documento está organizado en tres partes. En la primera se propone que la alfabetización digital es un derecho ciudadano, en la segunda se describen las políticas de alfabetización llevadas a cabo en Argentina y en la tercera se expresan algunas reflexiones finales.

Sintetizaremos aquí tres argumentos principales que se sostienen en el texto, conectándolos con las perspectivas que describimos en el capítulo 3.

Un primer argumento se refiere a la definición de alfabetización. Allí los autores recuperan los “nuevos estudios sobre la alfabetización” (*New Literacy Studies*) y los trabajos sobre la literacidad (Cassany, 2006) para resaltar el contexto sociocultural por sobre la adquisición de habilidades

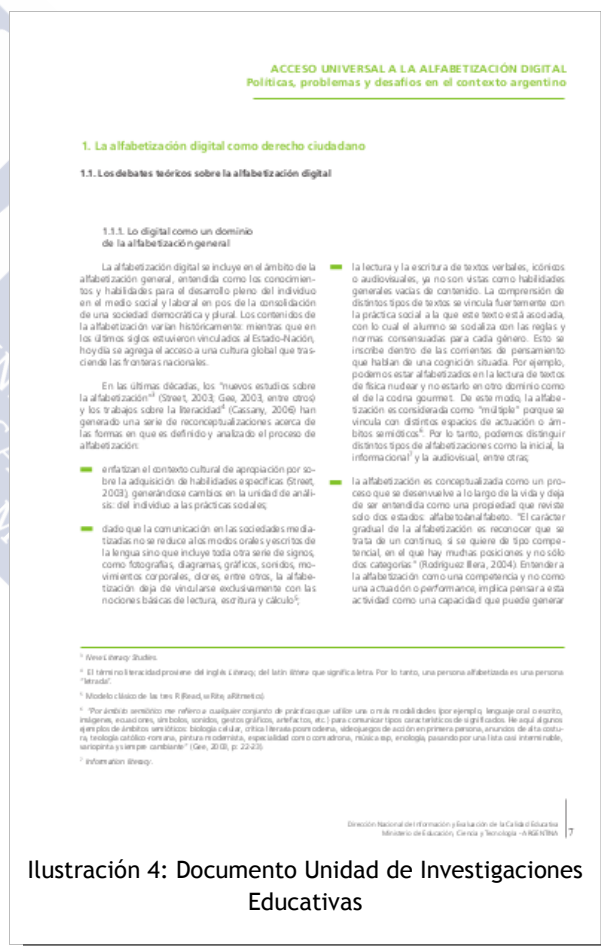


Ilustración 4: Documento Unidad de Investigaciones Educativas

#### 4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

específicas en el proceso de alfabetización. La idea de proceso se contrapone a la de estado y por ello definen a la alfabetización como algo que se desarrolla a lo largo de la vida. Además amplían la idea de alfabetización más allá de las nociones de lectura, escritura y cálculo para incluir toda otra serie de signos, enfatizando la multiplicidad de textos como espacios de actuación o ámbitos semióticos. En este sentido recuperan los estudios de la cognición situada. Como vemos, el texto tiene fuertes relaciones con el enfoque que llamamos de las “nuevas alfabetizaciones”, no sólo en relación con las filiaciones teóricas sino también por la manera en que se define la alfabetización. En el siguiente fragmento los autores definen alfabetización digital:

*De este modo, la alfabetización digital puede ser definida como una competencia compleja, que incluye una diversidad de capacidades vinculadas al análisis, al uso y a la producción de herramientas e información en soportes digitales. Incluye una dimensión instrumental vinculada al dominio de herramientas e información en soportes digitales, una dimensión ética que se relaciona con el acceso y los usos públicos y privados de la información y una dimensión social centrada en las necesidades contextuales más inmediatas y en la democratización en el acceso y la producción de información (Landau et al., 2007, p. 9).*

Aquí podemos señalar varias cuestiones. En primer lugar la idea de competencia compleja, en contraposición a un conjunto de habilidades. Si retomamos los polos definidos en el capítulo anterior este texto se situaría en el de la alfabetización como proceso: en palabras de Snow (2004), un proceso “holístico y múltiple”, definido por la construcción de significados. En segundo lugar, en términos de foco tecnológico, se menciona tanto el uso como la producción de herramientas e información en soportes digitales. En tercer lugar es parte constitutiva de la definición de alfabetización, la inclusión de dimensiones instrumentales, éticas y sociales, que tendrían relación con el propósito de la alfabetización vinculado a la participación democrática. En cuarto término, el acento parece estar puesto en la información por sobre la comunicación o las habilidades vinculadas con el análisis y la producción sobre los medios de comunicación. Es decir, el documento parece priorizar las tecnologías como herramientas para el tratamiento de la información en contraposición con el trabajo con los medios de comunicación. Este último aspecto puede explicarse porque el documento busca definir la alfabetización digital y distinguirla de otras modalidades de alfabetización como la informacional o la alfabetización en medios.

Un segundo argumento se relaciona con las críticas a las modalidades habituales de integración de TIC en el sistema educativo. Allí el texto define dos modalidades de reducción de la complejidad que denomina enfoque artefactual y enfoque instrumental. En la descripción de estas modalidades se critican las políticas centradas en la inclusión de equipamientos analizando distintas versiones de estas políticas y se critica el propósito de integración de TIC vinculado con la “preparación para el trabajo” desde un punto de vista instrumental. En este sentido, la preocupación por la inclusión ciudadana y la participación cultural se presenta como el objetivo de la inclusión de la alfabetización digital en la escolaridad obligatoria.

Un tercer argumento gira en torno a la definición de acceso universal y al rol del Estado para garantizarlo. Tomamos aquí dos párrafos que lo sintetizan:

*Acceso, refiere a las acciones que desde el Estado deben desarrollarse para lograr las condiciones que posibiliten su apropiación por parte de los actores de la comunidad educativa. Acceso a recursos materiales y simbólicos (equipamiento, conectividad, personal cualificado en TIC, contenidos digitales) que permitan el desarrollo de proyectos educativos de calidad.*

*Universal, porque al ser la alfabetización digital un **derecho ciudadano**, ésta debe estar **asegurada para todos**. Se trata de situar al **Estado como un actor fundamental** en el diseño de horizontes de política que posibilite un acceso igualitario a los saberes socialmente disponibles (Landau et al., 2007, p. 5).<sup>35</sup>*

En estos párrafos es posible apreciar la importancia asignada al Estado en la generación de condiciones para el acceso. Las condiciones que se mencionan refieren no sólo a infraestructura, sino también a personal calificado, a contenidos digitales y conectividad. La noción de acceso universal remarca la idea de la alfabetización digital como derecho que debe ser garantizado por el Estado. En este sentido, en la sección dos del documento propone un ensayo de escenario para el acceso básico universal. En él se plantea, por ejemplo, cuántas computadoras serían necesarias por escuela para garantizar una hora por semana de un niño frente a una computadora. Si bien ese escenario ha cambiado radicalmente desde el 2010 en Argentina a partir de la implementación del plan Conectar Igualdad, lo que nos interesa señalar aquí es que aparece otro destinatario del documento: el Estado y los responsables en la toma de decisiones sobre la implementación de políticas de integración de TIC en él. En este documento el Estado es el sujeto de la enunciación (se trata de un organismo ministerial) y, al mismo tiempo, los autores se dirigen a los responsables de tomar decisiones desde el Estado. En este sentido enfatizan la necesidad de crear alternativas desde el Estado que rompan con las modalidades de inclusión impuestas por el mercado. Las frases que incluyen expresiones como “El Estado debe”, “Es crucial que el Estado asuma el papel”, darían cuenta de una evaluación por parte de los autores en relación con la ausencia o la fragilidad de las políticas estatales en este sentido. El siguiente párrafo de las “Reflexiones finales” es un ejemplo, en el que se reconoce que el Estado ha comenzado a implementar políticas de otro tipo, pero se señala la necesidad de profundizarlas:

*Más allá de la existencia de estas formulaciones generales, que en los proyectos más nuevos dan muestra de concepciones integrales del problema de la incorporación de las TIC en el sistema educativo, es preciso evaluar cómo estos programas son efectivamente implementados. El Estado debe facilitar las condiciones necesarias para que las instituciones y sus miembros puedan apropiarse de estas orientaciones, analizarlas, contextualizarlas. (Landau et al., 2007, p. 30)*

---

<sup>35</sup> La negritas son nuestras.

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

Desde el punto de vista de las relaciones de cita y coautoría el Gráfico 7 nos muestra algunas cuestiones relevantes. En primer lugar quedan claras las relaciones de coautoría con el grupo que produjo los documentos anteriores de la DINIECE que ya mencionamos. En este sentido, además de los autores de este texto, tenemos en este grupo a Mariano Palamidessi, Daniel Galarza y Mónica Pini. Del ámbito internacional, están presentes los representantes de la perspectiva que llamamos nuevas alfabetizaciones y, a través de Gunther Kress de la perspectiva que llamamos educación en nuevos medios. Se incluyen también referencias al texto producido por IPE UNESCO que analizaremos más adelante y, a través de éste, a autores de la perspectiva que llamamos uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje.



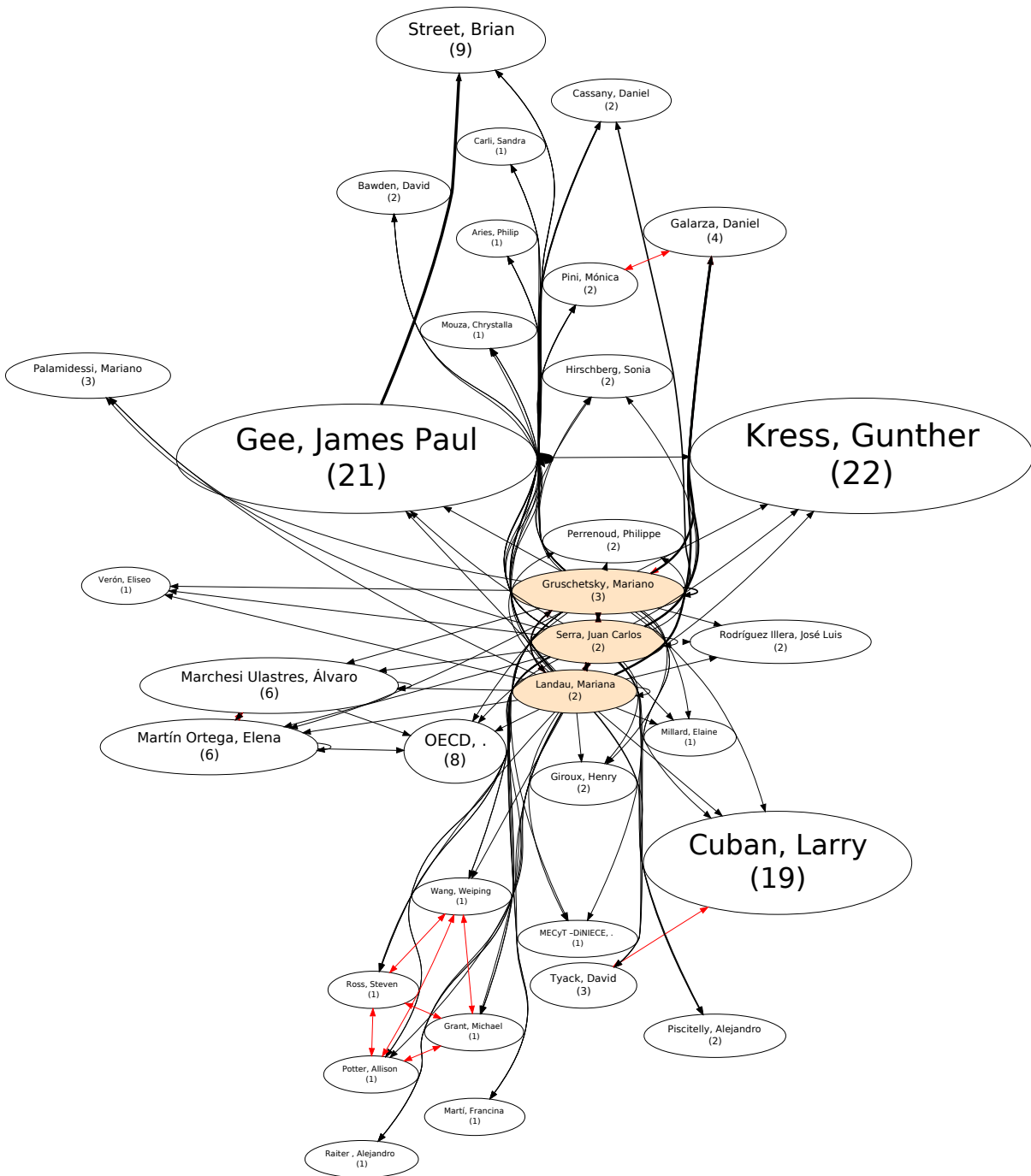


Gráfico 7: Perspectiva del mapa desde el texto de Landau, M., Serra, J. C., & Gruschetsky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino

#### 4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

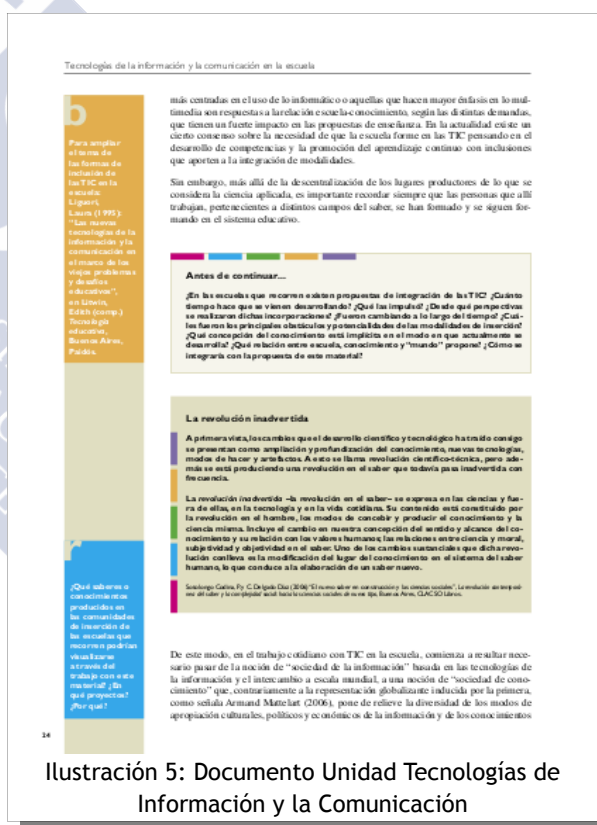
##### 4.3.3.2. Unidad Tecnologías de la Información y la Comunicación. MECyT

El documento “Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela : trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica” (Minzi, Batista, Usubiaga, & Celso, 2007) fue publicado también en el año 2007. La unidad responsable de su elaboración fue la de Tecnologías de la Información y la Comunicación que dependía en ese momento de la Dirección Nacional de Gestión Curricular en la Subsecretaría de Equidad y Calidad.

Este material fue desarrollado en el marco del Componente de capacitación y gestión de proyectos en uso crítico de TIC en escuelas del PROMSE<sup>36</sup>, a través del cual el MECyT se propone conformar, capacitar y coordinar a equipos técnicos provinciales, referentes institucionales, supervisores, directivos docentes y auxiliares que favorezcan la integración pedagógica de los recursos audiovisuales e informáticos a distribuirse en las escuelas medias pertenecientes a esta línea de financiamiento. El mismo fue distribuido en una versión impresa con una calidad de impresión muy buena, acompañado por un CD interactivo en el que se incluían los recursos referenciados en el texto. Además se distribuyó el documento en formato .pdf a través de internet.

Se trata de un documento a todo color de casi 100 páginas, con un diseño que incluye notas al margen en colores y recuadros al final de las secciones. El texto apela constantemente al destinatario a través de distintos recursos: utiliza la primera persona del plural, propone preguntas que involucren hacer relaciones entre lo propuesto en el texto y las experiencias del lector e incluye distinto tipo de ayudas a la lectura (organizadores tipográficos, anticipaciones y síntesis de contenidos, entre otros). Incluimos aquí una de las páginas en la que se muestran estos recursos.

Los destinatarios de este texto son claramente los docentes (los “educadores” en el texto) y el género es el de un texto didáctico. Debido a su condición de texto didáctico, subraya las relaciones de intertextualidad, ya que se presenta a sí mismo como una puerta de acceso a otras lecturas y a otros autores.



El texto inicia con una carta firmada por el Ministro de Educación, encabezada con la frase “Estimados colegas”. La misma hace referencia a la inclusión del tema TIC en la Ley Nacional de

<sup>36</sup> Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo, uno de los componentes centrales del programa estaba vinculado con la compra de equipamiento y la integración de “Referentes TIC” que acompañaran en las escuelas a los docentes en el uso del mismo.

Educación y valora a las TIC como una oportunidad para “favorecer puentes de comunicación con las generaciones más jóvenes” y para “reducir las desigualdades presentes si somos capaces de construir un modelo educativo que haga de su utilización una ventaja pedagógica histórica” (Minzi et al., 2007, p. 9)

Este fragmento permite señalar dos argumentos que están presentes luego en el texto. Por un lado, las TIC son descritas como “oportunidad”. Es decir, el texto intenta no presentar una visión determinista de las tecnologías como productoras de los cambios. Por otra parte, la oportunidad que se abre es la de reducir las brechas generacional y social, pero esta oportunidad está ligada a la capacidad de “construir un modelo educativo”. Nuevamente la confianza está puesta en el modelo educativo y no necesariamente en las tecnologías.

El primer capítulo del documento propone “trazos para pensar el mundo actual”. Se trata de situaciones de análisis surgidas de los medios de comunicación o problemáticas contemporáneas. El segundo capítulo propone “Claves para integrar las TIC en la escuela”. Allí se discuten algunos argumentos sobre la relación tecnologías y la educación.

Finalmente el capítulo 3 “Oportunidades para generar escenarios de apropiación significativa de TIC”, ofrece ejemplos de actividades y recursos que se pueden incluir en propuestas didácticas.

Retomamos aquí algunos fragmentos del texto, con el objetivo de analizar los argumentos centrales que sostiene. En cuanto a la noción de tecnologías, el texto enfatiza la perspectiva que Burbules y Callister (2008) llaman relacional, poniendo el acento en las mutuas determinaciones entre sujetos y tecnologías:

*Nuestro vínculo con la tecnología no se realiza de forma aislada: los diversos patrones de adopción y de uso resultan de las diferentes prácticas sociales en las que se insertan, y no de las tecnologías en sí mismas. Las representaciones culturales juegan un papel destacado en la percepción social de la posición y la naturaleza de la tecnología, la actividad a realizar con ella y los valores que se dan al encuentro (Minzi et al., 2007, p. 36).*

En este sentido discuten la idea de medio o herramienta, para plantear a las TIC como un espacio multidimensional, público y colaborativo para la construcción de ideas, la organización y la acción. Esta definición enfatiza la producción (no sólo el uso) y la comunicación (no sólo la información). En este sentido se vincula con las perspectivas que llamamos nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios.

Podríamos decir que se encuentran más próximos a la segunda perspectiva a partir de dos cuestiones. Por un lado los autores recuperan a Buckingham (2005) y proponen que las TIC deben ser incorporadas como objetos de estudio, al lado de otros medios como el cine, la televisión y la radio. Por otro, enfatizan el papel de las emociones y los sentimientos vinculados con la inclusión de la imagen y de modos de representar y de narrar vinculados con los medios audiovisuales.

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

Una mirada sobre las relaciones de cita y coautoría, a partir del Gráfico 8 muestra en primer lugar el carácter de texto didáctico: la cantidad y variedad de citas dan cuenta de la multiplicidad de referencias que el texto intenta recoger.

La inclusión de autores provenientes de la filosofía, la sociología y la antropología da cuenta una perspectiva socio cultural (Bauman, Bourdieu, Castells, Reguillo, entre otros). También puede señalarse la presencia importante de textos provenientes de las ciencias de la comunicación y de la línea comunicación y educación (Mattelart, Martín Barbero, Pérez Tornero, Wolton, entre otros).



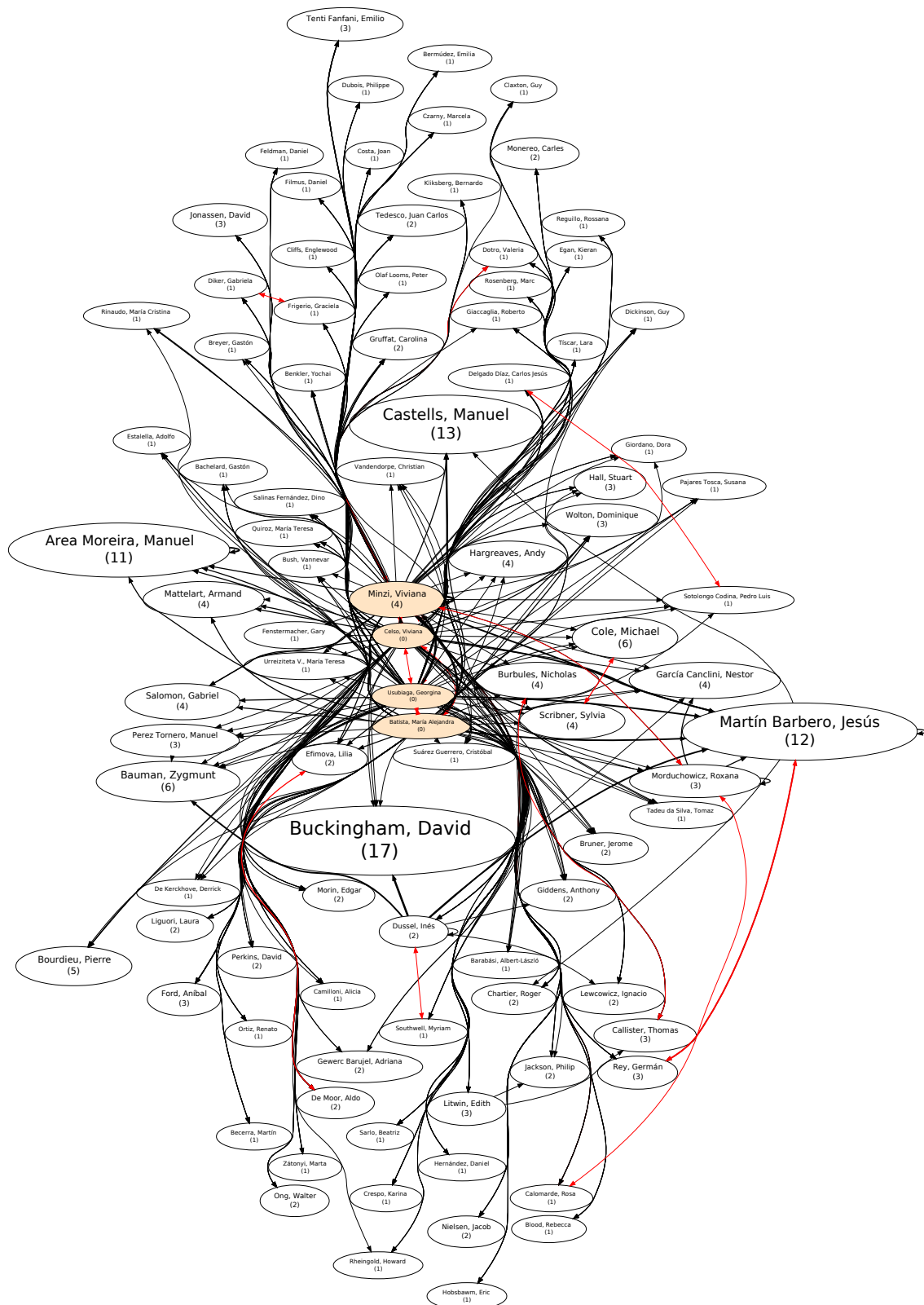


Gráfico 8: Perspectiva del mapa desde el texto de Minzi, V. (coord. , Batista, M. A., Usubiaga, G. G., & Celso, V. E. (2007). Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela : trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica.

#### 4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

##### 4.3.3.4. IPE UNESCO Buenos Aires

Tomamos aquí el texto “La integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector” (Lugo, Kelly, & Grinberg, 2006). Este texto fue producido IPE UNESCO Buenos Aires, encomendado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con el objetivo de elaborar un “*estado del arte para identificar los principales debates y problemas que debería enfrentar una política de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, incluyendo el abordaje curricular*” (Lugo, Kelly, & Grinberg, 2006, p. 5)

El documento está diseñado con tapas a color y el interior en blanco y negro. Utiliza, al igual que el texto de la UIE negritas, subtítulos y viñetas para facilitar la lectura. Teniendo en cuenta que es el Ministerio quien encarga el estudio, se trata de un documento que tiene como destinatarios a los técnicos y políticos responsables del diseño de políticas sobre el tema. El texto está organizado en ocho capítulos:

- 1) Tendencias y debates en la integración de las TIC al sistema educativo,
- 2) Gobierno y desarrollo de políticas en materia de Educación TIC,
- 3) Las TIC en la institución escolar,
- 4) Desarrollo profesional y capacitación de los profesores,
- 5) Contenidos y servicios,
- 6) Equipamiento y conectividad,
- 7) Gasto y financiamiento
- 8) Opciones y estrategias.



Ilustración 6: Documento IPE UNESCO

En cada uno de estos capítulos el documento elabora una reseña de experiencias e investigaciones realizadas a nivel internacional y deriva de ellas recomendaciones para la elaboración de una política de integración de TIC en Argentina. No nos detendremos aquí en el análisis de cada capítulo, sino que reseñaremos tres argumentos que consideramos están presentes a lo largo del documento: la manera en que se definen las TIC, el rol del Estado en la implementación de políticas al respecto y el papel de la

gestión institucional en los procesos de integración de TIC. El resumen ejecutivo inicia con el siguiente fragmento que explicita la manera en que se entiende las TIC:

*En todo el mundo las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están dando lugar a profundas transformaciones socioculturales que afectan tanto a las sociedades y a sus gobiernos, como a sus industrias, sus comunidades y sus individuos. Frente al escenario mundial de concentración y exclusión, es vital que estas nuevas tecnologías, y las oportunidades que ellas crean, puedan ser usadas para achicar la brecha entre los “incluidos” y los “excluidos” de manera tal que todos puedan tener acceso al crecimiento y al desarrollo sustentables (Lugo et al., 2006, p. 29).*

El documento pone el acento en el papel social de las TIC para reducir las desigualdades (“pueden ser usadas para reducir la brecha”). Sin embargo, puede decirse que en este fragmento las tecnologías son puestas fuera de las prácticas y las transformaciones sociales, en un primer momento como causantes de los cambios (“están dando lugar a profundas transformaciones”) y luego como herramientas para disminuir las brechas sociales (“pueden ser usadas”). Las referencias al uso, la integración, etc darían cuenta de esta “externalidad”.

En relación con la educación se propone que las TIC son tanto objeto de conocimiento como recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Como recursos se les asignaría un valor positivo en relación con la mejora de la enseñanza. Por momentos, el documento plantea la necesidad de integrar las TIC como algo evidente, que no requiere demasiada explicitación. Esto podemos verlo, por ejemplo, en este párrafo referido a la formación docente:

*El desarrollo profesional docente incluye un compromiso tanto con la formación inicial como con una actualización sistemática en el conocimiento y las competencias TIC así como un desarrollo profesional continuo que abarque los cambios en el currículo y las nuevas prácticas de enseñanza, producto de la **necesidad de integrar las TIC al proceso educativo integral** (Lugo et al., 2006, p. 58).*

En otro párrafo, referido al rol del Estado:

*El primero es que **las TIC son un requerimiento de la sociedad actual** y como tal deben ser un compromiso prioritario de la política educativa. Pero para lograrlo con éxito no alcanza con un enfoque sectorial. Entrar masivamente en este aspecto requiere involucrar al nivel máximo de gobierno, en pos de un objetivo de e-ciudadanía (Lugo et al., 2006, p. 89).*

En este fragmento aparece nuevamente la idea de “necesidad” de integración de TIC como un “requerimiento” de la sociedad. Por otra parte, se expresa una idea sobre el rol del Estado en la implementación de políticas de integración de TIC. En relación con este aspecto se reiteran dos cuestiones: la necesidad de una articulación intersectorial y del protagonismo del nivel nacional para

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

evitar inequidades entre las provincias. A lo largo del documento se enfatiza la necesidad de contar con una política nacional. Si bien no hay referencias a las experiencias desarrolladas hasta el momento en las diferentes provincias, es posible que esta recomendación surja de un diagnóstico sobre la desarticulación de políticas llevadas a cabo por las jurisdicciones.

Finalmente el documento produce una serie de recomendaciones que resaltan la necesidad de darle importancia a la gestión institucional de las TIC: la formación de los directivos, el análisis de distintos modelos de implementación institucional, las referencias al papel de la conducción y al liderazgo, entre otros aspectos, enfatizan la idea del centro educativo como lugar clave para el éxito de estas políticas. Estas recomendaciones pueden comprenderse en relación con el trabajo que IPE UNESCO ha desarrollado en la formación y asesoramiento técnico a equipos directivos. Si bien los demás documentos recuperan el papel de la gestión institucional como importante, en este el énfasis es mayor.

En cuanto a las relaciones de cita y coautoría el Gráfico 10. muestra fuertes lazos con la perspectiva que llamamos uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. La referencia a estudios de escala internacional (Pelgrum & Anderson, 1999; Pelgrum & Law, 2003; Pelgrum & Plomp, 1991) y a recomendaciones de organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO) dan cuenta no sólo de concordancias en términos de enfoque sino también en términos de objetivos y destinatarios del texto.

Aparecen aquí con mayor presencia algunos autores españoles, particularmente Manuel Area Moreira, Pere Marques Graells y Bergoña Gros Salvat. Respecto de las referencias a autores argentinos, en este caso sí aparecen vínculos a los textos de la DINIECE y a sus autores.



#### 4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional

##### 4.3.3.5. FLACSO

Finalmente seleccionamos el documento básico de discusión elaborado por Ines Dussel y Luis Alberto Quevedo para el VI Foro Latinoamericano de Educación que llevó como título “Educación y Nuevas Tecnologías: los Desafíos Pedagógicos ante el Mundo Digital” (Dussel & Quevedo, 2010). Este foro fue organizado en el 2010 por la Fundación Santillana Argentina, con el auspicio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Si bien no se trata de un documento de FLACSO, los autores son, en el momento de la publicación, profesionales de esta institución en cargos de gestión directiva<sup>37</sup>. El documento tiene como objetivo “*analizar cuál es la situación del sistema educativo en relación con la expansión de las nuevas tecnologías, y cómo se está respondiendo a los desafíos pedagógicos que estas plantean*” (“Clausura del VI Foro Latinoamericano de Educación | Fundación Santillana,” n.d.).

El texto está organizado en cuatro secciones: una introducción, un capítulo que plantea discusiones teóricas sobre los sistemas educativos en el marco de un mundo digital, otro que analiza experiencias educativas con las nuevas tecnologías y particularmente las políticas de integración de TIC llevadas adelante en Argentina y las conclusiones.

En la introducción los autores proponen dos grandes preocupaciones que organizan la presentación:

*La primera preocupación hace a la inclusión digital, y tiene que ver con reducir la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías. (...)*

*La segunda preocupación se relaciona con los desafíos pedagógicos que implica la introducción de nuevas tecnologías en las escuelas, tanto en términos de las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula.(...) No estamos entonces solamente ante un problema de inversión en infraestructura (requisito necesario pero no suficiente en el campo de las TICs) sino también ante una mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se construye la institución escolar. (Dussel & Quevedo, 2010, p. 11)*

En esta introducción los autores anticipan algunos de los argumentos centrales que sostienen durante el resto del documento sobre la relación escuela y nuevas tecnologías, el análisis pedagógico de los modelos de integración de TIC en las escuelas, los nuevos roles que éstos requerirían y la reivindicación del papel central de la escuela en la trasmisión de cultura. Es importante notar la alineación entre las preocupaciones que propone este documento y las que planteaba la carta del Ministro Daniel Filmus en el documento del 2007 (Landau, Serra, & Gruschetsky, 2007): la reducción

---

<sup>37</sup> Luis Alberto Quevedo es Director del Programa de Comunicación y Cultura e Inés Dussel es investigadora principal del Área Educación de FLACSO. Ambos dirigen en el momento de esta publicación la diplomatura en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital de FLACSO.

de las brechas generacional y social y la centralidad de la reflexión pedagógica en relación con la introducción de las nuevas tecnologías en las escuelas. En relación con el vínculo entre escuela y nuevas tecnologías el texto recupera una serie de discusiones del ámbito internacional. Allí analizan los cambios culturales vinculados con la proliferación de las tecnologías digitales y se detienen en el análisis de algunas prácticas culturales ligadas con los nuevos medios (consumos en relación con la televisión, los teléfonos celulares, internet, etc). Señalan las implicancias que las prácticas culturales de los jóvenes pueden tener para la escuela y las posibilidades que estos medios ofrecen en términos de prácticas pedagógicas. En este sentido se retoman aportes teóricos y de investigación provenientes principalmente de la perspectiva que llamamos educación en nuevos medios. Las preguntas que se proponen en relación con el lugar de la escuela no apuntan específicamente a la enseñanza o al aprendizaje sino a discusiones pedagógicas (y filosóficas) de carácter más general como por ejemplo: “¿Cómo se organizará la conservación de los archivos frente a tamaña magnificación de los acervos? ¿Cómo, quiénes, dónde se establecerán pautas para la selección y la jerarquización de esos repertorios comunes?” (Dussel & Quevedo, 2010, p. 32)

En relación con los modelos de integración de TIC en las instituciones educativas analizan las experiencias existentes en Argentina y se preguntan desde el punto de vista pedagógico por las consecuencias en términos de autoridad, de distribución de responsabilidades y de construcción del espacio del aula de uno y otro modelo. Finalmente se preguntan sobre los nuevos roles requeridos por los distintos modelos de integración de TIC.

En las conclusiones los autores recogen algunas dicotomías usuales sobre la integración de TIC y las ponen en cuestión. Allí ponen el acento en el papel de la escuela como espacio de acceso a la cultura valiosa para una sociedad determinada:

*Quiénes redactamos este documento creemos que la escuela, y las instituciones productoras de saber (universidades, centros de pensamiento, editoriales, medios gráficos) siguen teniendo todavía un papel y una responsabilidad de primer orden en esta definición de lo que consideraremos una **cultura pública común**, y más todavía en el marco de un mundo digital cuyo sentido se vuelve opaco por la velocidad y el exceso de signos. Y en ese marco, la escuela sigue siendo la **única institución pública** que se plantea un **trabajo de uno en uno en una escala masiva**, una formación que socializa en códigos y en lenguajes ajenos y lo hace de una manera **sistemática y paciente**, por un **tiempo prolongado**, sin esperar logros automáticos ni mágicos sino confiando en una **acción sostenida e insistente**. (Dussel & Quevedo, 2010, p. 73)*

Este último párrafo pone de relieve la centralidad de la escuela como institución pública, en contraposición con argumentos que ensalzan las prácticas juveniles con tecnologías y exhortan a la escuela a imitarlas. Ciertas cualidades que suelen ser presentadas como crítica a la institución escolar son propuestas aquí como características relevantes y valiosas de ella. Por ejemplo el trabajo sistemático y paciente durante un tiempo prolongado versus la instantaneidad de los nuevos medios o el trabajo a escala masiva versus la supuesta personalización (individualización?) que ofrecen la

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

nuevas tecnologías. En este sentido, los argumentos se acercan a la perspectiva de la educación en nuevos medios y de la brecha digital.

El análisis de las relaciones de cita y co-autoría representado en el Gráfico 10 muestra justamente estas relaciones. Los autores con mayor presencia son los de esas perspectivas. También están presentes los autores de la perspectiva que denominamos nuevas alfabetizaciones. Aparecen referencias provenientes de los estudios visuales, la historia del cine y a la filosofía que pueden comprenderse haciendo referencia a la biografía intelectual de los autores.



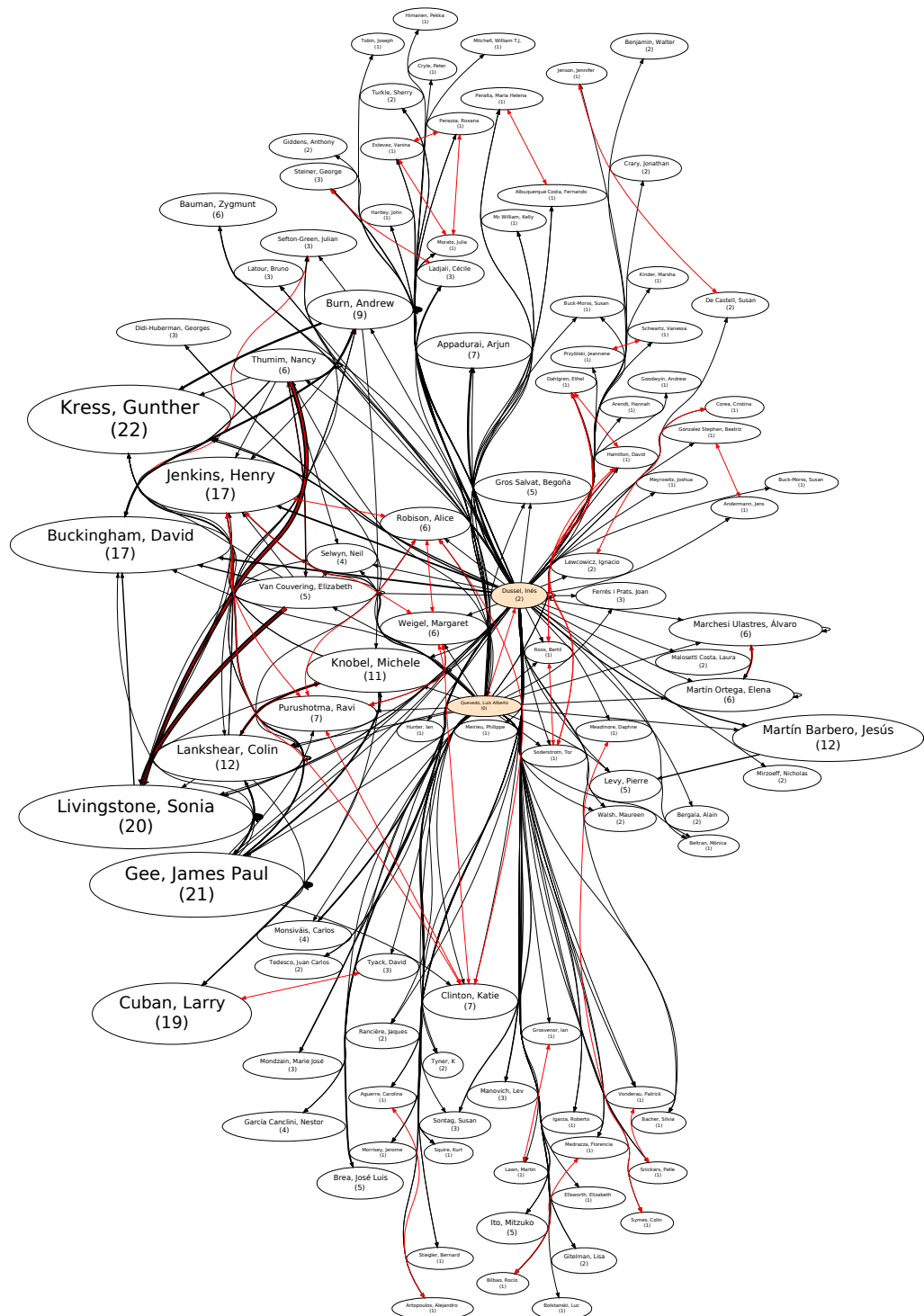


Gráfico 10: Perspectiva del mapa desde el texto de Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital

#### 4.4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos presentado algunas características generales del campo de la producción de conocimientos sobre educación en Argentina, sobre la base de los estudios que tomamos como antecedentes y hemos descripto ciertas particularidades de este campo en lo referido a las llamadas nuevas alfabetizaciones.

En términos de agencias, señalamos que las universidades públicas son las principales productoras de conocimiento del campo por su tradición, su cobertura geográfica y, sobre todo, por el número de especialistas que se desempeñan en ellas. Sin embargo, la producción de conocimiento de las universidades está fuertemente atravesada por disparidades regionales y dificultades para institucionalizar áreas y espacios de producción especializados, así como para establecer contacto con las comunidades académicas de referencia en el plano internacional. A su vez, la producción de las universidades tiene, en el período analizado, un bajo impacto en los debates y en la formulación de políticas. Otras agencias aparecen en el período con gran influencia en la definición de agendas de debate, la producción y difusión de conocimiento y en la elaboración de políticas educativas. Particularmente, la presencia de los organismos internacionales e intergubernamentales se vio fortalecida con la instalación de IPE en Buenos Aires y la consolidación de FLACSO Argentina.

En términos de producción y circulación, puede decirse que la integración entre investigadores e instituciones de investigación que trabajan sobre temas educativos es muy débil. Las áreas disciplinares muestran niveles desiguales de consolidación y capacidad de producción. Existen pocos intercambios con otras áreas y con redes internacionales. La publicación de revistas especializadas es muy irregular y todavía se observa una insuficiente atención a los estándares de calidad para la producción de conocimientos considerados legítimos. Los congresos y encuentros especializados no han logrado institucionalizarse y hay muy escasas asociaciones permanentes de campos especializados.

El análisis de la producción referida a Tecnología Educativa y Educación en Medios presenta características similares a las del campo intelectual de la educación en general. La presencia de estas temáticas en las revistas científicas nacionales es escasa y, en general, se trata de ensayos y relatos de experiencias y no de trabajos de investigación empírica. Los libros publicados en este período muestran una importante presencia de las universidades nacionales, particularmente de la cátedra de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Buenos Aires, aunque esta producción es escasamente recuperada en la formulación de políticas en el período. Las agencias estatales y los organismos intergubernamentales (particularmente FLACSO y IPE) son prolíficos en términos de producción sobre integración de TIC en el sistema educativo en el período analizado. La producción aparece fuertemente ligada a las demandas de políticas educativas específicas, concretamente programas de integración de TIC en el sistema educativo. El vínculo con estos programas puede ser directo (como en el caso del texto producido para la capacitación de los referentes TIC) o indirecto como en el caso de evaluaciones o investigaciones sobre los resultados de un programa.

Los textos estudiados comparten la característica común de estar centrados en el análisis de políticas de implementación de TIC, problemática que aparece como central en las preocupaciones del

Ministerio de Educación en el período estudiado. En este sentido, es posible interpretar características comunes en los argumentos presentes en los documentos analizados como la importancia asignada al Estado como agente garante de la igualdad de oportunidades y facilitador de la reducción de las brechas social y generacional.

Se trata fundamentalmente de textos recontextualizadores. Si bien algunos tienen un mayor componente de investigación empírica como base para la producción, están principalmente basados en referencias a otros autores e investigaciones. Si bien son textos particulares, se podría hablar de ausencia de tradiciones de investigación consolidadas en relación con estas temáticas en el país. La única que aparece como relativamente consolidada (Tecnología Educativa – UBA) no es recuperada explícitamente en relación con la implementación de políticas.

Si bien los documentos están preocupados por la integración de TIC en el sistema educativo, la mirada no está centrada sólo en su uso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los discursos que se recontextualizan se vincularían tanto con las perspectivas que denominamos nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios como con la perspectiva del uso. La producción de IPE estaría más vinculada con la perspectiva del uso, mientras que las demás retomarían con matices las otras dos. La preferencia por los términos “integración de TIC” o “nuevas alfabetizaciones” no necesariamente remite a perspectivas teóricas en los textos analizados sino a la temática general de la producción. Dos documentos hablan de TIC con perspectivas diferentes, otro habla de alfabetización digital y otro usa indistintamente nuevas tecnologías o nuevos medios.

En términos generales, tanto la revisión de antecedentes como el análisis realizado muestran al campo intelectual de la educación en Argentina como fuertemente ligado al campo recontextualizador y débilmente relacionado con el campo intelectual internacional. El primer vínculo está dado fundamentalmente por los agentes que se mueven del espacio de la producción al de la recontextualización cumpliendo funciones en ambos campos, pero también por la demanda del Estado en relación con producción específica para ciertas políticas de capacitación docente o de integración de TIC en el sistema educativo. Es posible hablar de debilidad de los vínculos con el contexto internacional tomando en consideración la escasa presencia de los resultados de investigación en publicaciones internacionales y la falta de relaciones de coautoría con investigadores de otros países.

En este sentido sería inadecuado pretender realizar un análisis unidireccional en términos de qué elementos del campo de la producción de discursos internacional son seleccionados y recolocados en la escala nacional y luego en el discurso pedagógico oficial. Lo que encontramos es un complejo escenario en el que los contextos se definen y modifican mutuamente con una presencia fuerte del Estado y de ciertos organismos internacionales como configuradores de la agenda de producción intelectual nacional. Es decir, la relación entre la producción discursiva sobre nuevas alfabetizaciones y su recontextualización necesita ser analizada en diferentes niveles de acción institucional que interactúan de manera conflictiva con tensiones y contradicciones (Popkewitz, 1991, p. 29).

Resulta por tanto aún más difícil en la escala nacional producir una descripción del “campo intelectual de las llamadas nuevas alfabetizaciones en Argentina”. Como propusimos en el capítulo anterior, éste se presenta como un ámbito de estudio en el que confluyen lenguajes especializados con

#### *4. La producción de discurso sobre las nuevas alfabetizaciones en la escala nacional*

supuestos diferentes y criterios propios de legitimación de textos en el que no es posible identificar referentes más allá de los distintos enfoques. En el caso de Argentina, esta característica se encuentra aún más pronunciada<sup>38</sup>: si bien es posible identificar grupos con cierta tradición en las principales universidades nacionales (ligados a las cátedras de Tecnología Educativa y/o Educación con medios audiovisuales), las producciones de éstos no parecen ser reconocidas suficientemente fuera del ámbito de la educación superior.



---

<sup>38</sup> Es necesario recordar que nos referimos al período histórico estudiado (2007- 2010). La implementación del Programa Conectar Igualdad a partir del año 2010, ha significado seguramente una reconfiguración de este escenario que está fuera de los alcances de esta tesis analizar.



## 5. LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL A ESCALA NACIONAL

### 5.1. Introducción

Este capítulo describe los principales rasgos de las políticas curriculares elaboradas a partir del 2004, particularmente aquellas que se condensan en el Plan Nacional de Formación Docente del 2007. Estudiamos objetivaciones del Discurso Pedagógico Oficial a nivel nacional (Bernstein & Díaz, 1984) y las operaciones por las cuales los discursos que pertenecen a diferentes contextos son desubicados y reubicados en el espacio pedagógico. Tal como planteamos en el capítulo 1, estamos interesadas en la operación de “reconstitucionalización oficial”:

*La recontextualización oficial ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas. (Bernstein & Díaz, 1984, p. 16)*

La práctica de recontextualización oficial se lleva a cabo en un campo o un subconjunto de campos cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la circulación de textos entre el contexto primario y el contexto secundario. Para nuestros propósitos restringiremos nuestro estudio a las agencias directas de recontextualización del estado cuya función es producir textos oficiales. Las agencias de recontextualización del estado no son las únicas agencias de contextualización. Como vimos en el capítulo 4, algunas agencias intergubernamentales en Argentina ocupan un lugar privilegiado en este proceso.

En este capítulo estudiaremos el modo en que el Discurso Pedagógico Oficial se define en diálogo con discursos procedentes de diferentes ámbitos: fundamentalmente en relación con los discursos del campo intelectual de la educación a nivel internacional y nacional (en el que incluimos los discursos de las agencias analizadas en el capítulo 4), con las demandas de las provincias y de los representantes de los Institutos de Formación Docente y con los discursos y acciones promovidas por reformas y experiencias anteriores. Los discursos que se seleccionan rescatan por momentos experiencias y proyectos considerados valiosos y se definen también por oposición a otras acciones y retóricas. En este sentido nos interesa incluir algunas características centrales de las reformas promovidas en los 90 a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, ya que muchos de los rasgos de la política analizada se plantean en oposición a aquellas. Estas reformas se vinculan a su vez con procesos de reformas del profesorado que se dan a nivel internacional (Popkewitz, 1994, 2009) cuya inscripción es

necesario analizar, aún cuando los vínculos con el contexto y los discursos internacionales no son explícitos.

Como se detalla en el capítulo 2, las fuentes de datos en que nos basamos son documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación y entrevistas a responsables de las políticas estudiadas. Las mismas han sido analizadas desde la perspectiva del análisis crítico del discurso.

Este capítulo está dividido en tres partes. La primera analiza las políticas curriculares vinculadas con la Ley Federal de educación y la Ley de Educación Superior como antecedentes inmediatos de las reformas actuales. La segunda parte describe las políticas para la formación de maestros generadas en el período 2004 - 2007 que desembocan en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Finalmente estudiamos los procesos de elaboración curricular generados desde este instituto y nos detenemos en el análisis de las objetivaciones de estos procesos en lo referido a las llamadas nuevas alfabetizaciones.

## ***5.2. Las políticas curriculares vinculadas con la Ley Federal de Educación***

Las políticas de reforma de los sistemas educativos fueron un rasgo común a las políticas educativas en la década de 1990 en Latinoamérica. Estuvieron vinculadas fuertemente con procesos de reestructuración económicos, de democratización política y de redefinición del rol del Estado. El eje central fue la redefinición del rol de los Estados Nacionales en el gobierno, el financiamiento y la administración de la educación.

En nuestro país, estas políticas se desarrollaron en un sistema de formación docente con características particulares y una historia de confirmación que reseñamos en el capítulo 1. Si bien este texto no pretende realizar un recorrido exhaustivo por la historia de la formación docente, hay dos proyectos previos a las reformas de los 90 que cobran particular relevancia en el relato de los actores involucrados: el plan MEB y el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Sintetizamos aquí sus rasgos centrales, para luego detenernos en el análisis de las políticas curriculares posteriores a la sanción de la Ley Federal de Educación.

El plan MEB regresó la formación de maestros al nivel medio, con una peculiaridad: en los dos últimos años de la escuela media se cursaban los dos primeros años de una carrera de formación docente que se extendía luego durante dos años más, totalizando una formación de cuatro años. Desde luego esto suponía una transformación específica del curriculum del último ciclo del bachillerato con orientación docente, y su integración en una única estructura formativa con los dos años del Profesorado. Este plan presentaba algunas innovaciones propias: la integración de talleres como espacios curriculares, la liberación de espacios destinados al "tiempo libre", la extensión de prácticas y residencias a espacios no formales; la incorporación de espacios curriculares opcionales; la integración de contenidos disciplinares por áreas (Edelstein & Aguiar, 2004; Menin, 1998).

El Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) fue puesto en marcha en 1991 por el Ministerio de Cultura y Educación en un importante número de instituciones del país. Lo

### *5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional*

innovador de esta propuesta consistió en plantear una organización institucional y curricular destinada al mejoramiento integral de la calidad de la formación. Planteaba una nueva organización de los institutos a partir de departamentos de formación de grado, capacitación e investigación. Las condiciones laborales de los profesores de Institutos de Formación Docente también se modificaron, reconociendo todo trabajo que aportara al mejoramiento de la estructura organizacional y curricular. En relación a los aspectos curriculares destacamos:

- 1) el curriculum se organiza en tres áreas: formación general, formación especializada y orientación;
- 2) asigna a la práctica el significado de eje que atraviesa el currículo, incorporando tempranamente espacios de práctica;
- 3) avanza en la idea de diseño integrado desde áreas que articulan campos de conocimientos conformados a su vez por módulos, entendidos como espacios curriculares que constituyen unidades formativas, intensivas y complejas con relativa autonomía.

Como plantean Edelstein, Salit y Andrade (Edelstein, Salit, & Andrade, 2004) tanto el MEB como el PTFD elaboran diseños que implican una ruptura con la tradición de un plan como listado de materias, al adoptar diferentes formatos, con una perspectiva de distribución y secuenciación de contenidos y tiempos.

#### **5.2.1. Rasgos centrales de la reforma de los 90**

En Argentina el proceso de reforma en los 90 inicia con la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires (ley 24.049), en un contexto de reforma fiscal, privatización y descentralización del Estado (Senén Gonzalez & Kisilevsky, 1993).

Durante esa década se formularon otras dos leyes fundamentales para el proceso general de reforma: la Ley Federal de Educación (LFE), sancionada en abril de 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995. La Ley Federal de Educación procuró ordenar y legitimar el nuevo ordenamiento de poder y de responsabilidades sobre el sistema educativo. Los estados provinciales se debían hacer responsables administrativa y políticamente del día a día de los servicios de educación. El Estado nacional asumía el rol de coordinador, evaluador y garante de la educación en el plano federal. La LFE establece también que el Consejo Federal de Cultura y Educación constituirá el ámbito de coordinación y de concertación del Sistema Nacional de Educación para la definición de lineamientos para la reorganización del sistema, incluido el de Formación Docente.

Siguiendo a Cámpoli (2004) resumimos aquí los aspectos que regulan cada una de estas normativas, en relación con el nivel que nos interesa:

Normativa	Consideraciones
Ley Nro. 24.094 (Transferencia de los servicios educativos)	La Ley de transferencia de los servicios otorgó facultades al Poder Ejecutivo para transferir a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Esta Ley dejaba de lado el traspaso jurisdiccional de algunos establecimientos educativos, como por ejemplo los institutos terciarios, pero otorgó poderes al Gobierno Nacional para determinar la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial.
Ley Federal de Educación (1993)	<p>Artículo 18: Presenta una clasificación de los institutos no universitarios en dos clases: formación docente o equivalente y formación técnica. Prevé la articulación horizontal y vertical con la universidad. Esto constituye una innovación en las relaciones entre ambos subsistemas.</p> <p>Artículo 19: Los objetivos previstos en este artículo incluyen los de formación, perfeccionamiento de graduados y de formación de investigadores y administradores de la educación, es decir, estudios de nivel cuaternario.</p>
Ley de Educación Superior 24.521 (1995)	<p>Esta última Ley se constituyó en el marco regulatorio de la educación superior en la Argentina, diferenciando al sistema Universitario del Superior no universitario (dejando de lado la denominación de terciario) y tenía como intención la articulación de ambos sistemas, por un lado para mejorar las oportunidades formativas y por otro para eliminar la condición de terminal del sistema no universitario.</p> <p>Respecto de la ESNU -educación superior no universitaria- la Ley de Educación Superior en sus artículos desde el 15 al 25 refiere a:</p> <p>El rol de las provincias (jurisdicciones), la contribución del Estado nacional, las funciones básicas de los servicios educativos, la formación docente, la capacitación docente, la formación de carácter instrumental, instituciones de ESNU con la denominación universitaria, planes de estudio, títulos, ingreso a la carrera docente y la evaluación institucional.</p> <p>En términos descriptivos el cuerpo normativo apuntaba a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una sistematización y ordenamiento de los alcances de la formación docente en el país,</li> <li>• Un marco de referencia para la articulación de ambos subsistemas,</li> <li>• Una nueva caracterización y definición de identidades institucionales desde lo formal,</li> <li>• La preponderancia de la administración provincial y los actores privados, como administradores y supervisores de los institutos terciarios,</li> <li>• Otorgamiento de una nueva impronta en la caracterización en el sector terciario</li> </ul>

Tabla 20: Aspectos regulados por las leyes educativas de los 90

En términos de políticas curriculares, diversos autores (Dussel, Tiramonti, & Birgin, 1998; Terigi, 1999) han descripto las características centrales de las reformas promovidas a partir de la sanción de la LFE. En líneas generales podemos señalar como sus rasgos más notables la descentralización

##### 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

administrativa vinculada con una recentralización curricular, la apelación al ámbito académico como medio de legitimación del curriculum y el carácter extensivo de los documentos curriculares.

Como primer rasgo, en un contexto de descentralización educativa, el curriculum aparece como un dispositivo de recentralización de la educación. En Argentina, aunque el sistema avanzaba hacia una creciente descentralización administrativa (transferencia de servicios a las provincias), el Estado Nacional conservó la responsabilidad de la elaboración de curricula nacionales. El mecanismo central fue la definición de saberes básicos que todos los currículos jurisdiccionales debían respetar (los Contenidos Básicos Comunes, CBC).

Este movimiento de recentralización curricular en el marco de procesos de descentralización educativa no es exclusivo de Argentina, Terigi (1999) propone paralelismos con los casos de España, Gran Bretaña y Brasil. Esta coexistencia entre recentralización y desregulación ha sido explicada por Beltrán Llavador (1995) no como una paradoja, sino como contracaras del mismo fenómeno:

*Podría creerse que la desregulación de ciertos aspectos escolares y la hiperregulación de otros tienden a compensarse. No es así. Lo que ocurre en realidad es que sus efectos se suman resultando de hecho un mayor abandono a los mecanismos del mercado (Beltrán Llavador, 1995, p. 195).*

En este sentido, se produce una asociación entre curriculum centralizados y evaluaciones también centralizadas. Como propone el mismo autor: *“el menor control sobre lo escolar (...) se ve compensado por otros mecanismos de control curricular como la proliferación de esfuerzos en la determinación de estándares para la valoración del conocimiento” (Beltrán Llavador, 1995, p. 153).*

El segundo rasgo es la apelación a la lógica del conocimiento experto para la legitimación de los dispositivos curriculares. El principal argumento de legitimación se basa en la idea de que constituyen una selección actualizada y objetivamente valiosa del conocimiento disponible. Para ello se constituyen comisiones de académicos notables que no provienen del ámbito de las escuelas sino de las universidades y de ámbitos de producción disciplinar. Como propone Terigi *“la apelación a los expertos busca la legitimación de las propuestas curriculares centralizadas y tiene como correlato la descalificación del discurso y la práctica pedagógicos, verdaderos 'convidados de piedra' de estas políticas” (Terigi, 1999, p. 124).*

Finalmente, los documentos curriculares adoptan un formato extensivo. En el caso de Argentina, los Contenidos Básicos Comunes no se proponen como diseños curriculares sino como *“el conjunto de los saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996).* En muchos de los documentos producidos a nivel nacional en ese período puede leerse explícitamente que los CBC no son *“diseños curriculares, porque estos son una instancia que corresponde a las provincias” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996).* Sin embargo, el análisis de los documentos producidos en ese período muestra que van mucho más allá de proponer un conjunto de saberes, efectivamente avanzan en la definición de propuestas metodológicas, ejemplos de actividades, etc. Además se difunden ampliamente, no sólo en los equipos

técnicos de las jurisdicciones sino que cada documento nacional llega a cada escuela y a cada maestro, muchas veces antes que los documentos producidos por las provincias. El currículum es el soporte fundamental de difusión de los cambios, constituye un texto de base de la política educativa y tiene como sujeto de recepción a los docentes.

Estas políticas promueven un cambio “basado en la escuela”, es decir sostienen que las instituciones educativas deben tener un papel protagónico en la definición del currículum. Para un país como Argentina, de tradición centralizada, este aspecto resultó novedoso y al mismo tiempo puso a directivos y docentes en una situación de gran tensión. La exigencia de definir un proyecto curricular institucional se convirtió en una condición de la reforma y no en un objetivo de la misma. Las condiciones necesarias para que esto fuera posible (capacitación del personal, disponibilidad material, estilos autónomos de trabajo) no estaban presentes en la mayoría de las instituciones durante el proceso de reforma. Como señala Terigi:

*Se espera que las escuelas se organicen internamente de modo tal que puedan definir proyectos curriculares institucionales, cuando en realidad un objetivo de la reforma educativa debería ser fortalecer a las instituciones educativas al punto tal que en el curso de algunos años puedan alcanzar un nivel de autonomía y de capacitación interna de su personal como para poder producir una definición curricular autónoma dentro de ciertos marcos. Dicho de otro modo: lo que hoy es una condición, debería ser un objetivo (Terigi, 1999, p. 14).*

### **5.2.2. La reforma de los 90 en las instituciones de formación docente**

Los cambios en el sistema formador en el marco de la Reforma quedan plasmados en una serie de documentos que contienen los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Los mismos se constituyen en instrumentos que prescriben y orientan la implementación del proceso designado como de "Transformación de la Formación Docente".

Incluimos aquí una síntesis de los temas a los que hacen referencia las resoluciones con especial énfasis en los temas que nos interesan y parte del análisis realizado por Edelstein y Aguiar (2004) sobre los anexos a estas resoluciones que resulta relevante para la interpretación de las políticas que siguieron.

5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

Normativa	Contenido
<p><b>Resolución Nro. 32/93 del CFCE</b></p>	<p><b>Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente</b>  <b>Finalidad y funciones de la Formación Docente Continua. Caracteriza la Formación Docente y la capacitación.</b>            Caracteriza la formación docente como un proceso continuo. Su objetivo debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes.            Establece y caracteriza las instancias de la FD: 1) formación de grado; 2) el perfeccionamiento docente en actividad; 3) la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales; 4) la capacitación pedagógica de graduados no docentes.            Enuncia:            - La organización de la formación de grado en tres áreas: formación general pedagógica; formación especializada; y formación orientada.            - El marco organizativo para el desarrollo del plan federal de formación docente continua            - Cada jurisdicción establecerá los procedimientos de calificación de las instituciones que forman docentes, en el marco de los acuerdos que el Consejo Federal de Cultura y Educación.            - Define la finalidad y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua y como se conformará.</p>
<p><b>Resolución 36/94 CFCE</b></p>	<p><b>Red Federal de Formación Docente Continua.</b>  <b>Definición de los campos de FD. Características de los CBC de los campos de la formación de grado.</b>            Establece las características de los CBC de los campos de la formación de grado. Abarcarán 3 campos: a) formación general; b) formación especializada c) formación de orientación.            Los CBC deberán ajustarse de acuerdo a los perfiles específicos para los docentes de los distintos niveles.            Enuncia que cada jurisdicción desarrollará su diseño curricular, adecuándolos a los CBC de la formación docente de grado acordados en el CFCyE.</p>
<p><b>Resolución 52/96 CFCE</b></p>	<p><b>Criterios para la reorganización del sistema de Formación Docente.</b>  <b>Establecimiento de cargas horarias y criterios de organización curricular.</b>  <b>Criterios de acreditación para la FD para el 3 ciclo EGB y para la educación polimodal.</b>            Aborda la caracterización de las instituciones según los niveles y ciclos para los que forman, los tipos de instituciones y la organización curricular de la formación docente.            Enuncia la organización de carreras y títulos y los criterios de la organización curricular institucional correspondiente.            Diferencia los criterios de organización correspondientes a las instituciones que formen docentes para el nivel inicial y del 1 y 2 ciclo de la EGB y del 3 ciclo de la EGB y para la educación polimodal.            Establece la extensión de 1800 hs. reloj de actividad académica para las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB.            Especifica criterios de la organización curricular y la distribución de las horas reloj para cada campo (general, especializada y orientada).</p>
<p><b>Resolución 53/96</b></p>	<p><b>Aprueba los "Contenidos Básicos Comunes para el Campo de la Formación General", "Contenidos Básicos Comunes para el Campo de la Formación Especializada" y "Contenidos Básicos Comunes para el Campo de la Formación de Orientación para el Nivel Inicial y para el Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica".</b></p>
<p><b>Resolución</b></p>	<p><b>Establece las funciones y perfiles de los IFD.</b></p>

Normativa	Contenido
<p><b>63/97</b></p>	<p><b>Criterios de organización curricular. Características de los tipos de carreras y títulos. Establece la metodología, los parámetros y criterios para la acreditación de IFD.</b>                      Funciones del MCyE y las autoridades provinciales para preservar la calidad y pertinencia de la oferta educativa.                      Especifica y caracteriza las funciones de los IFDC: formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; promoción e investigación y desarrollo de la educación. Caracteriza los perfiles de IFDC en relación a las funciones que desarrollan: a) Instituciones que asumen las funciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes y promoción e investigación y desarrollo de la educación. b) Instituciones que asumen las tres funciones.                      Precisa y caracteriza los tipos de carreras y títulos (títulos docentes; certificaciones; y post - títulos Docentes) que otorgarán las instituciones en relación a los 3 campos de la FD.                      Plantea los objetivos del sistema de acreditación de la instituciones no universitarias y la metodología de trabajo acordada para llevarla a cabo (prerrequisitos, punto de partida, período de la acreditación, presentación de proyectos institucionales y evaluación de la implementación de dicho proyecto)                      Establece los criterios y parámetros comunes (Anexo I) que se tendrán en cuenta al evaluarse las ofertas de las Instituciones. Los parámetros serán aplicados hasta el año 2002 por cada jurisdicción a fin de establecerse la 1° acreditación de IFDC. Las provincias deberán informar al MCyE: el listado de los IFD habilitados; antecedentes de los criterios por los cuales fueron acreditados; la orientación y los programas de mejoramiento.</p>
<p><b>Resolución 78/98 CFCE</b></p>	<p><b>Responsabilidad social del Profesional Docente.</b>                      Resuelve solicitar al Consejo de Universidades la definición de la profesión docente como " profesión regulada por el Estado" y la nómina de títulos correspondiente para su ejercicio respetando la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación, conforme lo establecido en el Art. 43 de la Ley 24521.</p>
<p><b>Resolución 105/99 CFCE</b></p>	<p><b>Principios y criterios generales para la transformación de la educación de jóvenes y adultos.</b></p>

Tabla 21: Resoluciones del CFCyE<sup>39</sup>

Anexos documentales relevantes para el análisis<sup>40</sup>:

Número	Contenidos relevantes
<p><b>Serie A N3, Octubre de 1993</b></p>	<p>Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente                      Definición de la formación profesional inscribe la definición de los nuevos perfiles docentes en el discurso de la <b>profesionalización</b>.</p>

<sup>39</sup> Adaptado de Cámpoli (2004)

<sup>40</sup> Esta síntesis intenta reflejar el análisis de los documentos A-3, A-9, A-11, A-14 realizado por Edelstein y otros (2004). La descripción analítica realizada por los autores recupera: principales definiciones, orientaciones y prescripciones que actúan como discurso regulativo; temas que aparecen destacados, diluidos o soslayados como parte de la estrategia discursiva; interjuego entre agencias y agentes; nuevas relaciones de poder y estrategias que se instauran con respecto a las mismas; continuidades y rupturas.

5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

	<p>Necesidad de reciclaje permanente. Las propuestas de capacitación se inscriben institucionalmente. En lo que refiere al conjunto del sistema constituye una novedad. La formación continua se plantea integrando diferentes instancias: formación de grado, perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos perfiles profesionales y capacitación pedagógica para graduados no docentes. Se prescriben un conjunto de contenidos, saberes y competencias no sólo referidos a lo disciplinar y a lo metodológico, si no también a lo institucional y a la problemática de la <b>gestión</b>. La incorporación de estas temáticas podría estar relacionada con el objetivo de capacitar a los docentes en los nuevos roles y funciones. Énfasis en la revisión crítica de los problemas que plantea una <b>práctica pedagógica</b></p>
<p><b>Serie A - N9, Junio 1994</b></p>	<p>Red Federal de Formación Docente Continua Este documento prescribe respecto de dos cuestiones: la organización y puesta en marcha de la RFFDC y un marco de decisiones mínimas para establecer los CBC de la FD continua. Del análisis se desprenden dos cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La intención de <b>centralizar</b> la organización y financiamiento de la capacitación</li> <li>• La <b>restricción de la autonomía</b> que la misma normativa declara otorgar a las jurisdicciones en el marco de esta reforma.</li> </ul>
<p><b>Anexo 1 Res 52/96 Serie A Nro. 11</b></p>	<p>Bases para la organización de la Formación Docente Este documento establece las bases para la organización de la formación docente. En relación a las mismas destaca: la referencia a "los cambios en la formación docente", a la necesidad imprescindible de encarar una profunda reorganización del sistema de formación de docentes. Se procurará encontrar formas flexibles de articulación con las universidades. Designa a los responsables de la formación docente. Resalta la necesidad de garantizar la calidad de la formación docente estableciendo criterios Del análisis se desprende la importancia asignada a la calidad y la explicitación de los requerimientos para su concreción.</p>
<p><b>Serie A - 14 Octubre 1997</b></p>	<p>Transformación gradual y progresiva de la formación docente Explicitación de un conjunto de definiciones de los términos centrales que conforman la reforma del sistema formador. Por primera vez aparece claramente definida la <b>función de investigación</b>, produciendo una innovación de importante impacto. Esta función reservada al subsistema superior universitario, ahora se atribuye también al no universitario.</p>

Tabla 22: Síntesis de los documentos para la concertación

Distintos autores (Cámpoli, 2004; Edelstein & Aguiar, 2004) muestran como desde la nueva Ley, las instituciones de formación superior fueron desvalorizadas formal y materialmente, en tanto que no sólo se las denomina por la negativa, es decir por lo que no son -instituciones "no universitarias", sino que también se les establecen límites precisos a las incumbencias profesionales para sus egresados. Edelstein et al. estudian los efectos de estas políticas en las instituciones y los actores de la ciudad de Córdoba:

*Es posible pues identificar algunas notas que resultan recurrentes en la trayectoria de estos establecimientos: Carbó, Agulla y Leguizamón. Desde los documentos y las palabras de los actores se remite a una historia de pérdidas, pérdida de notas sustantivas de la identidad*

*institucional, pérdida en la constitución de equipos de trabajo con personas líderes en educación, pérdida de espacios físicos con un alto nivel simbólico, pérdida en las posibilidades de concreción de la propuesta pedagógica (Edelstein et al., 2004, p. 31).*

En este sentido es posible analizar algunas notas particulares de las políticas de los 90 para la formación docente vinculadas con la alteración o intento de alteración de las reglas de juego que definen la profesión docente; tanto en relación con el núcleo de la profesión -la enseñanza- como en el entorno institucional y social de trabajo donde la ejercen. Al respecto, Edelstein y Aguiar (2004) rastrean esta alteración en algunos términos centrales propuestos por los documentos oficiales de la reforma que tienen un alto impacto en el discurso de los actores de los institutos de formación docente. Estos discursos apelan a la idea de transformación y profesionalización vinculadas con la descentralización y la acreditación. A su vez los cambios exigidos no son acompañados con el presupuesto adecuado para su implementación. Recuperamos aquí el modo en que se definían estos términos por la importancia que adquieren en las definiciones políticas posteriores como espejo contra el cual se proponen nuevos sentidos para la formación docente.

#### 5.2.2.1. Transformación

La reforma se plantea como una verdadera transformación. El sentido que se le asigna desde el discurso oficial es el de propiciar un cambio sustancial en diversos planos y a gran escala, de ahí que para referir al mismo se aluda a transformación. En este sentido proyectos anteriores como el MEB o el PTFD no son recuperados explícitamente y muchos de los cambios se proponen como sin precedentes. Por ejemplo, respecto de la integración temprana de la práctica en la formación Edelstein y Aguiar plantean que:

*...directivos y docentes de los IFD advierten que, desde el discurso de la reforma se plantea su incorporación con "carácter inaugural", lo que es vivido por los mismos como un desconocimiento que descalifica la implementación de un conjunto de experiencias que- aunque acotadas y parciales- incorporaban la práctica tempranamente, en el proceso formativo (Edelstein et al., 2004, p. 134).*

#### 5.2.2.2. Profesionalización

Los documentos que regulan los cambios proponen una caracterización de la docencia que recupera la idea del docente como profesional (CFCyE, 1993). Esta noción integra la capacidad de los profesores para la toma de decisiones, su implicación en el desarrollo institucional y se vincula con dos rasgos aparentemente contradictorios que le dan forma: la autonomía ligada a la descentralización y la acreditación.

La reforma apeló a la capacidad de los profesores y de las instituciones para la definición de proyectos educativos. El discurso acerca de la profesionalización asumió una cualidad universal, presente en discursos reformistas en diferentes contextos y momentos históricos:

## 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

*El nuevo profesor es personalmente responsable de la 'resolución de problemas' en un mundo que es personalmente inestable. La reformulación de los conocimientos escolares como contingentes y plurales reconceptualiza, así mismo, al profesor y al estudiante -son 'individuos flexibles, resolutores de problemas' cuyos límites son continuamente cambiantes-. El profesor profesional es 'autoregulador', con mayores responsabilidades locales en la toma de decisiones sobre el currículum (Popkewitz, 1997, pp. 15 – 16).*

Las contradicciones presentes en los discursos en relación con la profesionalización de la docencia han sido analizadas comparativamente por Popkewitz (1994, 1997) mostrando como el discurso universal de la profesionalización cobra diferentes sentidos en cada contexto geográfico e histórico.

En una tradición de currículum centralizado como la de Argentina esto implicó incluir al profesorado, por primera vez, en espacios de discusión institucionales y en la necesidad de desarrollar nuevas competencias técnico-instrumentales que no habían formado parte de las requeridas para desempeñarse como docente con anterioridad. Sin embargo, estos espacios de participación estuvieron marcados por los procesos de evaluación y los fantasmas en relación con la acreditación de las instituciones. Como proponen las autoras que estamos siguiendo:

*Los entrevistados plantean que las discusiones estaban acotadas al contenido que se presentaría en los denominados "protocolos de acreditación" y aspectos relativos a la elaboración del proyecto educativo institucional (PEI). En el discurso docente se puede leer una sensación bastante generalizada de que dichos espacios han quedado reducidos a un plano formal, y que la discusión en torno a los documentos tuvo un carácter superficial sin profundizar en la especificidad de las postulaciones y prescripciones sostenidas en cada uno (Edelstein et al., 2004, p. 157).*

La lógica de la acreditación marcó no sólo algunas trayectorias institucionales, sino también la de los actores involucrados en las instituciones. La articulación con la universidad y la posibilidad de continuar estudios de posgrado se propone por momentos como posibilidad y por momentos como exigencia de un futuro próximo. Así muchos profesores inician carreras de posgrado por percibir amenazada su estabilidad laboral. Los docentes desarrollan estrategias buscando resolver situaciones particulares en materia de las credenciales requeridas y concentrando toda su energía en la consecución de nuevas titulaciones. Como consecuencia de esta situación, su participación en las instancias de trabajo institucional, se ve postergada.

### 5.2.2.3. Escasez de presupuesto

Otra limitante de la mentada profesionalización es la escasez presupuestaria. Las ideas innovadoras o proyectos a futuro pensados y discutidos en algunos talleres, se enfrentan con límites

económicos, normativas contradictorias y desactualizadas, una burocracia administrativa, entre los principales obstáculos (Edelstein & Aguiar, 2004).

### 5.2.3. Los contenidos vinculados con las llamadas nuevas alfabetizaciones en los CBC para la formación docente

Los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Nivel Inicial y EGB 1 y 2, aprobados en 1997, merecen un análisis particular en relación con la temática de este trabajo. En estos documentos no aparecen explícitamente bloques vinculados con las llamadas nuevas alfabetizaciones, TIC o tecnologías educativas (como encontraremos en los lineamientos del 2007). Sin embargo, interesa aquí identificar contenidos que pueden estar relacionados con lo que hoy se llama nuevas alfabetizaciones, sobre todo teniendo en cuenta que son éstos espacios curriculares los que luego tendrán que ser reconvertidos, transformados o suprimidos para dar lugar a los nuevos contenidos. Las discusiones relativas a la elaboración de los documentos curriculares del 2007 se centran en parte en la necesidad de continuar o romper con las bases creadas por los CBC, por lo que la descripción de esta base resulta de importancia para avanzar en nuestro análisis.

Rastreamos, en primer lugar, en términos de presencia/ausencia los temas vinculados con: tecnologías educativas, tecnologías de la información y la comunicación, lenguaje audiovisual, lenguaje digital, medios audiovisuales, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, cultura contemporánea. Luego de la identificación de estos contenidos, analizamos los modos en que los mismos se definen y en relación con qué otros conceptos y términos se caracterizan.

En la Tabla 23 sintetizamos los conceptos que se incluyen en relación con la estructura de los CBC:

	Descripción del campo o Bloque	Conceptos vinculados con los términos buscados
<b>Campo de la Formación General Pedagógica</b>	Contenidos que permiten "conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones" . Seis bloques Bloque 1: Mediación pedagógica. Bloque 2: Currículo. Bloque 3: Institución escolar. Bloque 4: Sistema educativo. Bloque 5: Contenidos procedimentales generales. Bloque 6: Contenidos actitudinales generales.	En el Bloque 1, referido a la mediación pedagógica. Se propone: "...se incorporan cuestiones relativas al <a href="#">uso crítico y actualizado de recursos y tecnologías</a> y el análisis y desarrollo de programas de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza." Se desagrega como contenido: "El contexto cultural, <a href="#">los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y tecnológicos educativas.</a> " (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p. 2)
<b>Campo de la Formación Especializada</b>	Se refiere a "conceptualizaciones básicas y las diferentes aplicaciones de la 'Psicología evolutiva y del aprendizaje', las 'prácticas docentes'	Si bien no se enfatizan descripciones de los niños o los adolescentes que hagan alusión a su vínculo con los medios digitales o audiovisuales, sí se propone como parte de la formación docente abordar

5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

	Descripción del campo o Bloque	Conceptos vinculados con los términos buscados
	y las denominadas 'Cultura de la infancia', 'Cultura de la pubertad' y 'Cultura de la adolescencia' y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel del que se trate"(Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997)	perspectivas teóricas sobre el desarrollo que posibiliten: "al futuro docente analizar expresiones culturales: <a href="#">lenguajes artísticos e informáticos</a> , <a href="#">códigos de los medios masivos de comunicación y los productos culturales</a> , que los mismos jóvenes se encuentran en condiciones de elaborar para proponer actividades de enseñanza individual y grupal." Además se considera la influencia de diferentes <a href="#">productos culturales</a> en el comportamiento de púberes y adolescentes que es necesario conocer e interpretar para el desarrollo de la práctica educativa"(Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p. 4)
<b>Bloque transversal</b>	Este bloque propone a los futuros docentes un conjunto de contenidos que les posibilitarán una aproximación a la contemporaneidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>- El estado actual de los conocimientos disciplinares y sus implicancias en relación con el conocimiento escolar.</li> <li>- Escenarios y actores del mundo actual, haciendo hincapié en la existencia de nuevos roles y lazos sociales, en el marco de nuevas formas de organización social.</li> <li>- Problemáticas de gran relevancia en el mundo contemporáneo, que tienen fuertes vinculaciones con la educación en general, y con el ámbito escolar en particular.</li> </ul>	Dentro de las problemáticas a abordar en el bloque se incluye: "la problemática comunicacional contemporánea permitirá a los futuros docentes comprender que en <a href="#">esta sociedad de la información se requieren competencias adecuadas para manejar cúmulos crecientes de datos e información en general, y decidir de manera inteligente su selección</a> . El contacto con los temas vinculados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, posibilitará a los futuros docentes reflexionar acerca de los efectos que ellas tienen particularmente sobre el trabajo (nuevas <a href="#">calificaciones, nuevas ocupaciones y profesiones, cambios en la organización de la producción, en la generación de empleo y en general, en el mundo laboral</a> ) y sobre la educación (formación continua, formas alternativas de aprendizaje, teleducación, conocimiento de <a href="#">códigos de la telenformación y otros</a> ). En este punto es importante reconocer la incidencia particular de los medios masivos de comunicación en aspectos como salud, educación, cultura, transporte, ocio y otros. En los contenidos se menciona: <a href="#">Información y comunicación: nuevos lenguajes; medios de comunicación y opinión pública</a> . <a href="#">Elaboración de criterios para la selección y análisis de los productos comunicacionales contemporáneos</a> . <a href="#">Formulación de proyectos que articulen el mundo escolar con la realidad del mundo contemporáneo</a> .
<b>Bloque Tecnología</b>	Este bloque propone preparar a los/as futuros docentes para que sepan diseñar, conducir y evaluar la introducción de contenidos de	Como contenidos de tecnología se propone: " <a href="#">Tecnologías de la información y de las comunicaciones</a> . Los futuros docentes deberán familiarizarse con el

	Descripción del campo o Bloque	Conceptos vinculados con los términos buscados
	tecnología en los últimos grados del Nivel Inicial y en el primero y segundo ciclo de la Educación General Básica.	<p>uso de las computadoras y a través de este con las tecnologías que se relacionan con el <a href="#">acceso, el procesamiento y la comunicación de la información</a>. Se considera fundamental que los docentes comprendan los <a href="#">alcances actuales de la informática y las comunicaciones</a>, sus exigencias lógicas y sus formas de trabajo, desde y hacia aplicaciones ligadas a su estudio y a su futura práctica profesional. En el listado de contenidos podemos leer: Aplicaciones de la <a href="#">informática y las telecomunicaciones</a> en la educación. La computadora como máquina que procesa información. Esquema de partes y funciones de una computadora. Utilización de una <a href="#">computadora para procesar información</a>: uso de procesadores de textos, planillas de cálculo y bases de datos. Aplicaciones del procesamiento de la información en distintas áreas, incluida la práctica docente. Utilización inteligente de computadoras como herramientas para el trabajo docente. Por otra parte, en el bloque 2 “La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de Tecnología” se mencionan diferentes posturas respecto de la <a href="#">didáctica de la informática</a>.</p>

Tabla 23: Contenidos vinculados a la temática de estudio en los CBC.

Encontramos entonces que el abordaje de temáticas vinculadas con las llamadas nuevas alfabetizaciones está presente en la estructura curricular de diversas maneras aún cuando no existe un bloque específico para ellas.

Si tomamos el bloque transversal encontramos un primer sentido vinculado con la sociedad de la información. Como estudiamos en capítulos anteriores, este concepto aparece asociado a la necesidad de formar personas capaces en el manejo de información de manera de tornar a la sociedad más competente en términos de mercado. Por ello aquí las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están asociadas a nuevas calificaciones laborales, cambios en la organización de la producción y en la generación de empleo.

En este mismo bloque se incluye una referencia a los medios de comunicación, vinculados a su función socializadora. En los contenidos que especifican estas referencias aparecen relacionadas la información y la comunicación junto con la alusión a nuevos lenguajes.

Con los límites que tiene la interpretación de textos tan escuetos, podemos decir que en este bloque transversal las tecnologías de la información y los medios de comunicación son incluidos como contenidos de la formación docente. La preocupación aquí está centrada en que los futuros profesores

## *5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional*

comprendan cómo éstas se integran en el análisis de las transformaciones sociales contemporáneas, más allá de sus posibles usos educativos.

Las referencias en el campo de la formación general se relacionan con las tecnologías educativas como medios o recursos para enseñar. Los conceptos están presentes en el bloque mediación pedagógica y se enuncian como “uso de recursos y tecnologías”. Llama la atención la expresión “uso crítico” que puede asociarse al período en que se aprueba este documento. Distintos autores (Área Moreira, 2006; E. (comp. ) Litwin, 2005) han señalado a los 90 a nivel internacional como un período de revisión teórica de la tecnología educativa luego de la ola de optimismo de los años 80 marcada por la difusión del uso de las computadoras hogareñas.

En el campo de la formación especializada, los contenidos vinculados con la psicología y la cultura del niño y del adolescente hacen una referencia vaga al vínculo de niños y jóvenes con los medios digitales y audiovisuales. Esto contrasta con la dimensión que este tema ha adquirido en discursos posteriores sobre los “nativos digitales” (Prensky, 2001), la “Generación Net” (Tapscott, 1998) o los “millennials” (Howe & Strauss, 2003).

Finalmente encontramos conceptos específicos en el bloque Tecnología. Aquí tenemos por un lado las “Tecnologías de la información y de las comunicaciones” en los contenidos de Tecnología y por otro lo referido a la enseñanza de la tecnología. En el marco de los contenidos si bien se habla de comunicación e información el foco parece estar en la segunda cuando se explicita el “uso de las computadoras” y del “acceso, el procesamiento y la comunicación de la información”. Allí aparecen como contenidos fácilmente identificables: “Esquema de partes y funciones de una computadora” y “uso de procesadores de textos, planillas de cálculo y bases de datos” mientras que “Utilización inteligente de computadoras como herramientas para el trabajo docente” no refiere a herramientas específicas ni resulta traducible a contenidos concretos.

La alusión a posturas en el marco de la didáctica de la informática en el bloque sobre la enseñanza de la tecnología da cuenta de presencia en ese período histórico de la “informática educativa”, ausente en discusiones posteriores.

### ***5.3. Las políticas para la formación a partir de 2004***

Las políticas que analizamos en el apartado anterior se inscriben fundamentalmente en los gobiernos del presidente Carlos Menem que finalizan en el año 1999. En el período que va de 1999 a 2003 se suceden en Argentina las presidencias de Fernando De la Rúa (diciembre de 1999- diciembre de 2001), Ramón Puerta (diciembre de 2001) y Eduardo Duhalde (enero 2002 – mayo 2003) y con ellas cinco Ministros de Educación: Juan José Llach, Hugo Juri, Andrés Delich, Ricardo Biazzi y Graciela Giannettasio. La discontinuidad en el signo político y en las personas, sumada a la aguda crisis económica del 2001, imposibilita el estudio de las políticas del período como un conjunto coherente. En el nivel que estamos estudiando, este período está signado por la continuidad de los procesos de implementación de las reformas de los 90, ligados a la acreditación de los Institutos de Formación Docente.

Sin embargo, vale la pena destacar el proyecto Polos de Desarrollo, llevado adelante entre 2000 y 2001. Este proyecto fue liderado por la Dra. Edith Litwin y tuvo un carácter altamente innovador en relación con la estructura y organización del sistema de formación docente y de las instituciones. Como notas centrales pueden mencionarse, la creación de redes interinstitucionales y la inclusión de las tareas de investigación y extensión en los institutos de formación docente<sup>41</sup>.

En el año 2003 asume la presidencia el Dr. Nestor Kirchner y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Dr. Daniel Filmus. Si bien el cambio curricular en la formación docente inicia formalmente en el año 2007, con la aprobación de sus lineamientos curriculares, es necesario inscribirlo en el contexto de la política educativa generada a partir de la asunción de Nestor Kirchner.

### 5.3.1. Rasgos generales en el período 2004- 2007

Durante el 2004 el Ministerio de Educación encabezado por Daniel Filmus a través de la Dirección Nacional de Gestión Curricular elabora el documento “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004). Este documento propone dos niveles de acción política en relación con los institutos de formación docente. El primer nivel abarca al conjunto del sistema formador en sus aspectos estructurales y se organiza a través del Plan Nacional de Formación Docente. El segundo nivel contempla el Programa de Renovación Pedagógica en Institutos de Formación Docente, que concentra inicialmente sus acciones en 200 institutos del país.

En términos descriptivos estas políticas pueden caracterizarse por las acciones que se resumen en la Tabla 24<sup>42</sup>:

Nivel	Acción	Estrategias
<b>Plan Nacional para la Formación Docente</b>	Propuestas curriculares y organización de las instituciones de formación docente	Estrategias para el análisis de las propuestas curriculares vigentes y los modos de organización de las instituciones en tanto aspectos críticos de los procesos de formación.
	Fortalecimiento de los equipos técnicos provinciales	Espacios de formación e intercambio sobre las políticas y la gestión de la Educación Superior No Universitaria : seminarios, cooperación técnica, encuentros regionales.
	Apertura y consolidación de los IFD como centros locales de desarrollo cultural y comunitario	Propuestas para la diversificación y el análisis de alternativas de formación y generación de nuevas carreras ligadas a la intervención para el desarrollo local y comunitario . Proyectos de acompañamiento a los egresados en sus

<sup>41</sup> Para más datos ver Litwin (2001)

<sup>42</sup> Esta síntesis fue elaborada sobre la base del documento “Políticas para la Formación y el desarrollo profesional” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004)

5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

Nivel	Acción	Estrategias
		primeros desempeños docentes, instancias y centros de consulta para los docentes novatos, propuestas de extensión sociocomunitaria, entre otros .
	Profundización de los vínculos de la formación docente con los problemas educativos de sus zonas de influencia	Propuestas para ampliar los ámbitos de trabajo de los institutos, contribuyendo a la vinculación con las escuelas de sus localidades.
	Procesos de acreditación de las instituciones	<p>Completar una primera instancia de acreditación en el marco de la normativa vigente, centrado en la oferta de la formación docente.</p> <p>Reformular el sistema de acreditación de instituciones de Nivel Superior .</p> <p>Apoyar la nueva propuesta de acreditación en un proyecto de fortalecimiento de las instituciones y en un planeamiento estratégico de la oferta.</p> <p>Prorrogar la acreditación alcanzada por aquellas instituciones que debieran iniciar el segundo proceso de acreditación</p>
<b>Programa de Renovación Pedagógica en Institutos de Formación Docente</b>	Revisión de perspectivas curriculares	<p>Promover la incorporación sistemática de perspectivas y contenidos ligados a las transformaciones del mundo contemporáneo en la curricula de la formación docente .</p> <p>Profundizar el abordaje de la temática de la alfabetización en la formación inicial</p>
	Los sujetos de la formación: profesores	<p>Distintas instancias de formación para los profesores:</p> <p>Posgrados</p> <p>Posgrados destinados a 1.500 profesores de los IFD que dictarán las Universidades en las siguientes temáticas: Pedagogía de la Formación, Nuevas Infancias y Juventudes, Investigación Educativa y Educación Básica.</p> <p>Seminarios de formación para los profesores :</p> <p>Seminarios nacionales y regionales para renovar los enfoques y los debates en torno a la formación de docentes .</p> <p>Promoción de pasantías y experiencias de intercambio para profesores</p>
	Los sujetos de la formación: estudiantes	<p>Elegir la docencia: Política de estímulo a la opción por la docencia que ofrecerá mejores condiciones de estudio y propuestas integrales de formación, y que promoverá una diversidad de espacios y experiencias para los jóvenes que ingresarán en la docencia.</p> <p>Plan de becas, sistema de tutorías, viajes de intercambio, participación en proyectos sociocomunitarios, proyectos de articulación con instituciones escolares.</p>
	Aportes para el desarrollo	Creación de Centros de recursos pedagógicos

Nivel	Acción	Estrategias
	institucional	Promoción de acciones específicas de desarrollo de la lectura y la escritura de experiencias pedagógicas Construcción de proyectos de investigación articulados entre IFD y Universidades

Tabla 24: Políticas para la formación docente en el período 2004-2007

En términos analíticos es posible abstraer algunos rasgos distintivos de las acciones antes mencionadas vinculados fundamentalmente con la necesidad de fortalecer a los Institutos de Formación Docente, reestablecer mecanismos nacionales de concertación y conducción del sistema, jerarquizar a las instituciones y los actores del sistema de educación superior “no universitario” y revisar los contenidos de la formación con la perspectiva de una renovación curricular.

Algunos de estos sentidos están condensados en el encabezado de la página web del área de Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente:

*La política para la formación docente estará dirigida a garantizar el derecho a una mejor educación para los niños y los jóvenes de nuestro país, a través del fortalecimiento de las instituciones que hoy forman a los docentes, la asunción de compromisos con los problemas e interrogantes del mundo contemporáneo, y la consolidación de los vínculos entre la formación y los diversos contextos en que se desarrolla la labor educativa (Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, 2004).*

En adelante analizamos cada uno de estos rasgos a partir del estudio documental y de los relatos de actores involucrados.

### 5.3.1.1. Fortalecer a los institutos de Formación docente

En la lectura que realiza la persona que en ese momento estaba a cargo del Área de Formación Docente en la Dirección mencionada, las acciones desarrolladas durante este período estuvieron concentradas en:

*iniciar procesos de **fortalecimiento institucional**, como condición previa para un cambio curricular (...) correr del imaginario, esta cuestión tan fuerte de que una nueva política de formación docente, el éxito descansa en el curriculum, eso lo hemos combatido con mucha fuerza, en algunas provincias lo hemos logrado, en otras no, pero en realidad esa ha sido una cuestión realmente estratégica para nosotros, en lo simbólico, en lo material (MD<sup>43</sup>, entrevista 1, p. 3).*

¿En qué consistía el fortalecimiento institucional y por qué se propone como prioridad? La lectura y análisis de los documentos y entrevistas muestran que hay una visión compartida por distintos

<sup>43</sup> MD: Coordinadora del Programa de Renovación Pedagógica entre los años 2004 y 2007

##### 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

actores respecto de las consecuencias que tuvieron las reformas de los 90 en los institutos de formación docente y en las percepciones de directivos y docentes sobre las políticas públicas. Los institutos se describen como debilitados, aislados y “abandonados” por las políticas estatales. Las acciones desarrolladas en esta etapa tienen como objetivo, por un lado de fortalecer a los institutos y por otro, reconstruir un lazo de confianza con las políticas estatales. En el relato de esta entrevistada:

*Iniciamos en esa etapa de Daniel<sup>44</sup>, un proceso de rearmado, se podría decir así, de las políticas de formación docente, tanto en formación inicial como continua, con un eje vertebrador que fue el proyecto de renovación pedagógica (...) empezamos a definir algunas líneas de intervención en los institutos, con el objetivo político de **restituir la presencia del estado en la formación docente.** (...) “Nosotros partimos del supuesto que **no podíamos hacer cargo a cualquier institución formadora, por sus resultados, por su capacidad de gestionar una política pedagógica de formación, si esa institución no estaba fortalecida** (MD, entrevista 1, p. 4).*

Este relato muestra el modo en que estas políticas se definen por oposición a las promovidas en los 90. La referencia a “hacer cargo a las instituciones por sus resultados” remite a los procesos de acreditación ligados a la lógica del cambio basado en la escuela que analizamos en el apartado anterior. En este fragmento el fortalecimiento se vincula con la restitución de la presencia del Estado en los institutos de formación docente. Así, en los argumentos de la entrevistada es posible leer una oposición entre la supuesta autonomía de los institutos ligada a la responsabilidad sobre los resultados y el fortalecimiento de los mismos vinculado a la presencia del Estado. Los términos que connotaban valores positivos en la reforma anterior (autonomía, descentralización, responsabilidad sobre el proyecto institucional) son leídos desde esta perspectiva como ausencia del Estado, abandono, exigencia sobre los resultados en institucionales debilitadas.

En este sentido, la idea de fortalecimiento se vincula tanto con condiciones materiales como de formación, en contraposición con la escasez presupuestaria de los 90:

*Y fortalecerla era, desde pensar las condiciones materiales, como fue equipar y crear el campus virtual y generar las condiciones de la formación,(...) la formación de estas personas tenía que ser una formación de excelencia, desde los postgrados en las universidades, hechos específicamente desde las universidades para los institutos, hasta las pasantías (MD, entrevista 2, p. 3).*

Respecto de la formación, el programa de Renovación Pedagógica propone una idea de fortalecimiento centrada en fortalecer a los sujetos de la formación: docentes y estudiantes. Se proponen una serie de proyectos de formación para docentes (especializaciones destinadas específicamente a profesores de Institutos de Formación Docente y seminarios sobre temáticas específicas) y el programa elegir la docencia para los estudiantes:

---

<sup>44</sup> Se refiere a Daniel Filmus, el entonces Ministro de Educación

*Elegir (la docencia)... ya tenía toda una condición particular de acompañamiento al estudiantado, y una agenda de ampliación de capital cultural,(...) los mejores a la docencia, (...) quería decir los mejores formados, los más entusiastas, los más apasionados, y elegir... tenía esa condición. Y renovación tenía como supuesto la ampliación cultural de los formadores, los dos golpeaban ese capital cultural, pensando que ese capital cultural, inmediatamente iba a preñar al aula (MD, entrevista 2, p. 5).*

Nos interesa resaltar en este fragmento la idea de “ampliación del capital cultural”. La formación de profesores y de estudiantes es planteada en términos amplios y ambiciosos. No se trata de cursos para el desarrollo de habilidades específicas ligadas a los saberes propios de la docencia sino de una agenda de ampliación del capital cultural. Como veremos esta agenda incluye pasantías en el exterior, carreras de posgrado y seminarios que tratan problemáticas filosóficas generales.

### 5.3.1.2. Reestablecer una conducción nacional de la formación docente

Los diagnósticos elaborados y difundidos a través de los documentos que analizaremos en el apartado siguiente proponen como uno de los principales problemas de la formación docente la fragmentación curricular e institucional. Ésta es presentada como consecuencia de los procesos de descentralización y transferencia de institutos a las provincias acompañados por las políticas de “abandono” por parte del Estado Nacional. En este sentido, una de las principales acciones de este período refiere a la generación de mecanismos de concertación federales que culmina con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

Transcribimos aquí el relato de una de las protagonistas de este proceso. Hemos decidido incluir fragmentos completos a pesar de la extensión ya que allí se explicita la tensión entre la necesidad de establecer mecanismos de gobierno nacionales y resguardar la relación con las provincias que estaba signada por la desconfianza. Por otra parte, las referencias a **restituir**, **re-establacer** subrayan la idea de pérdida de algo que existía y de recuperación:

*A finales de la gestión de Daniel (Filmus), en 2006 y 2007, a la entonces directora de gestión curricular y formación docente Alejandra Birgin, le propongo que conformemos algún espacio de discusión política más permanente, entonces le sugiero que armemos una **mesa federal** con todos los funcionarios de educación superior, al principio la idea parece atractiva, pero también genera temores, justamente porque **la nación estaba reconfigurando un diálogo y un lazo de confianza que no era fácil de sostener, (...)***

*Sin embargo, tengo el aval de Alejandra (Birgin), tengo el aval de Daniel (Filmus) y comenzamos a trabajar. La mesa va cobrando cada vez, mayor vitalidad, y con la mesa comenzamos a pergeñar la idea de armar una agenda, un poquito más de mediano plazo para meternos en*

## 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

los grandes problemas de la formación.

*Entre los temas que surgen en esas instancias, era que, básicamente, **la necesidad de reconstituir sistemas**, la necesidad de tener una mirada estratégica sobre el sistema, requería **decisiones políticas de mayor envergadura**, a nivel de la inversión, a nivel de la regulación, y también a nivel de lo que en ese momento algunos compañeros llamaban la coordinación nacional de las políticas o el estado liderando las políticas.*

*(...) se consulta con Daniel, y Daniel dice “bueno, propóganme algún dispositivo de trabajo curricular, que nos permita restablecer esta conducción sobre la formación docente”. “**No podemos nacionalizar, pero volvamos, vamos a una instancia**”... Y empezamos ahí a trabajar y a evaluar cuales podrían ser los posibles formatos, nuestra primera inclinación fue a un formato similar al del Inet<sup>45</sup>, Instituto Nacional de Educación Técnica, después pensamos en un organismo con filiales en las regiones (...)*

*Discusiones van, discusiones vienen, ya entra a tallar más en estas discusiones Tedesco<sup>46</sup>, y Tedesco es el que con Daniel acuerda que se cree un Instituto Nacional y la ponen a María Inés (Vollmer<sup>47</sup>) como este... organizadora... En esa etapa de transición (...) En síntesis, lo que queda es, un **Instituto Nacional con una serie de funciones sobre el sistema, se institucionaliza la mesa**. Se ha realizado la ley, la mesa es una de las pocas que tiene el ministerio con rasgo de figura legal, de figura regulada. Y bueno, comienza a perfilarse una estructura de gobierno, inicialmente con **una dirección ejecutiva y dos direcciones generales nacionales**, que recién ahora terminan de materializarse, pero que surgieron así, una dirección nacional de desarrollo institucional, una dirección nacional de curriculum e investigación, y una serie de coordinaciones, creo que han quedado 8, coordinaciones operativas para avanzar allí (MD, entrevista 1, p. 5 y 6).*

Este relato sintetiza el proceso de creación del Instituto Nacional de Formación Docente que sucede en la transición entre los Ministerios de Educación de Daniel Filmus y Juan Carlos Tedesco. En

<sup>45</sup> El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) se crea con el objeto de dotar al Ministerio de Educación, de un instrumento ágil para el desarrollo de las políticas relacionadas con la educación técnico profesional, frente al nuevo escenario planteado en el Sistema Educativo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y por la consecuente transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones, como continuador del Consejo Nac. de Edu. Téc. (CONET).  
Fuente: <http://www.inet.edu.ar/institucion/historia.html> (Ministerio de Educación, n.d.)

<sup>46</sup> Ministro de Educación que sucede a Daniel Filmus. El relato hace referencia a la transición en los Ministerios de Educación.

<sup>47</sup> Primera directora del Instituto Nacional de Formación Docente

el primer período, la mesa federal a la que la entrevistada hace referencia es el mecanismo nacional de concertación creado para nuclear la participación de los responsables de las jurisdicciones. Sin embargo este mecanismo aparece como insuficiente para tomar “decisiones políticas de mayor envergadura”. En este proceso se elabora la figura de un “Instituto Nacional”. En el fragmento, la solución ideal parece ser la nacionalización de los institutos (revertir el proceso de transferencia a las provincias), sin embargo se trata de una solución inviable (“no podemos nacionalizar”). La alternativa que se crea en este proceso es un organismo nacional con funciones de concertación entre las provincias.

Una de las cuestiones que se desprende parcialmente del relato y que puede rastrearse en otros fragmentos de la entrevista se vincula con la importancia asignada a la participación y a la generación de espacios de discusión y consenso. Este aspecto es resaltado en diversos pasajes de las entrevistas y en los documentos. La pregunta que cabe al respecto es ¿quiénes participan del diálogo? ¿Quiénes son los interlocutores que intervienen en la definición de estas políticas? En este sentido aparecen claramente los directores de nivel de cada una de las provincias (direcciones de Nivel Superior, direcciones General de Enseñanza Superior, según las jurisdicciones) y algunos directivos y docentes de Institutos de Formación Docente. En contraposición con las reformas de los 90 en las que los académicos son los especialistas convocados a opinar, aquí la voz de las universidades aparece casi ausente. Cuando hay una consulta, parece más vinculada a amistades o afinidades políticas, que a relaciones institucionales con las universidades. Por ejemplo, una entrevista describe el proceso de concertación de la siguiente manera (ante la pregunta por la participación de las universidades):

*La comisión federal fueron los especialistas de la comisión, que fueron propuestos por las jurisdicciones, nosotros otorgamos una especie de cupo regional, con algunos lineamientos de quienes deberían ser, y ahí se generó, en esa representación, la presencia de las universidades, en algunos lugares eran docentes de institutos, en otros lugares eran docentes de institutos y universidades y en otros eran especialistas de la universidad, pero la interacción, fue más bien al interior de las regiones. Sí tuvimos algunas consultas a Flavia (Terigi), en el carácter de ella de especialista y no en términos de alguna universidad en particular que nos haya acompañado (MD, entrevista 2, p. 8).*

En relación con la misma pregunta, otra entrevistada responde:

*Mi percepción es que durante la gestión de la Prof. Vollmer<sup>48</sup> la centralidad siempre estuvo puesta en los equipos ministeriales y los Directores de Nivel Superior como actores privilegiados y como una suerte de cuerpo colegiado permanente de debate y consulta (...) En este punto, la presencia de FLACSO siempre fue cercana, aunque finalmente las personas de referencia académica eran más “individuales” que institucionales en el caso del INFD. (...) No identifiqué la presencia de “equipos” de la universidad, solamente de personas en particular (DK<sup>49</sup>, entrevista 1, p. 4).*

---

<sup>48</sup> María Inés Vollmer, primera Directora del Instituto Nacional de Formación Docente.

## 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

Este rasgo puede vincularse con la jerarquización de la formación docente y la necesidad de fortalecer a los actores de este sistema, en contraposición con la devaluación sufrida en los procesos de reforma de los 90 donde la legitimación estaba centrada en las instituciones universitarias.

### 5.3.1.3. Jerarquizar la formación docente “no” universitaria

Como vimos, la ley Federal de Educación propone la denominación de “no universitaria” para la formación terciaria de docentes y técnicos. Esta expresión es resistida por los actores institucionales y tomada como un indicador de desvalorización. En el período que analizamos, comienza paulatinamente a abandonarse esta expresión. Por ejemplo, en el documento que analizamos en este apartado se propone la siguiente explicación:

*Aun cuando la denominación del nivel como “no universitario” no sería la deseable en tanto define a las instituciones por lo que no son, en este documento adoptaremos esta denominación dado que es la que prescribe la normativa vigente (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004).*

Es decir, se conserva provisionalmente la denominación, pero se aclara que la misma se considera inadecuada. Esta referencia es un indicador formal del objetivo de jerarquizar esta modalidad de formación que se expresa en otras acciones de la política en este período como la generación de ofertas de posgrado para profesores de IFD, las estancias académicas y las convocatorias a proyectos de investigación.

Quizás el ejemplo más claro de la intención de diferenciación de gestiones anteriores jerarquizando la formación docente sea la creación de propuestas de posgrado. Las administraciones anteriores habían generado diversas ofertas de capacitación para los profesores de los IFD, sin embargo en ningún caso se proponía la obtención de un título de postgrado universitario. Por el contrario existía un malestar generalizado en los IFD por la falta de atención sistemática de las políticas, por la fragmentación de las ofertas de capacitación y por la suspensión de los programas iniciados.

En esa oportunidad se pide a las universidades que elaboren propuestas específicas de especializaciones sobre la base de temáticas definidas previamente y que se presenten en un concurso para decidir cuáles se realizarán. La convocatoria a un concurso público dirigido a las casas de altos estudios, evitó grandes negociaciones por los contenidos, la estructura organizativa y el tipo de titulación ya que estos aspectos fueron definidos en las bases de la convocatoria y debían ser aceptados para poder participar. Con esta estrategia se logró que la Universidad instale en su agenda a la formación docente de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación, sorteando así el principio de autonomía académica universitaria (Pacheco & Armando, 2010).

---

<sup>49</sup> Responsable de la elaboración de la sección referida a TIC en el Documento de Recomendaciones para la Elaboración de Documentos Curriculares (Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2007)

En el relato de nuestra entrevistada:

*Un concurso público nacional a presentación de proyectos de postgrado, con postulantes y una serie de requisitos para todo el país, pero por primera vez, dice Ale (Alejandra Birgin), ella fue la que armó el proyecto, el ministerio se sentó a negociar el modo en que quería que las universidades nos armaran ofertas específicas de formación para nuestros docentes. (...) lo que fue sentarse con los directivos universitarios, los secretarios académicos y que me dijeran “tenemos esta maestría” y yo “no queremos esa maestría, tenés que armar esto” y después tener que concursar ¿Quién iba a concursar? Te imaginas tocarles a las universidades eso, después terminaron siendo experiencias muy buenas (MD, entrevista 2, p. 10).*

Este fragmento muestra la oposición entre los actores involucrados en el proceso. Esta oposición es clara en el uso de la primera persona del plural para referirse al organismo ministerial (“nos armaran”) y a los docentes de los institutos de formación (“nuestros docentes”) y en el modo en que la entrevistada se refiere al diálogo con los secretarios académicos de las universidades (“no queremos esa maestría, tenés que armar esto”). Por otra parte está subrayado la novedad del hecho de que las universidades tuvieran que concursar. Por otra parte, la fortaleza de la estrategia tendría un componente central: el subsidio de la oferta de formación docente, a través del financiamiento de los honorarios docentes, la gestión, los materiales de estudio, dietas y billetes para los alumnos. Todos estos componentes constituyeron un esfuerzo por garantizar la hegemonía de la línea política educativa<sup>50</sup>.

#### 5.3.1.4. Revisar los contenidos de la formación

Este período se propone como un momento de revisión de los contenidos de la formación, de discusión de los problemas principales con un alto nivel de participación de los actores y de apertura a temáticas nuevas que se consideraban centrales en la formación.

Si bien no se propuso un cambio curricular<sup>51</sup> se generaron una serie de acciones que tendieron a sentar las bases para los futuros lineamientos curriculares. Estas acciones estuvieron vinculadas fundamentalmente con la oferta de posgrados y los seminarios de formación e intercambio en el marco del programa de Renovación Pedagógica. Es aquí donde se anticipan algunas temáticas que luego se propondrán y se perfila el enfoque que tendrán.

Un indicador de los temas que se consideraban centrales son los títulos de las especializaciones y de los seminarios ya que muestran cuáles eran las preocupaciones de la política en relación con los contenidos de la formación. Éstos muestran un abandono de la formación específica en las disciplinas y su enseñanza y la asunción de una perspectiva de carácter culturalista, generalista y política. Basado

<sup>50</sup> Un análisis de esta política particular puede encontrarse en (Pacheco & Armando, 2010)

<sup>51</sup> En palabras de una de nuestras entrevistadas “se aguantó estoicamente la presión por el cambio curricular” (MD, entrevista 2)

## 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

en la filosofía, la pedagogía, la historia, el psicoanálisis, los estudios culturales y atravesados por el tratamiento de la idea de “mundo contemporáneo”:

*El reconocimiento de la responsabilidad de los docentes como agentes de la transmisión cultural y la distribución social del conocimiento, que deben comprender y operar reflexivamente sobre el mundo, hace preciso que consideremos la importancia de esta dimensión en la formación de los estudiantes, promoviendo en ellos la asunción de una posición activa dentro de las tramas políticas y culturales propias de la sociedad a la que pertenecen. Esta posición debe estar anclada en el reconocimiento de la complejidad de cada contexto particular y en las distintas dimensiones que atraviesan el trabajo pedagógico en el mundo contemporáneo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004, p. 11).*

En este sentido, encontramos en las propuestas de formación temáticas vinculadas con las que estudiamos. Por ejemplo, las carreras de Especialización de posgrado tenían como títulos “Didáctica y currículum”, “Pedagogía de la Formación” y “Nuevas Infancias y Juventudes” y los seminarios regionales: el trabajo de enseñar, el lugar de la escuela hoy, los sujetos de la formación, mundo contemporáneo, tecnología y educación, entre otros temas. Estos temas anticipan discusiones posteriores sobre los contenidos del currículum:

*Le dimos mucha bolilla a la ciencia, a los temas de la lengua, a las tecnologías, y por ahí, también hubo otras de escritura y narrativa, pero la verdad es que Graciela (Lombardi) tuvo mucho tino y se anticipó a estos tiempos (MD, entrevista 2, p. 13).*

Además, es posible rastrear la presencia de estas temáticas en un postítulo desarrollado desde la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires en el período 2002-2005, bajo la coordinación general de Inés Dussel. La propuesta académica del mismo estuvo organizada en siete módulos: la alfabetización básica, la alfabetización en la lectura y la escritura, la alfabetización matemática, la alfabetización mediática, la alfabetización digital, la alfabetización biotecnológica y las nuevas alfabetizaciones en la escuela (Buenos Aires Ciudad - Escuela de Capacitación Docente, 2002). Resulta interesante profundizar en el contenido de los últimos tres módulos por la vinculación de las temáticas con nuestro estudio y por la novedad de algunas de las discusiones que se proponen. Resumimos aquí los contenidos centrales de los mismos y en la sección siguiente nos preguntamos sobre la presencia de estos temas en los diseños curriculares producidos a partir del 2007.

Módulo	Contenidos
<b>La alfabetización mediática</b>	Los medios de comunicación de masas y la conformación de un público lector y de una audiencia. La temporalidad mediática: presente e inmediatez. Nuevas fronteras entre los discursos públicos y privados. La construcción de opinión en la cultura massmedia. Efectos políticos y pedagógicos de estas transformaciones.
<b>La alfabetización digital</b>	La emergencia de nuevos lenguajes. Nuevas competencias y habilidades: aprendiendo a navegar y a orientarse en múltiples sentidos. El pensamiento binario junto a la

Módulo	Contenidos
	navegación y exploración de la red Internet. Transformaciones en el sentido de lo público y lo local/global. La construcción de nuevas identidades y nuevas comunidades.
<b>La alfabetización (bio) tecnológica</b>	Transformaciones científicas y culturales. Los límites difusos entre tecnología y naturaleza. De simios a cyborgs. Nuevas disciplinas y nuevos campos de conocimiento. Conocimientos disciplinarios y dilemas éticos.

Tabla 25: Contenidos del Postítulo de la Escuela de Capacitación Docente - Ciudad de Buenos Aires - 2002

El desarrollo de seminarios de formación docente sobre temáticas que parecen no tener en ese momento suficiente tratamiento en el ámbito de la producción académica, podría estar dando cuenta nuevamente de espacios de producción intelectual generados por las necesidades de la política educativa que significan luego la instalación de estas temáticas en ámbitos académicos y generan investigación en ese sentido. Estos espacios a su vez, recuperan producción intelectual internacional que hasta el momento no tenía una presencia sustantiva en el ámbito de las universidades nacionales. La coordinadora general se refiere a estos seminarios del siguiente modo:

*Con Alejandra (Birgin), lo que te contaba del CEPA, (...) se define empezar a hacer postítulos para la formación docente en la ciudad de Buenos Aires. Gratuitos, que no había antecedentes hasta ese momento. (...) La idea era que fueran temas nuevos, que no estaban aún en la agenda de la formación docente. Yo les propongo uno de nuevas alfabetizaciones. Entonces ese lugar fue un espacio también importante para empezar a pensar estas cuestiones (...) eran como tres espacios en los que había cambios muy fuertes que había que pensar. El currículum lo fuimos armando a medida que avanzaba el curso. Un curso de un año, un año y medio. Fue muy importante para (...) abrir el tema. Tuvimos cerca de 300 alumnos entre las dos cohortes (ID, entrevista 1, p. 12).*

### **5.3.2. Las políticas nacionales en la mirada de los actores de la jurisdicción Córdoba**

Hasta el 2007 los institutos de formación docente de la provincia de Córdoba dependen a nivel político de la Dirección de Enseñanza Media y Superior (junto con las escuelas secundarias). Sin embargo, este período se muestra desde la perspectiva de los actores de Córdoba como un momento en el que comienza a articularse el trabajo entre los institutos de formación docente y en el que ellos se ven “fortalecidos” a través de las políticas nacionales que analizamos en el apartado anterior. Un aspecto que nos interesa resaltar es la importancia que esas acciones tienen en la producción de las posiciones que los actores regionales ocupan a partir del 2007. Esta relevancia es percibida por los actores provinciales y nacionales. Por ejemplo, desde la mirada nacional, los procesos de fortalecimiento de los actores en las jurisdicciones son reconocidos como resultado de las acciones realizadas en el período 2004 - 2007:

## 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

*Hoy, con el tiempo, nosotros podemos decir que los equipos técnicos jurisdiccionales, son gente que en ese momento estuvo en los institutos, se fortaleció, y hoy la propia provincia lo toma como un recurso humano valorable. También los institutos han pasado a liderar; no en todas las provincias, pero en muchas sí, una condición territorial de fortaleza, que hace que esos institutos hoy se sigan auto imponiendo procesos de cambio, más allá de lo que las políticas pueden amparar (MD, entrevista 2, p. 12).*

Otro ejemplo podemos encontrarlo en el relato de la profesora que asume en el 2007 la nueva Dirección de Educación Superior. En el período anterior ella era directora de un importante Instituto de Formación Docente en la Ciudad de Córdoba y comenta del siguiente modo el proceso:

*Así que ahí en 2004, empezamos (...) a **participar** de reuniones nacionales, cuando estaba Alejandra Birgin, en lo que era Desarrollo Curricular, donde trabajamos en reuniones de directores, donde empiezan a vislumbrarse otras líneas políticas para lo que es la formación docente, y luego se empieza a avizorar la creación del instituto de formación docente. Desde la vice dirección, **participé** de todo este proceso de construcción, y también empezamos a trabajar en el instituto, como sería un nuevo plan de estudios. (...) Cuando aparece el Infod, **que fue muy bueno**, que se presenta acá en Córdoba a principios de 2007, ahí tenemos una reunión con ellos y les decimos que acá en Córdoba, la formación superior no tiene el lugar que debe tener, estaba sumida en lo que era la Dirección de Educación Media, Especial y Superior (DEMES). Hay una reunión con la gente del Ministerio de la provincia y hacemos este planteamiento de la necesidad que haya una Dirección de Superior....y bueno, la nueva gestión de gobierno, que asume Walter Grahovac, me llama a trabajar con él (LP, entrevista 1, p. 7).*

En las palabras de los entrevistados de la jurisdicción Córdoba hay un importante cambio de actitud en el modo en que viven las políticas a partir del 2004. En general, se incluyen como actores en esos procesos, utilizando la primera persona del plural y valoran abiertamente este período.

Otro ejemplo podemos encontrarlo en la persona que está a cargo del Área TIC en la Dirección de Educación Superior a partir del 2007. Es un profesor de un instituto de formación docente que participa de tres de los programas analizados: elegir la docencia, renovación pedagógica y el postítulo "Pedagogía de la Formación". Además realiza en el 2007 una estancia en España a través del Programa de Becas para estancias en el extranjero. Este docente analiza el período del 2004 al 2007 como una etapa de viraje en las políticas respecto de los 90. En sus palabras:

*(antes) Estaba ese clima, parecía que todo estaba hecho para mostrarnos que hacíamos las cosas mal, y que en función de eso no íbamos a sobrevivir. Yo creo que el programa "elegir la docencia", marca un **quiebre** (...) empezamos con un **proceso distinto** que es el de*

***fortalecer la formación docente, para dotarla de sentido y de valor (...)***

*Creo que porque aparecen todas estas políticas de acción, aparece el documento de 2004, es decir, hasta ese momento hubo programas, pero ahora hay un documento de formación docente que va a orientar qué quiere el Estado para la formación docente de ahora en más, y yo creo que ahí, empezó a haber cambios, **nos empezamos a reunir**, empezaron los seminarios (ML, entrevista 2, p. 14).*

También en este relato se resalta el inicio de la participación y articulación entre los institutos (“nos empezamos a reunir”). Además también queda clara en sus palabras la valoración positiva de las políticas nacionales y su diferenciación con el período previo (“todo estaba hecho para mostrarnos que hacíamos las cosas mal”). Por otra parte es notable la consonancia con los argumentos de los actores en el plano nacional (“fortalecer la formación”, “dotarla de sentido y de valor”).

El mismo actor resalta la importancia de la pasantía realizada en España en el marco del Programa de pasantías en el extranjero, no sólo por la formación directa recibida, sino también por los vínculos generados con profesores de otras provincias:

*Por otro lado, eso de tocar temáticas específicas, en torno a un proyecto de inclusión de TIC en particular, y los vínculos con otras personas que en sus lugares también fueron generando lugares de trabajo, muy orientados a las TIC, una de las colegas es la encargada del proyecto TIC de la municipalidad de Rafaela, (...) la otra profe de Río Negro también, después también había una profe de San Luis. Lo que pasa que esta idea de que fuimos a la pasantía cada uno con un proyecto, hizo que después siguiéramos en contacto, en torno, al desarrollo de ese proyecto. (...) Me olvidaba de la compañera de Corrientes, que es referente del programa “promedu” y ahora está trabajando en conectar igualdad, ella fue una de las que integro ese grupo que éramos 5 o 6. Esa fue como otra cosa que dejó la pasantía, cuando yo escribo algo sobre el tema, mis consultores directos son ellos y tenemos mucha confianza, y está bueno, porque no siempre se encuentra esa posibilidad en los que tenés al lado (ML, entrevista 2, p. 16).*

Este relato permite analizar la efectividad del programa de pasantías en términos de fortalecimiento de los actores (varios de ellos ocupan luego posiciones importantes en sus lugares de origen) y de las redes personales e institucionales. A su vez, estos colegas se transforman en su grupo de consulta en el proceso posterior de elaboración curricular.

Una cuestión importante a señalar es que los aspectos valorados del programa por este actor no se vinculan específicamente a la integración de TIC en la escuela.

El entrevistado señala que los aportes principales que rescata están vinculados con temáticas como género, migración, la cuestión cultural y, fundamentalmente, la experiencia de inmersión tanto

## *5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional*

real (por el hecho de viajar fuera del país por un mes) como virtual (a través del uso que el programa hizo del aula virtual y blogs durante el mes de estadía y el año subsiguiente de seguimiento del proyecto).

### **5.4. El discurso pedagógico oficial en las políticas curriculares para la Formación Docente a partir del 2007**

La Ley de Educación Nacional del año 2006, en su artículo 76 establece que el Instituto Nacional de Formación Docente asumirá la función de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema formador docente inicial y continua. Por otra parte, la ley homologa la formación inicial de docentes en cuatro años para todos los profesorados, lo que marca la necesidad de un cambio curricular. Así, luego de un proceso de consulta en la mesa nacional de directores de educación superior y del consejo consultivo del INFD se aprueban en noviembre del 2007 el Plan Nacional de Formación Docente (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007b) y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007a).

En la sección que sigue caracterizaremos estos documentos de modo general, resaltando los problemas que se destacan y las estrategias que se proponen. Luego los analizaremos en relación con los sentidos que se atribuyen a las tecnologías de la información y la comunicación en ellos.

#### **5.4.1. Rasgos generales**

##### 5.4.1.1. El Plan Nacional de Formación Docente

En el Plan Nacional de Formación Docente se expresan con claridad las notas distintivas que señalamos en el período anterior. En su introducción se acentúa la referencia a la jerarquización, la articulación nacional de políticas y la participación en la toma de decisiones. Se alude a un nuevo vínculo político entre la nación y las provincias y a la construcción de consensos sobre las prioridades de la formación docente nacional. El Plan se organiza en tres áreas estratégicas: desarrollo institucional, desarrollo curricular y formación continua y desarrollo profesional. Para cada una de estas áreas se caracterizan los principales problemas y las estrategias para resolverlos en el corto (2007) y mediano plazo (2007- 2010).

La forma en que está presentado el texto, así como los recursos lingüísticos utilizados, revisten especial interés para nuestro trabajo. Si tomamos por ejemplo una de las páginas del documento podemos identificar algunos rasgos que ya han sido analizados por otros autores en relación con los “textos de políticas” (Taylor, 2009).

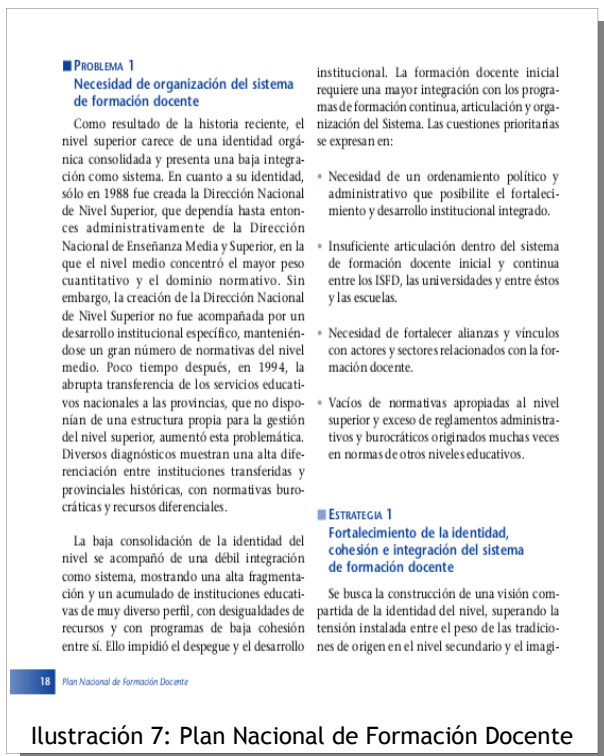


Ilustración 7: Plan Nacional de Formación Docente

Una primera cuestión que llama la atención es el diseño gráfico del documento, el uso de colores, diseño en columnas, viñetas, etc contrasta con el diseño de documentos de períodos anteriores (por ejemplo los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente). Es un ejemplo de la adopción paulatina por parte de los gobiernos de “géneros esencialmente promocionales”. Fairclough (2003) sostiene que a través de los géneros promocionales se manejan las percepciones del público y se articulan e institucionalizan nuevos discursos.

En segundo término vemos que el texto se estructura de acuerdo al patrón problema – solución. En este sentido es un buen ejemplo de un texto persuasivo ya que la solución es la que se plasma en el documento. En lugar de permitir el diálogo, el texto se presenta como una serie de enunciados declarativos: “*la baja consolidación de la identidad del nivel se*

*acompañó de una débil integración como sistema*”, “*Se busca la construcción de una visión compartida de la identidad del nivel*”. Existe un sentido de urgencia que demanda una respuesta que se establece mediante el uso de verbos como “*es necesario*” y “*se requiere*” (para expresar necesidad).

El texto es directivo pero no está claro a quiénes se dirige y quiénes son los responsables de implementar los cambios. Esta es una característica habitual en los documentos de políticas en los que las fuentes de poder y autoridad suelen ser difíciles de identificar. Tampoco está clara la autoría del texto, sólo hay una referencia inicial a un “*proceso de construcción colectiva de consensos*” y a su aprobación por parte del Consejo Federal de Educación (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007b, p. 3).

En cuanto al contenido, en el área de Desarrollo Institucional se acentúa la fragmentación como problema y se la atribuye a las políticas que promovieron el discurso de la autonomía institucional en un sistema frágil con instituciones debilitadas y carencia de recursos.

En el área de Desarrollo Curricular uno de los problemas que se acentúa es la existencia de una “*homogeneidad burocrática para responder a las normas federales, pero una amplia heterogeneidad y dispersión de planes de estudio*” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007b, p. 26). A su vez se propone que el desarrollo curricular no implica sólo la elaboración de planes de estudio sino fundamentalmente la creación de condiciones institucionales para el desarrollo del currículum.

### 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

En el área del Desarrollo Profesional Docente nuevamente la fragmentación se plantea como el problema central a resolver.

La Tabla 26 recupera la síntesis de los problemas y estrategias propuestos en cada área. Como referencia para el análisis, resaltamos aquellos términos que son utilizados frecuentemente en el documento:

Áreas prioritarias	Problemas	Estrategias
I. Desarrollo institucional	Problema 1: Necesidad de <b>organización</b> del sistema de Formación Docente	Estrategia 1: <b>Fortalecimiento</b> de la <b>Identidad, cohesión e integración</b> del sistema de formación docente.
	Problema 2: Necesidad de <b>planificación</b> del desarrollo del sistema y su oferta	Estrategia 2: Fortalecimiento de la planificación y del <b>ordenamiento</b> del sistema de formación docente
	Problema 3: Necesidad de <b>fortalecimiento</b> de la gestión del sistema	Estrategia 3: Fortalecimiento de la gestión del sistema de formación docente y su desarrollo
	Problema 4: Debilidades en la organización y dinámica académica y pedagógica de los ISFD	Estrategia 4: <b>Fortalecimiento</b> de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado
	Problema 5: Necesidad de <b>fortalecer</b> políticas de apoyo estudiantil que consideren el perfil y las necesidades de los alumnos de las carreras de formación docente.	Estrategia 5: Estímulo a la <b>elección</b> y permanencia en el estudio en carreras de formación docente inicial y apoyo a la práctica docente en residencias pedagógicas.
II. Desarrollo curricular	Problema 6: <b>Fragmentación y baja articulación</b> en el diseño de los planes de estudio	Estrategia 6: Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la <b>articulación</b> entre las carreras y la formación general y específica
	Problema 7: Insuficiente desarrollo de capacidades en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas	Estrategia 7: Desarrollo de modalidades de formación que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo
	Problema 8: Necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes.	Estrategia 8: <b>Fortalecimiento</b> del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras

Áreas prioritarias	Problemas	Estrategias
III. Desarrollo Profesional Docente	Problema 9: Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional	Estrategia 9: Desarrollo de ofertas <b>coordinadas</b> de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas
	Problema 10: Necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos de formación docente inicial	Estrategia 10: Desarrollo de ofertas de capacitación para la <b>gestión institucional</b> y de <b>renovación pedagógica</b> de la formación de formadores, afianzando innovaciones y redes institucionales

Tabla 26: Plan Nacional de Formación Docente 2007: síntesis de los problemas y estrategias.

Una ausencia notable en el contenido de este documento es la de ciertos términos dominantes en el discurso de las reformas a nivel internacional. Tal como analiza Ball (2007), en este contexto predominan una serie de términos claves provenientes del lenguaje empresarial que representan nuevos modos de pensar en relación con las escuelas y las universidades como organismos privados:

*Key terms within the discourse recur - 'entrepreneurism', partnerships, companies, innovation, business, private, - and the knowledge economy is very much in evidence. These words represent new ways of thinking about education, new ways of acting and relating for education workers. Schools and universities' exploit' their knowledge, selling to generate 'surpluses. Success is measured in terms of income (Ball, 2007, p. 31).*

Esta ausencia y la producción de una retórica diferente son señaladas por Dussel en relación con el Programa Conectar Igualdad, implementado a partir del 2010:

*In that respect, the Argentinean program stands out as an example of how local forces mobilize global vectors and artefacts in particular ways, and connect them to local strategies and fields(Dussel, 2013, p. n.d.).*

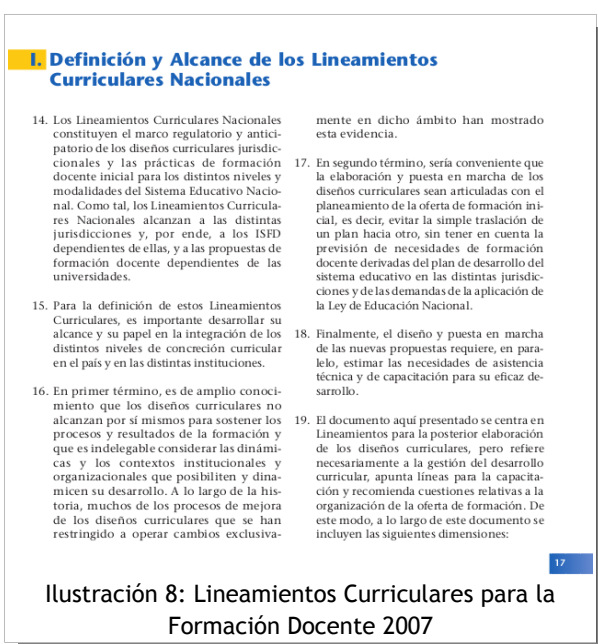
#### 5.4.1.2. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente se inscriben en este plan y parten también en la introducción de resaltar la problemática de la fragmentación educativa. Se proponen entonces como una herramienta para “*fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio*” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007a, p. 11)

## 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

Como se puede apreciar en la imagen, se mantiene un diseño común en ambos documentos lo que da idea de continuidad discursiva.

La particularidad en este caso es que cada uno de los párrafos se ha numerado. Este formato se asemeja al de los géneros legales, en la forma de artículos de una ley, reglamento o convenio. No puede afirmarse que ese haya sido al criterio, ya que no necesariamente un párrafo representa un asunto sobre el que se produce una regulación. Sin embargo el efecto de texto regulativo se ve reforzado por el “articulado”.



Respecto del contenido, los Lineamientos definen tres niveles de concreción curricular: el nacional, el jurisdiccional y el institucional. Y fijan en el 20% de la carga horaria los márgenes de libertad de las instituciones en la definición de espacios curriculares.

Otro aspecto importante es que estos lineamientos regulan tanto a los Institutos de Formación Docente, como a las universidades en sus carreras de profesorado. Se propone explícitamente que las universidades “*deberán ajustar sus propuestas a los lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación (...) sus currículos para la formación de profesores nos se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas*”

(Instituto Nacional de Formación Docente, 2007a, p. 22). Este párrafo marca nuevamente un modo de relación diferente con las universidades y un avance sobre la autonomía de las mismas.

En relación con lo aprobado en la Ley, se define una duración total mínima 2600 horas, organizadas en 4 años de duración en todas las carreras. En cuanto a la estructura se propone la organización en tres campos de conocimiento: Formación general (con un 25 a 35% de peso relativo) la Formación Específica (con un 50 a 60%) y la Formación en la Práctica Profesional (15 a 25%).

En cuanto a la Formación General, se habla de la necesidad de fortalecimiento y se propone como problema principal la clasificación y enmarcamiento débil que los espacios curriculares de este campo tenían en los planes de estudio. Hasta la aprobación de estos Lineamientos, los contenidos referidos a este campo se encontraban desarrollados en espacios integrados, con denominaciones referidas a los problemas que tratan y no a los marcos disciplinares (por ejemplo “sistema educativo”). Se realiza por tanto una fuerte recomendación de “volver a los marcos disciplinarios”. Estos argumentos son desarrollados extensamente durante tres páginas del documento, lo que da cuenta de la importancia asignada al tema.

Joel Armando

La Formación Específica incluye saberes vinculados a las disciplinas y las didácticas específicas; las tecnologías de enseñanza y los sujetos de aprendizaje de cada nivel.

En relación con la Formación en la Práctica Profesional también se enfatiza su importancia, la necesidad de iniciarla al comienzo de la formación y la de incrementarla progresivamente como eje vertebrador del diseño curricular.

En consonancia con los ejes de la política descriptos en el período 2004- 2007, las entrevistadas resaltan una serie de rasgos de los lineamientos curriculares que podrían proponerse como síntesis del análisis realizado: la importancia asignada a las prácticas y la relación entre prácticas y formación pedagógica, el énfasis en la formación disciplinar con un carácter específico para la formación de docentes, la aparición de nuevas temáticas vinculadas con la ampliación temporal de la formación. En palabras de una entrevistada que estuvo a cargo de la elaboración del documento de recomendaciones sobre TIC:

*Pero si apuntamos a lo central, existía un fuerte problema de supervivencia de las formas curriculares “escolarizadas”, desprendidas de estructuras muy rígidas y lineales. El otro tema era la relación entre las prácticas y la formación pedagógica y disciplinar, que si bien ya había intentado superar el paradigma de las prácticas como instancia final de carácter aplicacionista no terminaba de plasmar en alguna estructura curricular coherente. Vuelve a aparecer fuertemente la impronta de la necesidad de formar en las disciplinas pero desde la enseñanza de las disciplinas y no intentado resolver la mala formación disciplinar brindada por la escuela secundaria. Se refuerza la idea de que la Formación Docente no debería tener carácter remedial sobre la formación anterior sino tener un perfil propio basado en la idea central de la profesionalización.*

*La posibilidad extender la formación a un año más permitió incorporar además las nuevas temáticas derivadas de la nueva Ley de Educación Nacional, tales como la Educación Ambiental, la Educación Sexual y las TIC. En los tres casos se identifica la necesidad de especificidad del campo pero de tratamiento interdisciplinar, cuestión que en los '90 se había descartado dando centralidad a las disciplinas tradicionales (DK, entrevista 1, p. 11 y 12).*

#### **5.4.2. Las nuevas alfabetizaciones en el discurso pedagógico oficial del Instituto Nacional de Formación Docente**

Tomamos aquí el conjunto de documentos oficiales producidos a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 en el 2006, puntualizando el análisis en el Plan Nacional de Formación

## 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

Docente, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente y las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria.

Sostendremos que en cada documento aparecen de diferentes modos al menos tres sentidos en relación con las tecnologías de la información y la comunicación. Estos sentidos ya están presentes en la Ley Nacional de Educación (Landau, Serra, & Gruschetsky, 2007):

- Como lenguaje: “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (Ley de Educación Nacional, 2006, Título I, disposiciones generales, cap. II, art. 11 inciso m.).
- Como saber o conocimiento que debe ser dominado por los alumnos del sistema educativo. Se establece que estas tecnologías deben formar parte del currículum escolar: “El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (Ley de Educación Nacional, 2006, Título VI, La calidad de la educación, Capítulo II, artículo 88).
- Y como recurso para el acceso a otros contenidos, por ejemplo a través del reconocimiento de Educ.ar como el organismo que “podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio” (Ley de Educación Nacional, 2006. Título VII “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación”).

### 5.4.2.1. Las TIC en el Plan Nacional y en los Lineamientos para la Formación Docente

En el Plan Nacional de Formación Docente encontramos dos sentidos principales: una referencia amplia a los escenarios contemporáneos y la sociedad de la información y otra en la que predomina la idea de recurso.

En la Introducción se mencionan la sociedad de la información y del conocimiento y a nuevos escenarios contemporáneos:

*“Actualmente, la relevancia de la educación se renueva en una sociedad en la que la información y el conocimiento juegan un papel significativo para el desempeño ciudadano y el acceso a las oportunidades sociales y la calidad de vida.(...)”*

*“Los nuevos escenarios contemporáneos demandan una formación inicial sustantiva y de calidad para toda la docencia y requieren un desarrollo profesional permanente del profesorado”(Instituto Nacional de Formación Docente, 2007a, p. 9).*

Vemos que aquí la preparación para la sociedad de la información no refiere solamente a preparación para el mundo del trabajo (como en los CBC antes analizados) sino que el sentido se amplía al desempeño ciudadano, las oportunidades sociales y la calidad de vida. Este rasgo que ya encontramos presente en los documentos elaborados por especialistas no sería compartido con los discursos internacionales predominantes en las políticas de integración de tecnologías. Como analiza Ball (2007) en relación con el vínculo entre público y privado a nivel internacional:

*The discourse of privatisation and of 'the private' is ubiquitous in education policy statements. It is pervasive, polymorphic and insidious. Within this discourse, education is re-articulated as a resource for the economy, that is productive, as income-generating and as commodity (Ball, 2007, p. 30).*

Sin embargo, en este período en Argentina parece predominar un discurso diferente en el que las necesidades del mercado laboral no son los argumentos centrales.

Cuando analizamos el contenido del Plan encontramos que los términos usados para nombrar estos temas son: recursos tecnológicos, tecnologías educativas, nuevas tecnologías y tecnologías de la información y la comunicación.

El uso del término “recursos tecnológicos” está ligado a la dotación de los mismos y aparece en el área de Desarrollo Institucional. Esta claro aquí que el plan refiere a objetos materiales, aunque no especifica cuáles.

Áreas	Problemas	Estrategias	Plan 2007/2010
Desarrollo institucional	Problema 4: Debilidades en la organización y dinámica académica y pedagógica de los ISFD “Las dificultades de aprendizaje se expresan, también, en la baja dotación de <b>recursos académicos y tecnológicos</b> , en disparidad de condiciones de infraestructura...”(pag. 22)	Estrategia 4: Fortalecimiento de la dinámica organizacional... “Para ello, se requiere consenso para el fortalecimiento interno de los institutos, mejorando (...) los <b>recursos materiales, técnicos, tecnológicos, de conocimiento e información</b> ”. (Pags. 22-23)	Problema: Disparidad de <b>recursos</b> ... Objetivo: 3. Incrementar la dotación de recursos... Resultados: Ampliación de las instituciones asistidas con la dotación de <b>recursos pedagógicos, físicos y tecnológicos</b> .

Tabla 27: Fragmentos en los que se usa la expresión "recursos tecnológicos".

La referencia a las “tecnologías educativas” está presente en el área de desarrollo curricular y aparece como problema: “La incorporación de tecnologías educativas para ... la enseñanza en las escuelas es muy escasa” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007b, p. 27)

El término “nuevas tecnologías” está ligado a aplicación, uso e incorporación y se encuentra presente en el área de desarrollo profesional. Allí pueden distinguirse dos sentidos: el primero en el

5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

que las nuevas tecnologías son herramientas para enseñar y el segundo en el que son herramientas para la gestión institucional. Allí también se hace referencia a la implementación de una plataforma virtual:

Áreas	Problemas	Estrategias	Plan 2007/2010
Desarrollo Profesional Docente	Problema 9: Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional	Estrategia 9: Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua "Asimismo, se requiere promover la actualización en los contenidos de las disciplinas y sus didácticas y la aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje." (pag. 32)	Problema: Falta de aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Objetivo: 5. Afianzar el dominio de las nuevas tecnologías y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resultado: Consolidación de estrategias de formación continua que aseguren la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza.
	Problema 10: Necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes... "la necesidad de afianzar el dominio de tecnologías de la información y de la comunicación en la formación docente inicial" (pag. 32)	Estrategia 10: Desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional... "La incorporación de equipamiento informático a los ISFD requerirá de acciones que garanticen la actualización en el uso profesional, pedagógico y administrativo de las nuevas tecnologías de información y comunicación." (pag. 33)	Problema: Necesidad de afianzar el dominio de TIC en la formación docente inicial Objetivo: 4. Garantizar la formación y actualización en el uso profesional, pedagógico y administrativo de las tecnologías de información y comunicación. Resultado: Sistema de información continua para la incorporación de nuevas tecnologías en la formación docente. Desarrollo y funcionamiento de plataforma virtual

Tabla 28: Fragmentos en los que se utiliza la expresión "nuevas tecnologías".

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial los términos elegidos para hacer referencia a estos temas son: recursos, nuevas tecnologías, tecnologías educativas, nuevas tecnologías y tecnologías de la información y la comunicación. Al igual que en el Plan estos términos están ligados a uso, aplicación, excepto cuando remiten a un campo de conocimiento (Tecnologías educativas, al mismo nivel que Didáctica):

<p><b>Capítulo II. Niveles de concreción del currículo</b></p>	<p>1. La Docencia y su Formación                      “25.4. La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para: (...)                      – reconocer y utilizar los <b>recursos</b> disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza;                      – seleccionar y utilizar <b>nuevas tecnologías</b> de manera contextualizada;”</p>
<p><b>Capítulo IV: Los Diseños Curriculares</b></p>	<p>2. Campos de conocimientos                      30.2 Formación específica (50 a 60%): dirigida dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las <b>tecnologías educativas</b> particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma”.                      “43. Por otra parte, es necesario también que la Didáctica General, las <b>Nuevas Tecnologías Educativas, y las Tecnologías de la Comunicación y la Información</b> sean incorporadas en este campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia, independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice. ” (pag. 35)                      La formación específica                      “47. Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:                      47.1. La/s disciplinas específicas de enseñanza (...)                      47.2. Las didácticas y las <b>tecnologías de enseñanza</b> particulares.                      47.3. Los sujetos de aprendizaje correspondientes a la formación específica”...                      La formación en la práctica profesional:                      “77. Asimismo, la incorporación de las <b>Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información</b> no puede reducirse a la anexión de una unidad curricular referida a ellas en los diseños curriculares. Su apropiación tendrá que facilitarse desde el uso que pueda hacerse de ellas en las actividades que se desarrollen en los institutos y en las escuelas asociadas.”(pag. 46)</p>
<p><b>Capítulo V: Organización y Dinámica de los Diseños Curriculares</b></p>	<p>7. Diseño y flexibilidad de los diseños curriculares                      “Actividades de estudio independiente: que faciliten el ritmo de avance de los estudiantes, permitiendo el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las <b>nuevas tecnologías e la información y comunicación</b> disponibles en los institutos de formación docente. ”(pag. 55)</p>

Tabla 29: Presencia de expresiones ligadas a la temática en los lineamientos curriculares (2007)

En términos generales podemos decir que llama la atención la ausencia de referencias a "nuevas alfabetizaciones", "nuevos lenguajes", "lenguaje audiovisual" y "medios de comunicación". Parece predominar una definición de tecnologías ligada a las tecnologías de la información.

Las nuevas tecnologías educativas, tecnologías de la información y la comunicación aparecen predominantemente como medios para enseñar que deben ser "incorporados", "aplicados" a la enseñanza. Esto podemos verlo tanto en el Plan de Formación en el que aparecen dos sentidos inconexos: La sociedad de la información y la contemporaneidad y las tecnologías como medio para la

## 5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional

enseñanza; como en los Lineamientos Curriculares, donde las capacidades que debe desarrollar el docente son "seleccionar recursos, aplicar tecnologías".

Es posible afirmar a partir de este análisis que las acciones vinculadas con el fortalecimiento de los institutos y de los sujetos de la formación parecen haber tenido una mirada más amplia respecto de éstas temáticas que las que efectivamente quedaron plasmadas en los documentos escritos en los que predomina la visión instrumental ligada al uso de objetos tecnológicos y la aplicación de tecnologías entendidas como herramientas.

Respecto de la forma en que se propone la inclusión de estos temas en el curriculum, se enfatiza que no deben estar aisladas en una asignatura. Sin embargo, la única mención explícita es en el campo de la Formación General en la que se promueve el tratamiento disciplinar de los contenidos. Resulta sencillo aislar los fragmentos referidos a las "tecnologías" porque no están fuertemente vinculados con el resto de los contenidos.

### 5.4.2.2. Las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares

Este documento (Ministerio de Educación, 2009) provee un desarrollo más extenso de cada uno de los campos de conocimiento propuestos por los Lineamientos. En él, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se encuentran en el marco del capítulo III: campo de la formación específica, aunque en su interior se elaboran recomendaciones también para la formación general y para la práctica.

Un aspecto clave de este documento, según la principal responsable de su elaboración, es el de haber instituido a las TIC como un espacio curricular específico:

*En las primeras, cabe señalar que la aprobación de los NAP de Educación Tecnológica para el nivel primario en principio, habían demarcado a mi juicio erróneamente el campo ya que excluyeron las TICs o –lo que es peor- las relegaron a un punto específico subsumido en las tecnologías que recién se abordaban al finalizar la escuela primaria con suerte. Con este mal antecedente, era difícil instalar una posición diferenciada desde los lineamientos curriculares para la Formación Docente (...)*

*En ese momento estimamos que lo mejor sería presentar el campo de las TICs en coherencia con lo que postulaba la LEN, como un campo propio. (...) y –en este sentido- la Prof. Vollmer no solo me dio absoluta libertad para producir el documento de apoyo al desarrollo de los lineamientos curriculares sino que me alentó a sostener una posición consensuada pero clara al respecto (DK, entrevista 1, p. 6).*

En este documento las TIC son definidas en sentido amplio como la integración entre las tecnologías informáticas y las más antiguas entre las que se incluye la telefonía y los medios audiovisuales:

*De esta manera se arriba a un concepto de TIC de carácter amplio, que integra ambos tipos de tecnologías, potenciadas entre sí por los progresos que irrumpen cotidianamente tales como el fenómeno de los teléfonos celulares, los recursos y medios audiovisuales que potencian la enseñanza, la TV, etc (Ministerio de Educación, 2009, p. 131)*

Podría equipararse entonces la noción de TIC sostenida por este documento con la idea de “nuevos medios” sostenida por la perspectiva que denominamos “nuevas alfabetizaciones”. Sin embargo el desarrollo de los contenidos no parece orientarse tan claramente en ese sentido. Por ejemplo, cuando se hace alusión a los propósitos de las TIC en la formación docente, se propone que las TIC tienen incidencia en diversos planos en las instituciones educativas:

- sobre la gestión administrativa y el procesamiento de la información académica y organizacional;
- sobre actividades formativas que trascienden el ámbito de las aulas presenciales, es decir el campo de lo “virtual”;
- sobre el desarrollo profesional de los docentes y la formación en habilidades, capacidades y
  - *sobre lo curricular, constituyéndose en un potencial objeto de estudio sobre todo considerando su impacto sobre los fenómenos de aprendizaje y enseñanza (Ministerio de Educación, 2009, p. 132).*

En esta enumeración los sentidos parecen orientarse más claramente a las tecnologías de la información, quedando relegados los aspectos relativos al trabajo con medios audiovisuales.

En los documentos analizados parece haber una reducción de los significados propuestos en torno a estas temáticas en los períodos previos al 2007. Si retomamos, por ejemplo, los módulos del postítulo de la ciudad de Buenos Aires, las discusiones sobre las alfabetizaciones mediáticas y las bio-tecnológicas están prácticamente ausentes. Así mismo, las discusiones sobre la contemporaneidad y las identidades presentes en los seminarios y carreras de posgrado se ven limitadas en estos documentos a referencias muy marginales.

## **5.5. Conclusiones del capítulo**

En este capítulo hemos propuesto que los procesos de elaboración del curriculum para la formación docente se definen en diálogo con reformas anteriores (fundamentalmente las reformas de los 90), con las demandas de los actores de las jurisdicciones e institutos de formación docente y con algunas discusiones del campo de la producción de conocimientos.

### *5. Los procesos de recontextualización en el discurso pedagógico oficial a escala nacional*

En relación con las reformas anteriores es posible reconocer el diálogo entre los discursos de los 90 y los discursos actuales en:

- La oposición a la idea de transformación como cambio inaugural y el rescate de la experiencia de actores de los institutos de formación docente.
- El contraste entre la noción de profesionalización y la de ampliación del capital cultural a través de ofertas de formación de posgrado, de estancias en el extranjero y de seminarios de discusión sobre temas de la contemporaneidad. Este contraste se acentúa al tener en cuenta que la profesionalización era responsabilidad de los sujetos, mientras que la ampliación del capital cultural para a ser responsabilidad del estado como parte de programas de fortalecimiento institucional.
- La diferencia entre la noción de autonomía ligada a la asunción de responsabilidades por los resultados a través de procesos de evaluación y acreditación con la generación de procesos de fortalecimiento institucional y los objetivos de jerarquización del nivel.
- La disparidad en el modo de relación con los discursos expertos y con las universidades. Se produce un movimiento de la legitimación en el discurso académico a la legitimación de las experiencias y conocimientos de los actores de los institutos de formación docente. Este contraste muestra un cambio de relación del Ministerio de Educación con las universidades y con la idea de autonomía universitaria que se visualiza en el requerimiento de concursar las carreras de posgrado y en la regulación de los planes de estudio de la formación docente universitaria.
- En relación con las demandas de las jurisdicciones y de los institutos la necesidad de reconstruir un lazo de confianza en las políticas del estado nacional y de desmoronar los fantasmas de la acreditación aparecen como fuertes condicionantes de las políticas propuestas. Por otra parte los especialistas llamados al diálogo y la participación son fundamentalmente los que cada jurisdicción decide y la mayor parte de ellos pertenece a institutos de formación docente.
- En el caso de Córdoba las políticas propuestas en el período entre 2004 y 2007 son vistas como señales de un cambio en la relación entre los institutos de formación docente y el gobierno nacional. Se perfilan actores que, fortalecidos a través de la participación activa en las acciones propuestas por la Dirección Nacional, ocupan luego posiciones claves en la Dirección Provincial del Nivel.
- Las discusiones propias del campo intelectual de la educación ingresan indirectamente en los procesos de elaboración del curriculum, a través de especialistas con una doble inscripción institucional y, fundamentalmente a través de los especialistas convocados para las carreras de especialización y para los seminarios. Allí aparecen discusiones en relación con la contemporaneidad y las nuevas alfabetizaciones que, aunque no necesariamente se plasman en

los lineamientos curriculares son parte de los procesos formativos de los sujetos que definirán los diseños curriculares en las jurisdicciones. En este caso resulta central la intervención de profesionales de la FLACSO, particularmente la figura de Inés Dussel, que traen al país discusiones internacionales sobre la pedagogía de las imágenes y la educación en medios. En este sentido, los seminarios y las carreras de posgrado promovidas entre 2004 y 2007 se habrían configurado como espacios de producción intelectual novedosos en relación con las nuevas alfabetizaciones.

En relación con lo curricular, la comparación entre los Contenidos Básicos Comunes y los nuevos lineamientos curriculares no muestra grandes distancias en el modo en el que se definen las tecnologías educativas y las TIC. Muchos de los temas presentes en el bloque transversal de los CBC y en el bloque tecnología educativa están también presentes en los nuevos lineamientos. Sin embargo la discusión sobre las TIC cobra una relevancia particular debido a la regulación que promueve su inclusión como espacio curricular específico, mientras que la transversalidad en los CBC de los 90 invisibilizaba esos contenidos.

El análisis de los lineamientos curriculares del 2007 muestra un predominio del tratamiento de la información por sobre los aspectos comunicacionales. Los temas de la contemporaneidad presentes en los seminarios y en las especializaciones, no se reflejan en el documento que parece enfatizar los sentidos más instrumentales del uso de tecnologías. Aparecen así dos sentidos inconexos: el tratamiento de la contemporaneidad desde una perspectiva culturalista y el uso de las TIC como una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En el análisis de los documentos curriculares oficiales del 2007 es posible hablar de una reducción de los sentidos anticipados en el período anterior.

Las recomendaciones publicadas en el 2009 amplían la noción de TIC enfatizando los usos pedagógicos por sobre el aprendizaje de herramientas, aunque los aspectos más ligados a lo audiovisual y el análisis de los medios continúa teniendo poca relevancia.

Sin embargo en las jurisdicciones se producen recontextualizaciones que incorporan temáticas que no están explícitas en los documentos nacionales. Estas temáticas aparecen como resultado de la participación de los responsables de la elaboración del curriculum en acciones propuestas por el Ministerio en el período 2004 – 2007 y de vínculos directos que se establecen con académicos y responsables de otras jurisdicciones.

En términos generales, es posible afirmar que la inclusión del tratamiento de las nuevas alfabetizaciones en la formación docente no es justificado en relación con las demandas del mercado como en otras experiencias del plano internacional. La centralidad del Estado en la formación de maestros marca una posición diferente a la de otros países en la relación público – privado en las políticas de integración de TIC.

## 6. CONCLUSIONES GENERALES

La temática general de este trabajo se inscribió en el análisis de los procesos de reforma de la formación docente y del lugar que las tecnologías educativas asumen en esos procesos. Como propusimos en la introducción, esta investigación se orientó en relación con el objetivo general de describir la producción de discurso pedagógico referido a las nuevas alfabetizaciones en las políticas curriculares elaboradas entre 2007 y 2010 para la formación docente inicial de maestros en Argentina. A modo de cierre, revisamos los objetivos específicos que nos propusimos al inicio del proyecto y resumimos las conclusiones generales a las que arribamos. A continuación proponemos algunos interrogantes que quedan abiertos y que podrían dar continuidad a este proyecto. Finalmente, reflexionamos sobre los principales aprendizajes surgidos del proceso de investigación, contrastando, los supuestos y expectativas iniciales con aquello que fue posible construir durante el proceso de trabajo.

### 6.1. Resultados

Como primer objetivo específico, nos planteamos el estudio de las perspectivas teóricas predominantes sobre las nuevas alfabetizaciones en el campo intelectual de la educación en el nivel internacional. Este examen, llevado a cabo a través del análisis de publicaciones científicas, permitió -en primer lugar- construir una serie de dimensiones y categorías que constituyeron la base para la identificación de las perspectivas teóricas. Las perspectivas se definieron así en relación con la manera en que considera cada una de ellas su objeto de conocimiento, cómo es nombrado y definido, cuáles son los modos legítimos de conocer que proponen y quiénes son los representantes. Debido a las particularidades del campo intelectual de la educación en relación con otros campos intelectuales (Bernstein, 1993), fue importante estudiar también con qué objetivos cada uno de estos enfoques propone la integración de las nuevas alfabetizaciones en los sistemas educativos.

Encontramos en un principio cuatro perspectivas que llamamos “nuevas alfabetizaciones”, “educación en nuevos medios”, “uso de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje” y “brecha digital”. Las cartografiamos y posicionamos en mapas mostrando las relaciones dentro de y entre cada una de ellas en relación con los agentes que las producen y legitiman. El análisis de los argumentos centrales de cada una y de los mapas construidos nos permitió preguntarnos sobre la forma de la estructura de conocimiento en términos de Bernstein (1999) y de investigaciones posteriores (Czerniewicz, 2010; Maton, 2007; Moore & Maton, 2001). El diálogo entre esos antecedentes y nuestro trabajo nos llevó a concluir que en el período analizado el campo estudiado presenta las características de una estructura de conocimiento horizontal. Es decir, consiste en una serie de lenguajes especializados con modos de interrogación y criterios para la construcción y circulación de conocimientos especializados: los mapas muestran un campo disperso en el que es posible reconocer núcleos distinguibles unos de otros. En este sentido, encontramos dos lenguajes especializados en las

cuatro perspectivas descriptas: por un lado el lenguaje de las “nuevas alfabetizaciones” y la “educación en medios” y por otro lado el lenguaje del “uso de tecnologías en educación”. Estos lenguajes no serían fácilmente traducibles entre sí y poseerían sus propios criterios de legitimación de textos. Los hablantes de cada lenguaje son también especializados: no es posible identificar referentes que trasciendan a cada uno de ellos.

El segundo objetivo específico proponía comprender las relaciones entre los discursos predominantes en el plano internacional y las relocalizaciones realizadas por las políticas curriculares nacionales en Argentina. El estudio del campo intelectual de la educación en Argentina nos llevó a reflexionar sobre la inadecuación de pretender realizar un análisis unidireccional en términos de qué elementos del campo de la producción de discursos internacional son seleccionados y recolocados en la escala nacional y luego en el discurso pedagógico oficial. Lo que encontramos en Argentina es un complejo escenario en el que los contextos se definen y modifican mutuamente con una presencia fuerte del Estado y de ciertos organismos internacionales como configuradores de la agenda de producción intelectual nacional. Es decir, la relación entre la producción discursiva sobre nuevas alfabetizaciones y su recontextualización necesita ser analizada en diferentes niveles de acción institucional con tensiones y contradicciones (Popkewitz, 1991). En este sentido fue crucial la definición del Estado como "entidad plural, multiforme y también multidimensional, definida por prácticas sociales de intervención, situadas en el tiempo y en el espacio –es decir en una trayectoria y dentro de una cultura que le confiere sentido” (Popkewitz, 1994, citado por Abratte, 2008)

En términos generales, afirmamos que la inclusión del tratamiento de las nuevas alfabetizaciones en la formación docente no es justificado en relación con las demandas del mercado como en otras experiencias del plano internacional. La centralidad del Estado en la formación de maestros marca una posición diferente a la de otros países en la relación público – privado en las políticas de integración de TIC. En este escenario, los discursos reformistas del período estudiado se definen por oposición con las reformas realizadas en los 90. Esta oposición se visualiza en los argumentos que se sostienen en torno a la profesionalización, la autonomía de las instituciones, el carácter inaugural de la reforma y el papel que se asigna a los expertos y a las universidades.

En contraposición con la noción de profesionalización omnipresente en los discursos de los 90 y en el contexto internacional (Popkewitz, 2009; Popkewitz & Pereyra, 1994) las políticas que estudiamos sostienen la idea de ampliación del capital cultural de los formadores de docentes y los estudiantes. En el marco de esta ampliación, las nuevas alfabetizaciones ingresan como parte de las discusiones sobre el mundo contemporáneo en pasantías al extranjero y carreras y seminarios de formación de posgrado en el período 2004 – 2007. En este mismo sentido, se contraponen la noción de autonomía ligada a la asunción de responsabilidades por los resultados con la generación de procesos de fortalecimiento institucional y los objetivos de jerarquización del nivel. La idea de fortalecimiento institucional y de responsabilidad del Estado son ejes centrales de esta política. A su vez, se produce un movimiento desde la legitimación en el discurso académico a la legitimación de las experiencias y conocimientos de los actores de los institutos de formación docente.

Un tercer objetivo que nos propusimos fue el de reconstruir el proceso de constitución de espacios curriculares vinculados con las nuevas alfabetizaciones en la formación docente inicial de maestros en

Argentina. Respecto de este objetivo, nos interesa resaltar la diversidad y multiplicidad como notas distintivas de este proceso de constitución. Son actores centrales de la definición de este espacio curricular los representantes de los institutos de formación docente que se vieron fortalecidos por las políticas previas a la elaboración curricular (2004 – 2007). Las discusiones propias del campo intelectual de la educación ingresan indirectamente en los procesos de elaboración del curriculum, a través de especialistas con una doble inscripción institucional y, fundamentalmente a través de los especialistas convocados para las carreras de especialización y para los seminarios. En este sentido, es importante subrayar el peso de las políticas desarrolladas en el período 2004 – 2007 que, si bien no tienen entre sus objetivos el cambio curricular, configuran un escenario para la elaboración del plan de estudio nacional y su desarrollo en las jurisdicciones diferente al de los años 90.

Otro aspecto que merece ser mencionado en este proceso es la visibilidad que le otorga a los contenidos vinculados con las nuevas alfabetizaciones su constitución como espacio curricular en el plan de estudios. En el diseño curricular previo el carácter transversal de éstos contenidos invisibiliza su inclusión en la formación, mientras que la decisión de crear un espacio curricular específico genera movimientos y preguntas en términos de quiénes serán los responsables de su enseñanza, cuál es la mejor denominación del espacio curricular, qué conocimientos se incluirán y cuáles no.

En último término, nos propusimos describir y analizar los conocimientos vinculados con las nuevas alfabetizaciones en los diseños curriculares de la formación docente inicial elaborados a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación. El análisis de los diseños curriculares del 2007 revela dos sentidos aparentemente inconexos otorgados a los contenidos vinculados con las nuevas alfabetizaciones. Por un lado, el tratamiento de la contemporaneidad desde una perspectiva culturalista y por otro, el uso de las TIC como una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El sentido vinculado al tratamiento de la contemporaneidad predomina en las políticas previas a la elaboración curricular, sin embargo en el análisis de los documentos curriculares muestra un predominio del tratamiento de la información por sobre los aspectos comunicacionales. Es posible hablar de una reducción de los sentidos anticipados en el período anterior: los temas de la contemporaneidad presentes en los seminarios y en las especializaciones, no se reflejan en el documento que parece enfatizar los significados más instrumentales del uso de tecnologías. Las recomendaciones publicadas en el 2009 amplían la noción de TIC enfatizando los usos pedagógicos por sobre el aprendizaje de herramientas, aunque los aspectos más ligados a lo audiovisual y el análisis de los medios continúa teniendo poca relevancia. Por otra parte, en las jurisdicciones se producen recontextualizaciones que incorporan temáticas que no están explícitas en los documentos nacionales. Estas temáticas aparecen como resultado de la participación de los responsables de la elaboración del curriculum en acciones propuestas por el Ministerio en el período 2004 – 2007 y de vínculos directos que se establecen con académicos y responsables de otras jurisdicciones. Es decir, el análisis de los diferentes textos muestra la convivencia de distintas perspectivas en relación con la inclusión de los nuevos contenidos. La ambigüedad propia de este tipo de textos da lugar a reinterpretaciones en las jurisdicciones. Estas resignificaciones pueden comprenderse en relación con las biografías de los actores que intervienen en el proceso de desarrollo curricular en las que, como señalamos, las políticas de fortalecimiento cobran una relevancia particular.

## 6.2. Interrogantes

El desarrollo de la tesis requirió una serie de recortes para la construcción de una problemática abarcable en un trabajo de esta envergadura. En este sentido, no fue posible abordar algunas preguntas que surgieron en el proceso. Quisiéramos esbozarlas aquí a modo de preguntas que pueden guiar la continuidad de este trabajo.

En términos del estudio de las políticas del período 2004 – 2010 es posible extender el análisis realizado incorporando la investigación en profundidad de los procesos de elaboración curricular en las jurisdicciones. Un análisis comparativo de lo sucedido en dos jurisdicciones como Córdoba y Buenos Aires que definieron sus diseños en períodos diferentes puede aportar información valiosa en relación con el papel del Estado nacional y los diversos actores locales. En este sentido, las entrevistas realizadas en la jurisdicción Córdoba podrían ser complementadas con las de otros sujetos participantes de los procesos de formación desarrollados entre 2004 y 2007 como modo de ampliar el análisis en relación con la centralidad que tuvieron estas políticas. En particular, en la jurisdicción Córdoba se produce un proceso novedoso ligado a la conformación de una dirección de nivel superior encargada de la formación docente. En las entrevistas realizadas encontramos material interesante para estudiar este momento fundacional, pero profundizar en esa vía de análisis nos hubiera desviado de los objetivos propuestos.

Por otro lado, el recorte de un período determinado requirió un esfuerzo de análisis histórico acotado al tiempo de desarrollo de las políticas objeto de estudio. Sin embargo, el escenario en relación con la integración de tecnologías educativas en el sistema educativo argentino se vio radicalmente transformado a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad. Consideramos que un análisis del impacto de este programa en la formación docente puede verse enriquecido si se toma en consideración el modo en que las políticas desarrolladas entre 2004 y 2010 configuraron el escenario particular en el que el programa se desarrolla.

Otro conjunto de preguntas se abren en relación con el desarrollo de este curriculum en los espacios institucionales y áulicos. Este trabajo se restringió a los procesos de producción del discurso pedagógico y su recontextualización en los diseños curriculares, sin embargo las preguntas por las particulares relocalizaciones y transformaciones que los mismos sufren en los institutos de formación docente son ineludibles: ¿Quiénes son los sujetos que asumen la enseñanza de estos nuevos espacios curriculares? ¿Qué traducciones realizan? ¿A qué textos recurren para realizar estas traducciones? ¿Qué papel tienen las trayectorias de los profesores en estos procesos? ¿Qué papel juega la institución? ¿Cómo los espacios (en términos arquitectónicos y de infraestructura) de los institutos condicionan el desarrollo del curriculum? Este conjunto de interrogantes o algunos de ellos pueden constituir nuevas vías de investigación en relación con la problemática definida.

Finalmente, creemos que el trabajo abre algunos interrogantes metodológicos que hemos esbozado en el transcurso de este texto y quisiéramos reseñar aquí.

En primer término nos hemos preguntado sobre las posibilidades y los límites que presenta la visualización gráfica de la información. Consideramos que los mapas que construimos ofrecieron una

herramienta valiosa no sólo para mostrar las relaciones que encontramos en el estudio de los textos, si no también -y fundamentalmente- para hacerlas visibles para nosotras mismas. En este sentido, la selección de ciertos modos de visualización hecha luz sobre ciertos aspectos y, por tanto, oscurece otros. Una vía interesante de continuidad de este trabajo sería la de explorar mayor cantidad de representaciones gráficas ampliando la información disponible en la base de datos. La comparación de la información provista por diferentes modos de representación puede generar nuevas reflexiones sobre el objeto de estudio pero también sobre el modo de representación elegido.

En este mismo sentido, decidimos en el transcurso del trabajo no incluir la exploración estadística de la base de datos a través del análisis de conglomerados. La duda principal se vinculó con tratar como información primaria al resultado del análisis cualitativo realizado. Creemos que una ampliación de la información incluida en la base de datos permitiría realizar un análisis de conglomerado a partir de datos primarios y que éste podría complementar el análisis realizado en un trabajo posterior.

### 6.3. Aprendizajes

Más allá de los resultados generados por este trabajo, quisiéramos enfatizar dos aspectos que constituyeron aprendizajes valiosos en nuestra experiencia. Por una parte, la importancia de realizar una mirada histórica sobre un proceso de reforma local y por otra, el valor de combinar el análisis en profundidad y extensión en el tratamiento de la información.

Al inicio de esta tesis planteábamos como uno de sus propósitos el de contribuir a la reintroducción de la dimensión política en los trabajos vinculados con la tecnología educativa. En nuestro trabajo, tanto la mirada histórica como el análisis profundo de los procesos locales – más allá del supuesto carácter global de las reformas- resultaron centrales para comprender los procesos políticos involucrados.

La comparación con procesos previos de reforma de la formación docente en Argentina nos permitió comprender las políticas estudiadas como estrategias del estado para regular su propia legitimidad, aumentando la gobernabilidad del conjunto social y de los individuos (Abratte, 2008). Si bien, esta definición era parte de nuestro enfoque teórico inicial, fue posible estudiar una reforma educativa que modifica aspectos claves de la formación docente. Popkewitz y Pereyra (1994) proponen que la titulación de los profesores, las categorías de investigación y los conceptos que subyacen en la profesionalización de la enseñanza son ejemplos de mecanismos que canalizan el pensamiento y el comportamiento en el marco de las reformas. Encontramos que esta reforma introduce modificaciones en cada uno de estos aspectos: modifica la titulación de los profesores, moviliza la introducción de nuevas temáticas de investigación y formación de posgrado, y propone una nueva definición de profesionalización. Además, plantea estos cambios en escala nacional, forzando a las jurisdicciones a adecuarse a ellos. Sin embargo, se propone a sí misma en términos históricos como una reforma “no inaugural” y consensuada, generando estrategias para legitimarse en un terreno de desconfianza generado por políticas anteriores. Fue posible entonces en este proceso estudiar las estrategias del Estado como agente privilegiado en la configuración del discurso pedagógico oficial, en el marco de complejos procesos de asignación de sentidos en los que intervienen múltiples agentes.

En esta misma dirección, este trabajo se proponía colaborar en la realización de un análisis comparativo de las reformas que reconociera la diversidad de los procesos involucrados en contraposición con la exaltación del carácter global de las reformas. El análisis de los procesos de formulación de políticas y la presencia -o la ausencia- de discursos predominantes en el plano internacional nos permitió comprender, cómo en este caso particular el Estado nacional ocupa un lugar central en la formulación de políticas y genera estrategias para incorporar a distintos actores otorgándoles cuotas de poder diferenciadas. Fue importante entender que no se trataba de la aplicación lineal de una política de carácter global ni de la mera regionalización de discursos dominantes en el plano internacional sino de la producción de discursos originales que recuperan otros discursos selectivamente y crean sentidos propios. En este proceso de reelaboración la comprensión del papel que tuvieron los actores de las jurisdicciones y la importancia de las relaciones interpersonales fue central para el análisis. Asimismo, el análisis de qué organismos internacionales dialogan con los responsables de la reforma, en qué espacios y a través de qué estrategias constituyó un aprendizaje central que permitió dar textura en un caso particular al papel que algunos de estos organismos tienen en la formulación de políticas en Latinoamérica.

Otro aprendizaje particularmente valioso resultó de la posibilidad de combinar el análisis de datos en profundidad y extensión. Si bien la disponibilidad de información es creciente y existen cada vez más modos automáticos de analizar gran cantidad de datos, consideramos que la creación de una base de datos propia constituyó uno de los aportes centrales de este estudio. En contraposición con la información provista, por ejemplo, por servicios como Google Scholar el diseño de una base de datos que incorpora específicamente la información vinculada con las preguntas de investigación y que puede ser modificada de acuerdo a nuevos objetivos, otorga la flexibilidad que requiere un proceso de sucesivas aproximaciones al objeto de análisis. Así, si bien la estructura de la base de datos fue resultado del primer proceso de análisis de textos, los subsiguientes análisis de textos se vieron modificados en relación con la información que la base de datos proveía y a su vez esto requirió nuevas adaptaciones en ella.

Comenzamos este trabajo diciendo que escribir sobre el pasado es un intento, consciente o no, de crear un futuro posible. Por ello, quizás la dificultad más grande en este proceso haya sido la de hacer un esfuerzo permanente de comprensión y de escucha, explicitando y suspendiendo al mismo tiempo nuestra posición como actores y el deseo de intervención en los procesos estudiados. Este esfuerzo nos llevó a dejarnos sorprender y discutir con los datos que construíamos, a descartar ideas e interpretaciones atractivas, a desandar caminos y desechar muchos resultados a pesar del tiempo invertido en obtenerlos. Es decir, probablemente el aprendizaje más importante de esta tesis esté constituido por todo aquello que no quedó escrito en esta versión final.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, J. P. (2008). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba, 1984 - 1999* (Tesis de doctorado). FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Amantea, A., Capelletti, G., Cols, E., & Feeney, S. (2004). Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(40). Retrieved from epaa.asu.edu/epaa/v12n40/v12n40.pdf
- Anderson, R. (2008). Large-Scale Quantitative Research on New Technology in Teaching and Learning. In *Handbook of research on new literacies*.
- Área Moreira, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al sistema escolar. In J. Sancho Gil (Ed.), (pp. 199–231). Universidad internacional de Andalucía - Akal.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica. *Revista Páginas. FFyH. UNC, N° 2 y 3*.
- Ball, S. (2007). *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon, Oxon ; New York, N.Y: Routledge.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, (5), 361–408.
- Beltrán Llavador. (1995). Desregulación escolar, organización y currículum (pp. 152–169). Presented at the AAVV: Volver a pensar la educación, Vol.II: Prácticas y discursos educativos. Publicación del congreso Internacional de Didáctica, La Coruña; Madrid: Fundación Paideia; Morata.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*. Madrid ;La Coruña: Morata ; Fundación Paideia.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. La Coruña ;Madrid: Fundación Paideia; Morata.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of*

Joel Armando

*Education*, 20(2), 157–173.

- Bernstein, B., & Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Traducido de Collected Original Resources in Education (CORE)*, 8(3).
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. España: Ediciones Morata.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Editorial Paidós.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Argentina: Manantial.
- Buenos Aires Ciudad - Escuela de Capacitación Docente. (2002, September 13). RES. No 2.016 Plan de Estudios “Especialización Superior en Nuevas Alfabetizaciones.” Retrieved from [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/post\\_na.php](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/post_na.php)
- Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Argentina: Ediciones Granica S.A.
- Burn, A. (2008). The case of Rebellion: Researching multimodal texts. In *Handbook of research on new literacies* (pp. 151–178).
- Burn, A. (2010). Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes. *Comunicar*, 18(35), 33–42. doi:10.3916/C35-2010-02-03
- Cámpoli, O. (2004). La Formación Docente en la República Argentina. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. UNESCO IESALC.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Cea D’Ancona, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social* (2da. ed.). España: Editorial Síntesis.
- CEPAL, & UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (2. ed.). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CFCyE. (1993). Serie A. Número 3. Documentos para la concertación. Alternativas para la formación, perfeccionamiento y la capacitación docente.
- Clausura del VI Foro Latinoamericano de Educación | Fundación Santillana. (n.d.). Retrieved July 12, 2012, from <http://www.fundacionsantillana.com/programas-educativos/detalle/68/clausura-del-vi-foro-latinoamericano-de-educacion/>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Central issues in New Literacies and New Literacies Research. *Handbook of Research on New Literacies*.

- Corbetta, P., Fraile Maldonado, C., & Fraile Maldonado, M. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Coulon, A. (1995). *Ethnomethodology*. Sage.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Czerniewicz, L. (2010). Educational technology - mapping the terrain with Bernstein as cartographer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 523–534. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00359.x
- Davis, N., Preston, C., & Sahin, I. (2009). Training teachers to use new technologies impacts multiple ecologies: Evidence from a national initiative. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 861–878. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00875.x
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Dede, C. (2008). Theoretical Perspectives influencing the use of Information Technology in teaching and learning. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 1, 43– 62.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. In *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2004). Acerca de. Retrieved April 6, 2012, from <http://www.me.gov.ar/curriform/fordoc.html>
- Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. (2010). Anuario 2009. Estadísticas Universitarias. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Retrieved from <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/66203/Anuario-2009.pdf?sequence=1>
- Dussel, I. (2013, September 17). *Digital Technologies in the Classroom: A global educational reform? Notes from the implementation of a 1:1 technology program in Argentina*. Presented at the Conference: Critical Analyses of Educational Reforms, Stockholm University.
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. 6 Foro Latinoamericano de Educación Santillana. Retrieved from <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6965>
- Dussel, I., Tiramonti, G., & Birgin, A. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista Estudios Del Curriculum*, 1(2), 132–161.

Joel Armando

- Edelstein, G., & Aguiar, L. (2004). *Formación docente y Reforma. Un análisis de la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Edelstein, G., Salit, C., & Andrade, S. (2004). III. La ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior y Formación Docente. Regulaciones y estrategias en torno al cambio curricular. In *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba* (pp. 103–185). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Encabo, A., Galarza, D., Palamidessi, M., & Torrendell, C. H. (2007). Las universidades privadas. In *Educación, conocimiento y Política. Argentina 1983- 2003* (pp. 123– 134). Buenos Aires: FLACSO- Manantial.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : textual analysis for social research*. London ; New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis : the critical study of language* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2009). El “Proceso de Bolonia” y la economía basada en el conocimiento. In *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 339–364). Argentina: UNSAM EDITA.
- Galarza, D. (2007). Los organismos estatales de gobierno y planificación. In *Educación, conocimiento y Política. Argentina 1983- 2003* (pp. 81–98). Buenos Aires: FLACSO- Manantial.
- Galarza, D., & Gruschetsky, M. (2001). El equipamiento informático en el sistema educativo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE. Unidad de Investigaciones Educativas. Retrieved from [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/evaluaciones/compu.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/evaluaciones/compu.pdf)
- Galarza, D., & Pini, M. (2002). Gestión pública, Educación e Informática. El caso ProdyMES II. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE. Unidad de Investigaciones Educativas. Retrieved from [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/evaluaciones/prodyMESII.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/evaluaciones/prodyMESII.pdf)
- Galarza, D., Suasnábar, C., & Merodo, A. (2007). Los organismos intergubernamentales e internacionales. In *Educación, conocimiento y Política. Argentina 1983- 2003* (pp. 81–98). Buenos Aires: FLACSO- Manantial.
- Gee, J. P. (2009a). Digital Media and Learning as an Emerging Field, Part I: How We Got Here. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 13–23. doi:10.1162/ijlm.2009.0011
- Gee, J. P. (2009b). Digital Media and Learning as an Emerging Field, Part II: A Proposal for How to Use “Worked Examples” to Move Forward. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 13–23. doi:10.1162/ijlm.2009.0011

- Gewerc Barujel, A., & Montero Mesa, L. (2010). De la innovación deseada a la innovación sostenible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Curriculum Y Formación de Profesorado*, 14(1), 303–318.
- Gewerc Barujel, A., & Sanz Lobo, D. (n.d.). Introducción al análisis del discurso como metodología de análisis cualitativo en las investigaciones educativas.
- Gitelman, L. (2006). *Always Already New. Media, history and data of culture*. Cambridge and London. MIT Press.
- Goodson, I. (2004). Change processes and historical periods: an international perspective. *Curriculum and Ideology - Irish Experiences International Perspectives* (C. Segrue, Ed.). Retrieved from <http://www.ivorgoodson.com/s-Processes>
- Gorostiaga, J. (2009). La cartografía social. Aportes para el análisis del discurso en educación. In *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (Pini, M., pp. 139–160). Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Gorostiaga, J., Pini, M., Donini, A., & Ginsburg, M. (2006). The steering of educational policy research in neoliberal times: The case of Argentina. In *Education research and policy : steering the knowledge-based economy* (pp. 119– 134). London: Routledge.
- Gruschetsky, M., & Serra, J. C. (2002). El equipamiento informático en las escuelas de EGB: disponibilidad y uso. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE. Unidad de Investigaciones Educativas. Retrieved from [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/evaluaciones/dispyus o.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/evaluaciones/dispyus o.pdf)
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutierrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Howe, N., & Strauss, W. (2003). *Millennials go to college : strategies for a new generation on campus : recruiting and admissions, campus life, and the classroom*. [Washington D.C.]: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2007a). Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Ministerio de Educación. Retrieved from [www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos\\_curriculares.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf)
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2007b). Plan Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Retrieved from [www.me.gov.ar/infod/documentos/plannacional.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/plannacional.pdf)
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós educación.

Joel Armando

- Kamenetz, A. (2010). *DIY U: edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education*. White River Junction Vt.: Chelsea Green Pub.
- Kim, J., Jung, S., & Lee, W. (2008). Design of contents for ICT literacy in-service training of teachers in Korea. *Computers & Education*, 51(4), 1683–1706. doi:10.1016/j.compedu.2008.05.001
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2004). ¿Qué ofrezco? Lectura, escritura y calificaciones en eBay.com. In *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era Electrónica* (pp. 27–50). Andalucía: Aljibe.
- Kong, S. (2008). A curriculum framework for implementing information technology in school education to foster information literacy. *Computers & Education*, 51(1), 129–141. doi:10.1016/j.compedu.2007.04.005
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. UK: hodder Arnold.
- Kress, G. V. L. (1998). *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Landau, M. (2002). Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE. Unidad de Investigaciones Educativas. Retrieved from [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/evaluaciones/comparativo.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/evaluaciones/comparativo.pdf)
- Landau, M., Serra, J. C., & Gruschetsky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. DiNIECE. MECyT. Retrieved from <http://www.comminit.com/es/node/267158/37>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang.
- Lave, J., & Wenger, E. (1993). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Press.
- Ley de Educación Nacional. (2006). LEN 26.206. Argentina.
- Litwin, E. (2001). Programa Nacional de Formación Docente. Proyecto Polos de Desarrollo. Documento de trabajo n 4. Ministerio de Educación de la Nación.
- Litwin, E. (comp. ). (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Livingstone, S., Von Couvering, E., & Thumim, N. (2008). Converting Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary, Critical and Methodological Issues. In *Handbook of research on new literacies*.
- Lugo, M. T., Kelly, V., & Grinberg, S. (2006). Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector. IPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

Retrieved from [http://www.iipebairesvirtual.org.ar/file.php?file=/1/Publicaciones\\_TIC/Propuestas\\_de\\_competencias\\_TIC\\_para\\_la\\_educacion\\_basica\\_2006.pdf](http://www.iipebairesvirtual.org.ar/file.php?file=/1/Publicaciones_TIC/Propuestas_de_competencias_TIC_para_la_educacion_basica_2006.pdf)

- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Maton, K. (2000). Languages of legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 147–167.
- Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. In *Christie, F. & Martin, J. (Eds.) Language, Knowledge and Pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87–108). London: Continuum.
- Menin, O. (1998). Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB. In *Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramontí, G., La formación docente: cultura, escuela y política : debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.
- Merodo, A., Atairo, D., Stagno, & Palamidessi, M. (2007). La producción académica sobre educación en Argentina. In *Educación, conocimiento y Política. Argentina 1983- 2003* (pp. 187–207). Buenos Aires: FLACSO- Manantial.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996). Los CBC en la escuela. República Argentina.
- Ministerio de Educación. (2009). Profesorado de Educación Primaria. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004, Agosto). Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Retrieved from <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/223-04.pdf>
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Fundamentos políticos e institucionales del trabajo docente\_.
- Minzi, V. (coord. ., Batista, M. A., Usubiaga, G. G., & Celso, V. E. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela : trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Moore, R., & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. In *Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (Eds.) Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 153–182). New York: Peter Lang.
- Ninnes, P. (2009). Creando el sujeto éticamente incompleto. Gobernabilidad y contenidos científicos en British Columbia. In *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 263–289). Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita, Universidad Nacional de San Martín.

Joel Armando

- Pacheco, M., & Armando, J. (2010). Sentidos y estrategias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. El caso de la carrera Pedagogía de la Formación de la UNC. In *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudios de casos en Iberoamérica* (Gewerc Barujel, A. (coor.)). Málaga: Aljibe.
- Palamidessi, M. (2003). La producción académica sobre educación en la Argentina. Informe para la fundación Antorchas, Área Educación, FLACSO- Argentina. Mimeo.
- Palamidessi, M., & Devetac, R. (2007). La producción académica sobre educación en Argentina. In *Educación, conocimiento y Política. Argentina 1983- 2003* (pp. 209– 227). Buenos Aires: FLACSO- Manantial.
- Palamidessi, M., Fernandez, B., Galarza, D., Gonzalez, D., Hirschberg, S., Landau, M., & Serra, J. C. (2001). La integración de las TIC en las escuelas un estudio exploratorio. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE. Unidad de Investigaciones Educativas. Retrieved from [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/evaluaciones/cualiTI C.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/evaluaciones/cualiTI C.pdf)
- Palamidessi, M., Suasnábar, C., & Galarza, D. (2007). *Educación, conocimiento y política : Argentina, 1983-2003* (1a. ed.). Buenos Aires: Flacso ;Manantial.
- Pelgrum, W., & Anderson, R. (1999). *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning*. Amsterdam: IEA.
- Pelgrum, W., & Law, N. (2003). Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, enjeux et perspectives. UNESCO Paris.
- Pelgrum, W., & Plomp, T. (1991). *The Use of Computers in Education Worldwide*. Oxford: Pergamon.
- Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. In *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 27–41). Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita, Universidad Nacional de San Martín.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (29), 89–109.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T., & Pereyra, M. Á. (1994). 1. Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de una problemática y

- construcción de una metodología comparativa. In *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares.
- Prendes Espinosa, M. P., & Castañeda Quintero, L. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 18(35), 175–182. doi:10.3916/C35-2010-03-11
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885- 1916)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Rockwell, E. (1985). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. *Mimeo*.
- Rogers, R. (2009). Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. In *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 43–75). Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita, Universidad Nacional de San Martín.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. van, & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103–112. doi:10.1016/j.compedu.2009.07.010
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sefton-Green, J. (1998). *Digital diversions : youth culture in the age of multimedia*. London: UCL Press.
- Selwyn, N. (2009). *The Digital Native - Myth and reality*. Presented at the Chartered Institute of Library and Information Professionals London Seminar Series, London, UK. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/9775892/Digital-Native>
- Selwyn, N. (2013). *Education in a digital world: global perspectives on technology and education*. New York: Routledge.
- Selwyn, N., Johnson, N., Bulfin, S., & Henderson, M. (2013). *Academic research in education, technology and media: mapping the "field."* Melbourne, Australia: Monash University. Retrieved from <http://newmediaresearch.educ.monash.edu.au/lnmrg/article/academic-research-education-technology-and-media-mapping-field>
- Senén Gonzalez, S., & Kisilevsky, M. (1993). De la nación a las provincias: el tránsito hacia la descentralización educativa. *Revista Argentina de Educación*, XI(20).
- Snow, C. (2004). What counts as literacy in early childhood? In *Handbook of early child development*. Oxford: Blackwell.
- Stavrou, S. (2011). Reviewing recontextualization of knowledge at university. From Bernstein's theory

Joel Armando

to empirical research. In *Knowledge, pedagogy and society international perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (pp. 143–158). New York: Routledge.

Street, B. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Suasnábar, C., & Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. In *Educación, conocimiento y Política. Argentina 1983- 2003* (pp. 39–63). Buenos Aires: FLACSO- Manantial.

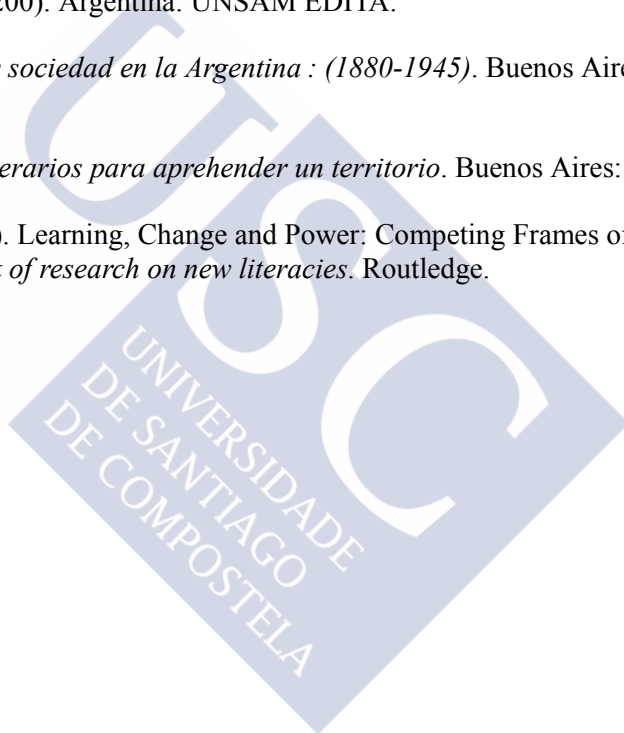
Tapscott, D. (1998). *Growing up digital : the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.

Taylor, S. (2009). La investigación de políticas y cambios educativos en los “nuevos tiempos”. El uso del análisis crítico del discurso. In M. Pini (Ed.), *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 175– 200). Argentina: UNSAM EDITA.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina : (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Terigi, F. (1999). *Curriculum : Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Warschauer, M., & Ware, P. (2008). Learning, Change and Power: Competing Frames of Technology and Literacy. In *Handbook of research on new literacies*. Routledge.



## 8. ANEXOS

### 8.1. *Primeras categorías analíticas: Las tecnologías y la alfabetización como ejes ordenadores*

Presentamos aquí las primeras categorías de análisis que construimos en la etapa inicial de trabajo teórico y entrevistas exploratorias. En esta etapa, desarrollamos también los primeros mapas como forma de explicitar el conocimiento que teníamos en ese momento. Si bien las categorías fueron desarrolladas en el análisis del campo intelectual de la educación, conformaron un punto inicial para el análisis de documentos curriculares tanto en la escala internacional como nacional. Como resultado del análisis, las mismas fueron reelaboradas y el resultado de la reformulación se presenta en los capítulos siguientes.

Los argumentos considerados centrales fueron aquellos que giraban en torno a los conceptos de **alfabetización** y de **tecnologías**.

#### 8.1.1. La alfabetización

El término “alfabetización” aparece muchas veces como sinónimo de currículum básico, es decir abarca los contenidos considerados valiosos para la inclusión de las personas en una sociedad. Sin embargo, esta extensión hace que su significado sea cada vez menos preciso y que incluya a su vez un abanico de sentidos en él.

Consideramos por tanto, que es posible proponer como uno de los criterios de organización la manera en que se entiende la alfabetización, agrupando los sentidos de este “abanico” en dos polos principales: aquellos en los que predomina una definición **restringida** de la alfabetización y aquellos en los que se enfatiza una definición **amplia** de la misma.

Bawden (2003), recuperando los trabajos de McGarry propone que la alfabetización siempre ha tenido un sentido dual:

*el término alfabetización siempre ha tenido (al menos) una naturaleza dual" "El concepto de alfabetización va más allá de la pura capacidad de leer y escribir; siempre ha significado la capacidad de leer, escribir, y entender. (...)*

*Durante la mayor parte de los siglos en que el término se ha usado, éste ha significado ser bien educado, estar bien instruido, y versado en literatura y en las 'letras' (...). Más recientemente, se ha tomado un*

*significado más prosaico, el de ser capaz de utilizar la información de manera eficaz, a partir del material escrito (el matiz de 'competencia' de las definiciones iniciales) (McGarry, citado por Bawden, 2003: 365)*

Entonces los sentidos restringido y amplio han estado presentes en el tiempo en los matices de las distintas definiciones de alfabetización.

En **sentido restringido** la alfabetización fue definida como la capacidad de codificar y descifrar un texto (en principio escrito, pero luego fue ampliada a otras modalidades textuales) vinculada con el dominio de un cierto lenguaje (entendido como código).

Estar alfabetizado en los trabajos que se ubican en este polo puede definirse muchas veces a través de un listado en términos de tareas, demostraciones de competencias, codificaciones de operaciones específicas, en definitiva como la “capacidad de ejecutar algo”.

Los trabajos que entienden la alfabetización en **sentido amplio** en general están más preocupados por los significados y comprenden el lenguaje en un sentido más complejo. Es decir estar alfabetizado se relaciona con la capacidad de interpretar y producir mensajes adecuados a la situación en contextos específicos y, por tanto, no es posible separar los textos de las prácticas sociales en las que se inscriben. Se incluirían aquí una amplia gama de definiciones de alfabetización (Green, 1997; Street, 1993; Gee, 2005), pero lo común a ellas es que la misma se entiende en un sentido fuerte (Street, 1993). Por ejemplo Green (1997) propone un modelo en el cual la alfabetización está conformada por tres dimensiones entrelazadas: la operacional, la cultural y la práctica<sup>52</sup>. Como ejemplo de este enfoque, en lo referido a nuevas alfabetizaciones Gutierrez Martín (2003) define “alfabetización múltiple” en un sentido similar:

*Utilizamos la expresión alfabetización múltiple para resaltar las diferentes dimensiones de esa capacitación, y consideramos necesario poner de manifiesto la amplitud del término alfabetización para dejar claro que con ella no nos referimos simplemente al tradicional saber leer y escribir, sino a las destrezas conocimientos y aptitudes necesarias para vivir plenamente en sociedad y procurar un mundo mejor. (Gutierrez Martín, 2003)*

### 8.1.2. Las tecnologías digitales

Las definiciones en relación con las llamadas “tecnologías de la información y la comunicación”, “tecnologías digitales”, “nuevos medios” son también diversas y polisémicas, al punto que es difícil encontrar un modo de nombrarlas. No pretendemos aquí elaborar una definición, sino tratar de

---

<sup>52</sup> Recuperamos aquí la reseña que realizan Lankshear y Knobel (2008), en la cual analizan el modo en que la “alfabetización” fue ampliando su alcance en las últimas décadas y cobrando relevancia como problemática tanto en ámbitos políticos como académicos.

encontrar algunos énfasis en el modo en que los trabajos reseñados definen a las tecnologías digitales que permitan luego agruparlos.

Proponemos las **tecnologías digitales de la información**, los **medios de comunicación** y los **nuevos medios de comunicación** como títulos que, vinculados con tradiciones disciplinares y académicas permitirían describir los sentidos predominantes que los autores asignan a estas nuevas tecnologías en los trabajos reseñados.

Incluimos bajo el título **tecnologías digitales de la información** a aquellos trabajos cuyo énfasis en la definición está vinculado con las tecnologías como herramientas para el tratamiento de la información.

Recuperamos aquí la crítica propuesta por Burbules (2001) a la idea de "tecnologías de la información". La misma se estructura en dos sentidos: por un lado cuestiona la idea de tecnologías como conjunto de herramientas que las personas "usan" para determinados fines. La idea de herramienta presupone que no hay transformaciones de los sujetos y las prácticas cuando se las usa y que el fin está predeterminado en el instrumento. Por otra parte el autor cuestiona el lugar central que ocupa la información en la caracterización de estas nuevas tecnologías para la educación. El mismo olvida a la comunicación como un proceso central, vinculado con las prácticas sociales.

Bajo el título **medios de comunicación**, agrupamos los trabajos que ponen el énfasis en los medios masivos y que se han desarrollado en la conjunción de la educación y la comunicación como disciplinas. En esta línea se inscribirían por ejemplo aquellos provenientes de la Educación en Medios Audiovisuales (Aparici, 1993; Buckingham, 2005; Ferrés, 1994; Masterman, 1993), disciplina reconocida en ámbitos académicos y con presencia como asignatura en el curriculum escolar de diversos países<sup>53</sup>.

Bajo el título **nuevos medios de comunicación** ubicamos los trabajos que ponen el énfasis en los aspectos sociales y culturales de las tecnologías y analizan la convergencia de las tecnologías informática y mediática refiriéndose a los "nuevos medios de comunicación" (Gitelman, 2006; Manovich, 2006). Estos enfoques subrayan el carácter de entorno comunicativo de las tecnologías (no sólo de herramienta de procesamiento de información) y las definen como intrínsecamente sociales (Buckingham, 2008; Jenkins, 2008; Lankshear & Knobel, 2006; Snyder, 2004)

Al cruzar los criterios: concepto de alfabetización y concepto de tecnologías organizamos esquemáticamente los trabajos reseñados en seis "versiones de las nuevas alfabetizaciones" que caracterizamos tratando de identificar aquello que cada enfoque considera como rasgos constitutivos de lo "nuevo".

La Ilustración 9 muestra el modo en que estas versiones se superponen y vinculan entre sí. Luego presentamos muy sintéticamente algunas características de cada una de las perspectivas<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Una interesante reseña de los paradigmas por los que pasó esta disciplina hasta los años noventa puede encontrarse en Masterman (1993)

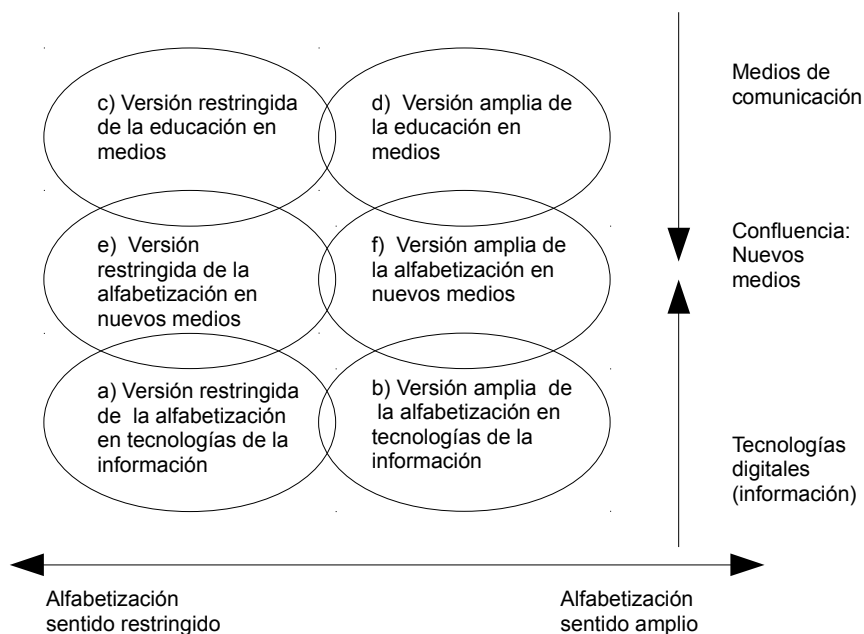


Ilustración 9: Primeras perspectivas identificadas

La **versión restringida de la alfabetización en tecnologías de la información (a)** vincula lo “nuevo” primordialmente con la novedad de las herramientas. Es decir no habría nada cualitativamente distinto en el tipo de tareas a desarrollar sino que las tareas cambiarían en la medida que aparecen nuevas tecnologías (entendidas como herramientas).

La **versión amplia de alfabetización en tecnologías de la información (b)**, mantiene la preponderancia de la información y del tratamiento de la información en la definición de alfabetización digital. No obstante, estas competencias no son meramente "operativas" o "técnicas", el alfabetismo digital implica "dominar ideas, no tecléos". Lo nuevo en estas versiones parece enfocarse en la capacidad de utilizar adecuadamente la tecnología digital y las redes para resolver problemas y desenvolverse en la llamada sociedad de la información.

En la **versión restringida de las alfabetizaciones mediáticas (c)** ubicamos trabajos cuyo énfasis está puesto en la lectura crítica de los medios masivos de comunicación, con el fin de develar lo que “está detrás” y crear receptores críticos. La versión restringida de estos trabajos se centra en la crítica ideológica de los contenidos (explícitos e implícitos) de los mensajes de los medios.

En la **versión amplia de las alfabetizaciones mediáticas (d)**, la alfabetización se refiere no sólo a la capacidad de leer el contenido implícito en los mensajes mediáticos sino también de interpretar y producir objetos mediáticos en relación con cuatro conceptos: la “producción”, el “lenguaje”, las “audiencias” y las “representaciones”. Lo nuevo de las “nuevas alfabetizaciones” en estos trabajos se expresa principalmente en la comprensión de los productos mediáticos en su integridad y la

<sup>54</sup> Para un análisis más detallado se puede consultar (Armando, 2010).

convicción de la necesidad de enseñar a interpretar y producir sus mensajes teniendo en cuenta sus características específicas.

La **versión restringida de la educación en nuevos medios(e)** está muy próxima a la versión restringida de las tecnologías de la información, sólo que aquí las tecnologías son vistas también como herramientas para la comunicación. Se integran las redes sociales, el chat, incluso los programas de edición de video, imágenes y sonidos, como contenidos a enseñar, pero estos continúan viéndose como herramientas y la alfabetización se centra en procedimientos técnicos y en habilidades específicas.

La **versión amplia de la educación en nuevos medios(f)** entiende a las “nuevas alfabetizaciones” como centrales para una participación cívica, económica y personal completa en la comunidad mundial. Para ellos las nuevas alfabetizaciones cambian rápidamente en relación con el cambio tecnológico y son múltiples, multimodales y multifacéticas. Por lo tanto se benefician del análisis desde múltiples puntos de vista y del estudio interdisciplinario.

La Ilustración 10 muestra de forma sintética la manera en que cada una de las versiones entendía los rasgos distintivos de las nuevas alfabetizaciones.

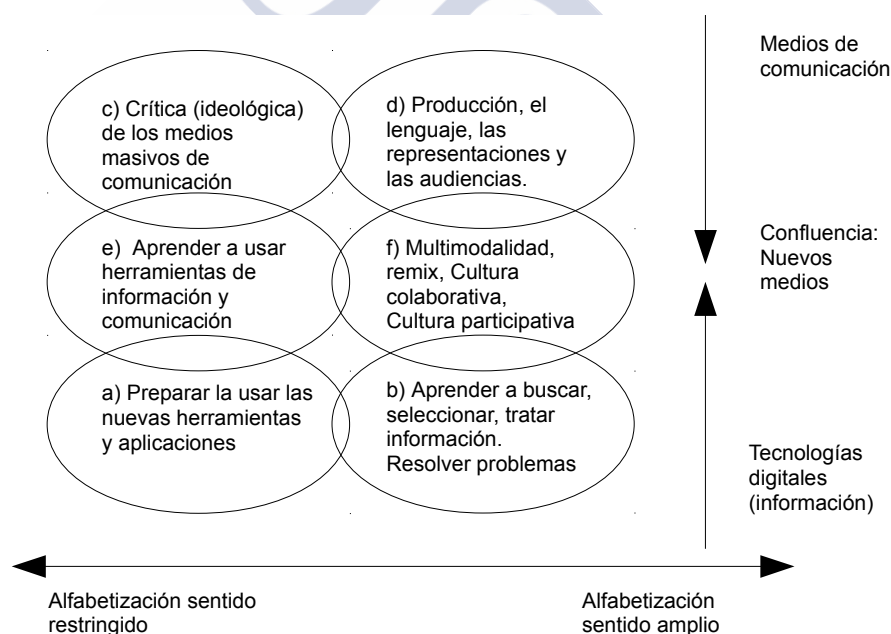


Ilustración 10: Argumentos de las primeras perspectivas identificadas

Esta primera representación permitió identificar argumentos centrales sobre la alfabetización y las tecnologías y mostrar esquemáticamente relaciones y solapamientos entre distintas versiones. A su vez, permitió identificar algunos de los autores vinculados con cada versión.

## 8.2. Esquema de análisis de textos, basado en Fairclough (2003, 2010)



Ilustración 11: Esquema de análisis de textos

## 8.3. Entrevistas

Incluimos aquí los guiones de entrevistas en las diferentes escalas y un ejemplo de transcripción de entrevista:

### 8.3.1. Entrevistas en la Jurisdicción Córdoba

#### 8.3.1.1. Guión de entrevista GE (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Categorías	Preguntas
PRESENTACIÓN	Presentación de la tesis. ...Yo estoy estudiando particularmente el período de conformación del INFD y de producción de los lineamientos curriculares tanto desde el INFD como el proceso posterior en las provincias (2007, 2008, 2009)...
TRAYECTORIA	¿Cuáles eran tus funciones en ese momento? ¿Cuál fue tu intervención en el proceso de elaboración de los lineamientos curriculares? (Ubicarme temporalmente) ¿Cómo fue tu participación en el proceso de creación del INFD?
EL PROCESO DE REFORMA	
Los actores	DENTRO DE LA DGES: ¿Quiénes intervienen en la elaboración del diseño? ¿Quiénes

Categorías	Preguntas
	son las personas que lo lideran o tomas decisiones centrales? FUERA ¿Quiénes fuera del Ministerio eran actores centrales? Qué relaciones entre los equipos ministeriales y la universidad? Relaciones con otros académicos ¿Quiénes eran en ese momento personas con las que dialogabas y considerabas palabra autorizada (o las lecturas)
La relación nación - provincias	¿Cómo fue la relación con los equipos de los ministerios de las provincias? (En la elaboración del documento del INFD y en la “bajada” a las provincias) ¿Qué actores centrales aparecían en Nación?
EL DISEÑO CURRICULAR	¿Cuál era el diagnóstico que se hacía en ese momento de los problemas en la formación docente? ¿Cuál era la evaluación que se hacía? ¿Qué principios orientadores se definían? ¿Qué cercanías y distancias con el equipo del INFD? Marcas propias de CBA
LAS TIC EN LA REFORMA CURRICULAR	¿Cuáles eran las discusiones respecto de la inclusión de las TIC en el curriculum? (Recordar planteo de Juan transversal o en una materia, formación general o especializada, si “instrumental” o sobre la contemporaneidad) ¿Quiénes eran palabras autorizadas en este sentido? ¿Quiénes estaban cerca para ser consultados? ¿Quiénes dentro de la DGES? ¿Cómo era tu vínculo con el tema qué cuestiones veías?
OTROS ENTREVISTADOS	¿A quién más considera que debería entrevistar? ¿Por qué?

## 8.3.1.2. Guión entrevista JA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Categorías	Guión de entrevista
PRESENTACIÓN	
TRAYECTORIA	Sus funciones y su historia en relación con estos temas: ¿Cuál es su relación con los institutos de Formación Docente de Córdoba y con la DGES? ¿Cuál fue su intervención en el proceso de cambio de los diseños curriculares de la formación docente en Córdoba?
EL PROCESO DE REFORMA	
Los actores	¿Cómo describirías el proceso de reforma? ¿quiénes intervienen? ¿quiénes son las personas que lo lideran o tomas decisiones centrales?
La relación nación - provincias	¿Cómo son los procesos? ¿Hay equipos? ¿Cómo están conformados? Explicar el funcionamiento de esos equipos

Categorías	Guión de entrevista
Relaciones con la universidad	¿Cómo interviene la universidad en el proceso?
	¿Hay una convocatoria formal? ¿Cómo se convoca?
	¿A quiénes se convoca?
	¿Qué relaciones entre los equipos ministeriales y la universidad?
	¿Cómo surge el programa de articulación?
	Relaciones con otros académicos
	¿Qué relaciones entre ellos y académicos de Buenos Aires?
	¿Qué lecturas, modelos? ¿Hacia dónde se miraba?
La DGES y el INFD	¿Qué relaciones con equipos ministeriales de otras provincias y del INFD?
	¿Cómo fue el vínculo con el INFD? ¿Cómo llegaban los lineamientos? ¿En qué ámbitos se discutían?
	¿Cómo llegan los aportes de las provincias al INFD?
EL DISEÑO CURRICULAR	Sobre el DISEÑO CURRICULAR
	¿Qué principios orientadores?
OTROS ENTREVISTADOS	¿Cómo se compartieron esos principios con los equipos?
	¿Cuál es tu opinión general del diseño final?
	¿A quién más considera que debería entrevistar? ¿Por qué?

### 8.3.1.3. Guión de entrevista LP (Dirección General de Educación Superior, Córdoba, Argentina)

Categorías	Preguntas
PRESENTACIÓN	Yo estoy estudiando particularmente el período de conformación del INFD y de producción de los lineamientos curriculares tanto desde el INFD como el proceso posterior en las provincias (2007, 2008, 2009)
TRAYECTORIA	¿Me podrías contar brevemente tu trayectoria, cómo llegás a esta dirección?
	¿Cuáles eran tus funciones en ese momento? (2007, 2008, 2009)
	¿Cuál fue tu intervención en el proceso de elaboración de los lineamientos curriculares? (Ubicarme temporalmente)
	¿Me podrías comentar cómo fue tu participación en la creación de la DGES? ¿y en el proceso de creación del INFD?
EL PROCESO DE REFORMA	
Los actores	DENTRO DE LA DGES: ¿Quiénes intervienen en la elaboración del diseño? ¿Quiénes son las personas que lo lideran o tomas decisiones centrales? (recordar la elaboración del curriculum y la conformación de la DGES como procesos paralelos)
	FUERA De LA DGES ¿Quiénes fuera del Ministerio eran actores centrales?
La relación nación - provincias	¿Qué relaciones entre equipos ministeriales de otras provincias (Buenos Aires)?
	¿Cómo fue la relación con los equipos de los ministerios de las provincias? (En la

Categorías	Preguntas
	elaboración del documento del INFD y en la “bajada” a las provincias)
	¿Qué estrategias del INFD para “traccionar” a las provincias (disparidad entre jurisdicciones)
	¿Qué actores centrales aparecían en Nación?
Relaciones con la universidad	¿Qué relaciones entre los equipos ministeriales y la universidad? Relaciones con otros académicos
EL DISEÑO CURRICULAR	¿Cuál era el diagnóstico que se hacía en ese momento de los problemas en la formación docente?
	¿QUÉ SE RECUPERABA DE LAS TRANSFORMACIONES ANTERIORES? (referencia a “recorridos formativos” en documento)
	¿Qué principios orientadores se definían?
	¿Qué cercanías y distancias con el equipo del INFD? ¿Qué “marcas distintivas” en Córdoba?
LAS TIC EN EL CURRÍCULUM	¿Cuáles eran las discusiones respecto de la inclusión de las TIC en el currículum? (Recordar planteo de JP sobre si transversal o en una materia, sobre formación general o especializada, si “instrumental” o sobre la contemporaneidad)
	¿Quiénes eran palabras autorizadas en este sentido? ¿Quiénes estaban cerca para ser consultados?
	¿Quiénes dentro de la DGES?
	¿Cómo era tu vínculo con el tema (desde antes, como docente, directora, qué cuestiones veías?
OTROS ENTREVISTADOS	¿A quién más considera que debería entrevistar? ¿Por qué?

#### 8.3.1.4. Guión de entrevista ML (Dirección General de Educación Superior, Córdoba, Argentina)

Categorías	Preguntas
TRAYECTORIA	De la entrevista anterior nos quedó pendiente saber ¿Cómo llegás a la DGES?
	Contame un poco sobre la pasantía en España
	¿Cómo es tu relación con LP y ID?
	Yo estoy estudiando particularmente el período de conformación del INFD y ¿Cuáles eran tus funciones en ese momento?
	¿Cuál fue tu intervención en el proceso de elaboración de los lineamientos curriculares? (Ubicarme temporalmente)
EL PROCESO DE REFORMA	
Los actores	DENTRO DE LA DGES: ¿Cómo es tu participación en el proceso?
	¿Cómo estaba formado el equipo?
	FUERA ¿Quiénes en el INFD eran actores centrales? Qué relaciones con otros equipos ministeriales y la universidad?

Categorías	Preguntas
	Relaciones con otros académicos
	¿Quiénes eran en ese momento personas con las que dialogabas y considerabas palabra autorizada (o las lecturas)
	¿Con qué documentos trabajabas? ¿Qué referencias? Algo que hayas encontrado y hayas dicho “esto” sirve...
	Lugar de las AV en el proceso de elaboración y consulta
La relación nación - provincias	¿Cómo fue la relación con los equipos de los ministerios de las provincias? (En la elaboración del documento del INFD y en la “bajada” a las provincias)
	¿Qué actores centrales aparecían en Nación?
EL DISEÑO CURRICULAR	¿Cuál era el diagnóstico que se hacía en ese momento de los problemas en la formación docente?
	Vos venías trabajando en esto, ¿cuáles eran tus ideas sobre lo que era importante para la formación docente, qué problemas veías?
	¿Cuáles fueron para vos líneas claras, cosas que tenían que estar, cosas no negociables?
	¿Qué principios orientadores se definían?
	¿Qué cercanías y distancias con el equipo del INFD?
	Creo que Córdoba tiene aspectos que son propios e innovadores y que aportaron al resto del país, ¿lo ves así? ¿cuáles te parece que son? ¿Cómo se les ocurrieron?
	Preguntar por los CAIE si no sale espontáneamente.
LAS TIC EN EL CURRÍCULUM	¿Cuáles eran las discusiones respecto de la inclusión de las TIC en el curriculum?
	¿Cómo evaluás el diseño que quedó?
	¿Qué le cambiarías o qué cosas sentís que no pudieron quedar? ¿Por qué razones?
	¿Qué problemas ves en la implementación? ¿Qué logros? ¿imprevistos?
	¿Qué considerás que debería saber un maestro, más allá de los espacios curriculares de los que estuviste a cargo?
OTROS ENTREVISTADOS	¿A quién más considera que debería entrevistar? ¿Por qué?

### 8.3.2. Entrevistas en la escala nacional

#### 8.3.2.1. Guión de entrevista ID (FLACSO, Argentina)

Categorías	Preguntas
TRAYECTORIA	creo que la producción de la flacso en general y la tuya en particular es clave en la definición de los contenidos de la formación docente en estos temas, por eso quería conversar un poco con vos sobre dos cuestiones. ¿Cómo llegás a trabajar en estos temas?
	¿cómo llegas a trabajar los temas que trabajas ahora?
	¿cuáles son tus lecturas?

	¿cuáles de esas discusiones piensas que es importante incluir en la formación docente?
	¿con quienes conversás sobre estas cuestiones?
	con quienes discutís, qué producciones te parece que no son relevantes o que limitan?
FLACSO en la elaboración del currículum	¿cómo son los vínculos de flacso con las políticas que produce el infod?
	¿y los documentos curriculares nacionales, y en las provincias?
	¿Sos consultada en la elaboración del currículum? ¿quienes te consultan? ¿Cómo?
	El documento curricular de buenos aires se anticipa al nacional... ¿conocé cómo quedó formulado? ¿Participaste de algún modo de la elaboración?
OTRAS POLÍTICAS/ EXPERIENCIAS	¿Qué otras políticas de formación te parecen relevantes?
	¿Cómo se vincula el cambio curricular con el trabajo de los CAIE? ¿Cómo es tu participación allí?
	¿Qué otras experiencias te parecen relevantes? (Si no lo menciona preguntar por FOPIIE.
OTROS ENTREVISTADOS	¿A quién más considera que debería entrevistar? ¿Por qué?

## 8.3.2.2. Guión de entrevista MD y AM (Ministerio de Educación, Argentina)

Categorías	Preguntas
TRAYECTORIA	¿Me podés contar brevemente tu trayectoria, cómo llegás a esta oficina?
	Yo estoy estudiando particularmente el período de conformación del INFD y de producción de los lineamientos curriculares tanto desde el INFD como el proceso posterior en las provincias (2007, 2008, 2009) ¿Cuáles eran tus funciones en ese momento?
	¿Cuál fue tu intervención en el proceso de creación del Instituto?
	¿Y de elaboración de los lineamientos curriculares?
	¿Y en el proceso de acompañamiento a las provincias para su producción de diseños curriculares?
EL PROCESO DE REFORMA	DENTRO DEL INFD: ¿Quiénes intervienen en la elaboración del Plan Nacional y los lineamientos? ¿Quiénes son las personas que lo lideran o tomas decisiones centrales?
Los actores	FUERA DEL INFD ¿Quiénes fuera del Ministerio eran actores centrales?
	¿las universidades? ¿Cuáles? ¿OEI? ¿UNESCO? ¿Flacso? ¿Personas particulares de esas organizaciones?
	¿Equipos ministeriales de provincias (Buenos Aires)?
	¿Equipos conformados por gente de la Universidad (por ejemplo los equipos de las especializaciones)?
	¿Qué académicos eran “palabra autorizada” sobre formación docente? ¿Cuáles eran las referencias?

La relación nación - provincias	¿Cómo fue la relación con los equipos de los ministerios de las provincias? (En la elaboración del documento del INFD y en la “bajada” a las provincias)
	¿Qué actores centrales aparecían desde las provincias?
EL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE Y LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES	¿Cuál era el diagnóstico que se hacía en ese momento de los problemas en la formación docente?
	¿Cuál era la evaluación que se hacía de las reformas de los 90?
	¿Qué principios orientadores se definían?
	¿Cómo se compartieron esos principios con los equipos provinciales?
OTRAS POLÍTICAS	Fue un período de fuerte transformación del sistema de formación docente ¿Qué otras estrategias políticas acompañaron a la curricular?
LAS TIC EN EL CURRÍCULUM	¿Cuáles eran las discusiones respecto de la inclusión de las TIC en el curriculum?
	¿Quiénes eran palabras autorizadas en este sentido?
	¿Quiénes estaban cerca para ser consultados?
	¿Quiénes dentro del INFD?
OTROS ENTREVISTADOS	¿A quién más considera que debería entrevistar? ¿Por qué?

### 8.3.2.3. Guión de entrevista DK (Ministerio de Educación, Argentina)

Categorías	Preguntas
TRAYECTORIA	¿Me podrías contar brevemente tu trayectoria, cómo llegás a participar en la elaboración de los documentos curriculares para la formación docente?
	Yo estoy estudiando particularmente el período de conformación del INFD y de producción de los lineamientos curriculares tanto desde el INFD como el proceso posterior en las provincias (2007, 2008, 2009) ¿Cuáles eran tus funciones en ese momento?
	¿Cuál fue tu intervención en el proceso de creación del Instituto? ¿Y de elaboración de los lineamientos curriculares? ¿Y en el proceso de acompañamiento a las provincias para su producción de diseños curriculares?
EL PROCESO DE REFORMA	
Los actores	DENTRO DEL Ministerio: ¿Quiénes intervienen en la elaboración del Plan Nacional y los lineamientos? ¿Quiénes son las personas que lo lideran o tomas decisiones centrales?
	FUERA DEL Ministerio: ¿Quiénes fuera del Ministerio eran actores centrales?
	¿las universidades? ¿Cuáles? ¿OEI? ¿UNESCO? ¿Flacso? ¿Personas particulares de esas organizaciones? ¿Equipos ministeriales de provincias (Buenos Aires)? ¿Equipos conformados por gente de la Universidad?
	¿Qué académicos eran “palabra autorizada” sobre formación docente? ¿Cuáles eran las referencias?
	¿Cómo fue la relación con los equipos de los ministerios de las provincias? (En la elaboración del documento del INFD y en la “bajada” a las provincias)
La relación nación - provincias	¿Qué actores centrales aparecían desde las provincias?

Categorías	Preguntas
EL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE Y LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES	¿Cuál era el diagnóstico que se hacía en ese momento de los problemas en la formación docente? ¿Cuál era la evaluación que se hacía de las reformas de los 90?
	¿Qué principios orientadores se definían?
	¿Cómo se compartieron esos principios con los equipos provinciales?
LAS TIC EN EL CURRÍCULUM	¿Cuáles eran las discusiones respecto de la inclusión de las TIC en el currículum?
	¿Quiénes eran palabras autorizadas en este sentido? ¿Quiénes estaban cerca para ser consultados?
	¿Quiénes dentro del INFD?
	Tuviste un lugar protagónico en la elaboración de la sección del documento dedicada a TIC, ¿Cómo evaluás el diseño que quedó? ¿Qué le cambiarías o qué cosas sentís que no pudieron quedar? ¿Por qué razones?
OTROS ENTREVISTADOS	¿Qué problemas ves en la implementación? ¿Qué logros? ¿Imprevistos?
	¿A quién más considera que debería entrevistar? ¿Por qué?

### 8.3.3. Guión entrevistas escala internacional

Entrevistas exploratorias realizadas en UK en la etapa inicial de la tesis.

#### 8.3.3.1. Guión entrevista YG (Brighton University, UK)

What do you think about the proposed research?
Can you suggest any bibliography?
Do you know of any similar or related studies being undertaken?
Can you offer any methodological guidance?
Dimensions of analysis
Guidelines for the analysis of documents
Techniques for document analysis (software, codification, etc)
Since the focus of the research is policymaking, do you think that unofficial documents should be included in the analysis? Can you suggest likely sources of such unofficial documents?
Biographies of teachers may not be very useful for research on the political process of curriculum building. How do you think that biographical interviews with the political actors may help the research? Do you have any suggestions on how to frame such interviews?
Do you think the concept of “middle ground” between curricular theory and practice could be useful to approach local process of curricular definition?
What do you think about traditions (utilitarian, academicist and pedagogical) in relationship with this work? The field(s) of reference of those contents is undefined...
9. What are your personal opinions on the way the curricula for teacher's education in these areas are being built in the United Kingdom?

### 8.3.3.2. Guión entrevista DB y RF (Institute of Education, University of London)

Do you think is there an opposition between some groups which are respectively working in digital literacy and media literacy?
Do you recognize different perspectives in UK in those subjects?
Are you familiar with the curriculum of teachers training in UK? What is your opinion about the selected contents?
Are you familiar with the standards in ICT for teachers education? What is your opinion?
If you'd need to identify researchers working in those subjects, who would you mention?

### 8.3.4. Ejemplo de una transcripción de entrevista

Entrevista a ML

(Segunda Entrevista) - Septiembre 2012

Realizada en Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Duración 1h 58min

(Luego de unos minutos de charla informal, le consulto sobre la posibilidad de grabar y comienza el diálogo transcrito a continuación)

Joel: yo estoy estudiando el proceso de creación del curriculum docente, desde la creación del Infod, y como en Córdoba se crea el diseño provincial. Estoy estudiando y analizando los contenidos que terminan siendo incluidos. Me quedan algunas preguntas del último tramo de tu biografía y me gustaría charlar más sobre lo que fue el diseño de elaboración de Córdoba y tus opiniones sobre el diseño y la implementación, entonces de la parte biográfica me faltaría ¿Cómo llegás a la dirección general de educación superior? Porque habíamos llegado a tu actividad como profe...

ML: cuando se crea la Dirección General de Educación Superior, que fue justo con el cambio de gestión, y asume LP en la dirección, yo estaba trabajando en el Simón Bolívar, yo venía trabajando desde hacía varios años con la preocupación de las tecnologías, ya a esa altura había hecho la pasantía en España, previo a la pasantía yo había empezado con la implementación de aulas virtuales en mis clases, había hecho el ciclo como facilitador TIC y me hice cargo del nodo virtual del Simón Bolívar, mi trabajo era hacer que los colegas fueran conociendo el recurso, entonces yo había empezado a trabajar con una de las materias que yo tenía, uno de los trabajos con los alumnos era: ¿Qué significaban estos espacios virtuales? ¿Qué función podían cumplir? Especialmente en la formación presencial, ¿qué cosas había que pensar con un dispositivo mediado por esta tecnología? Y como trabajo en el taller era, trabajar en conjunto con algún profesor suyo, de la carrera y tratar de diseñar y

empezar el desarrollo de un aula virtual para la cátedra de ese profesor, ese taller era de una materia mía, computación aplicada. Entonces trabajaban por grupos, por ejemplo, se asociaban a la profesora de álgebra, entonces trabajaban con esa profe para tratar de diseñarle un aula virtual, entonces eso era muy rico, porque aprendían ellos acerca de cómo implementar un aula virtual en serio, y además la profe se acercaba al recurso. Obviamente la primera tendencia era digitalizar las guías de trabajo práctico y la bibliografía y después nos preguntamos ¿Cuál es la diferencia entre esto y tenerlo en la fotocopiadora? Eso fue en 2007 y 2008, yo tenía algunas horas en el instituto y otras horas en comisión, entonces en 2008 desarrollé ese proyecto. En ese contexto yo estaba muy metido en el trabajo con TICs y muchos colegas tenían referencias mías respecto de este tema. Yo le escribo a LP por un problema que teníamos con el programa “elegir la docencia”, entonces LP me convoca a una reunión por ese tema, y cuando ella comenta esto a su equipo, surge la propuesta del equipo para convocarme en el área TICs, en realidad se construyó de cero, porque en el mismo equipo, la idea era tener alguien para consultarle, y LP tenía la idea de desarrollar una instancia de comunicación mediada por estas tecnologías con los institutos, no existía todavía la idea de que pudiéramos tener un nodo, porque eso fue una propuesta mía posterior, LP tenía la idea de hacer una página web, una aula de noticias, que mantuviera una comunicación más fluida con los directores...

Joel: esa fue la primer demanda que tuviste vos, que no estaba vincula al desarrollo del curriculum todavía...

ML. no, porque todavía no habían aparecido las recomendaciones, entonces todavía no existía esa perspectiva de que iba a entrar con tanta fuerza el tema TICs, por eso te digo que mi lugar en el equipo se fue construyendo...

Joel. en ese momento, el curso de facilitador TICs del Infod ¿Qué contenidos tenía principalmente?

ML: los mismos que ahora, se trabaja en una primera etapa en cuestiones de reflexión, sobre qué implica el recurso como complementario de la formación presencial, lo que es trabajar en un foro, y en la segunda etapa se trabaja sobre el diseño de un aula, sin demasiada profundidad sobre las cuestiones de administración del campus, lo cual implicó que a los facilitadores les costara empezar con la implementación del campus. Cuando yo empecé con la de Simón Bolívar, me di cuenta que tenía que sentarme con el manual, probar, generar estrategias, algunos trucos de cómo organizarse en el trabajo de campus, y todo eso no estaba incluido en el curso, se lo propuse al Infod, y el Infod, en el 2009, propuso un curso específico de administración de campus virtual, después hizo otro de administración de sitio web y lo propuso para aquellos facilitadores TICs, que estuviesen trabajando en desarrollo de aulas. Entonces, LP me convoca para que resolviéramos el tema de cómo “elegir la docencia”, y como avanzar en la solución de ese problema, que básicamente, tenía que ver con el pago de becas, y ahí, en la misma reunión, ella me dice si no podía trabajar en esta misma línea dentro de la dirección, al principio yo no tenía claro, que era integrando el equipo técnico, o que era haciendo alguna otra cosa, lo único claro era que había que trabajar con TICs. Yo acepté y a partir de ahí, empezamos con el trabajo en el campus, empezamos con las reuniones del equipo asesor, y ahí, a las pocas semanas, aparecieron los documentos para los diseños curriculares de Infod, y LP me pidió que me hiciera cargo de mirar la línea TICs ahí, que participara en las reuniones nacionales...

*Joel Armando*

Joel: ahí estaban los lineamientos ¿y ya estaban las recomendaciones?

ML: hay varios documentos, porque están por campos, y uno especial para TICs, porque la idea era que no estaba en ningún campo, pero estaba en todos, las reuniones nacionales se organizaban por campo, la formación general, el campo de la práctica, la formación orientada...

Joel: y aparte los TICs...eso me había contado JP, porque no sabían donde...

ML: en realidad, no era que no sabían, no podemos hacer que lo traten como un tema más de cada campo, porque necesitamos un tratamiento más especializado...

Joel: ese discurso estaba claro en el Infod, no es que estaban discutiendo...

ML: sí, sí. Estaba la decisión explícita de generar un documento aparte, en ese documento se dice que la inclusión las TICs sea transversal, con presencia en la trama curricular, además existía una persona en particular del equipo asesor, DK. Todas las reuniones sobre este tema fueron con ella, y con los otros dos referentes de otras provincias que participábamos en el área, éramos una micro comisión...

Joel: porque las otras provincias no tenían referentes...

ML: no, pero eso cambió mucho y con conectar igualdad explotó. Cuando yo pedí el nodo para la dirección superior, y el Infod pensó que sería interesante que todas las direcciones tuvieran, y en principio no había en las direcciones nadie que pudiera interesarse en trabajar el tema, no tenían referentes en el área.

Joel ¿te acordás quienes eran los otros dos o de que provincias?

ML. sí, había una compañera de Río Negro, y que era una de las hizo la pasantía en Málaga y un colega de Jujuy, que en realidad venía mas con la idea de defender el espacio de educación tecnológica, que no iba a estar en los diseños, como que no estuvo después. Además se sumaron por ratos, alguien de Buenos Aires...

Joel: porque lo que me contaron es que ciudad de Buenos Aires no participo mucho de todo el proceso, por cuestiones políticas...

ML: y pcia de Buenos Aires ya había definido su curriculum, así que tampoco...DK, justamente venía de liderar un proyecto en ciudad de Buenos Aires, había sido removida de ese lugar. Eso después cambio mucho, porque se fueron integrando las direcciones, yo he colaborado con referentes de otras provincias que estaban armando sus nodos.

Joel: ¿Qué fueron facilitadores TICs de algún instituto o no?

ML: no, porque en general lo que desarrollaron la mayoría de las direcciones, fue el sitio web, no sé si existe alguna que esté usando el campus como lo usamos nosotros. Entonces se hacía cargo

alguien del equipo asesor. Ahora con conectar igualdad, se hizo explícito y se generaron las condiciones para que la dirección convocara a alguien específicamente para trabajar con esto, aprovechando las líneas del Infod, los tiene como referentes. Lo que sucede es que no en todas las jurisdicciones el referente de conectar igualdad, trabaja con la dirección superior. A veces es alguien convocado por la jurisdicción, o por la dirección de educación superior, para trabajar en ese programa, pero no integra...

Joel ¿vos la conocías a LP de antes?

LP: sí, yo la conozco a LP en una reunión del programa “renovación pedagógica de la formación docente”, (interrupción) ese programa lo venía coordinando MD , y teníamos seminarios, que tenían una parte de trabajo en comisiones, una parte de conferencias, eso fue en 2005, todo previo al Infod, justamente cuando se hace el segundo seminario en Huerta Grande, sale la noticia en los medios, que se había convocado a una reunión para evaluar la creación de un órgano nacional, que tuviera la responsabilidad de gestionar la formación docente en todo el país, hasta ese momento solo existía el documento de 2004, que ya era todo un hito, la información decía que estaban convocando a los rectores de las universidades para tratar este tema, lo cual generó en la reunión... (risas), de repente imaginarnos a los rectores de las universidades, pensando la formación docente, cuando la mayor parte de la formación docente no está en las universidades, y en general, las universidades no lo conocen, entonces surgió una polémica en el encuentro y ahí la conocí a LP.

Joel: se enteraron de casualidad, no es que se estaba presentando...

ML: no, nos enteramos de casualidad, MD propuso hacer un cuarto intermedio, re pensar el día y medio que quedaba de seminario, para trabajar esta cuestión. Tengo el recuerdo que en ese cuarto intermedio, MD bajó de la mesa donde estaba, nos pusimos a tomar mates y comentar que podíamos hacer, hicimos una carta al ministro, que firmamos todos y después MD la llevó. Ahí tuve el primer contacto con LP, desde ahí estamos en contacto. Yo ahí propuse un programa de comunicación que agrupaba a la región centro, que lo bautizamos “Pucará”, eso fue en julio de 2005. A lo largo de esos dos o tres años, LP me hacía consultas, pero yo no he formado parte de su equipo de trabajo en las escuelas. Ahí ya me quedó claro, cual era la posición de LP respecto de la formación docente, desde donde mirábamos la formación docente y cuál era el reclamo que hacíamos, por eso, cuando ella me plantea trabajar en la dirección, yo no tuve dudas respecto de eso. Porque para decir que sí, se me planteaban dos dilemas, una era si yo estaba en condiciones de responder técnicamente a lo que nos estaban pidiendo, y la otra preocupación era que existiera sintonía ideológica y de posición específica respecto de la formación docente, porque si no era imposible para mí pensar en el equipo, pero me preocupaba más la cuestión técnica, porque yo pensaba que conocía bastante bien a LP, y en verdad eso se reafirmó, eso me ha permitido trabajar cómodo y en cierto modo poder anticiparme a cuál va a ser el criterio que predomine.

Joel: como te paso con LP, respecto de esa sintonía, ¿había otra gente con la que te sintieras de acuerdo?

ML: uno podría hacer como un recorrido histórico de cómo se fue constituyendo eso, para mí la primer noción de que existían otros institutos, que no todos pensábamos igual, fue en la crisis, cuando Mestre quería cerrar los institutos de formación docente, para hacer más eficiente el sistema, ahí convocamos a una comisión coordinadora de la formación docente, para generar un documento sobre esta propuesta que estaba subyacente, que terminó con un marcha multitudinaria. Yo ahí conocí otros institutos, de donde salía la idea de que había que cerrar institutos, también estábamos pasando por el proceso de acreditación, y parecía que venían a preguntarte que estabas haciendo para decidir si seguías o no. Estaba ese clima, parecía que todo estaba hecho para mostrarnos que hacíamos las cosas mal, y que en función de eso no íbamos a sobrevivir. Yo creo que el programa “elegir la docencia”, marca un quiebre de evaluar, medir la formación docente, para saber si sigue o no, y empezamos con un proceso distinto que es el de fortalecer la formación docente, para dotarla de sentido y de valor, yo creo que el programa “elegir la docencia”, marca ese punto de inflexión de que los jóvenes, que por algún motivo llegan a la docencia, construyan ese vínculo con la docencia como una elección genuina y que a partir de ahí, uno piense una formación docente fortalecida. Creo que por aparecen todas estas políticas de acción, aparece el documento de 2004, es decir, hasta hubo programas, pero ahora hay un documento de formación docente que va a orientar que quiere el estado para la formación docente de ahora en más, y yo creo que ahí, empezó a haber cambios, nos empezamos a reunir, empezaron los seminarios, en el caso particular de la región centro, generamos este grupo yahoo, yo paralelamente propuse la generación de dos grupos, no me acuerdo cuál fue primero, uno que tenía que ver con la región centro, sobre la renovación pedagógica y otro que era de tutores del programa “elegir la docencia”, es más el programa ya no existe más, pero el grupo sigue usando la tecnología, entonces de alguna manera esos programas nos hicieron tomar conciencia de que los otros existen, el programa “elegir...” promovía visitas de unos institutos a otros, encuentros provinciales, encuentros regionales, donde los becarios del programa generaban la propuesta de trabajo para los que venían.

Joel: becarios, ¿eran los estudiantes?

ML: Sí, estudiantes de formación docente, el que accedía, recibía una beca estímulo, que no era mucho dinero, pero tenía que desarrollar una serie de acciones que coordinamos los tutores, generábamos un proyecto anual y desarrollábamos actividades, entre esas estaban las visitas a otros lugares, a otras instituciones, la organización de la visita de los que venían, eso fue generando vínculos entre los estudiantes, fue generando como cierta conexión en el sistema formador, esto venía a cuento de...

Joel: yo te preguntaba si conocía otra gente que te identificaras como con LP...

ML: en realidad el contexto donde la conozco a LP, era un contexto donde se generaban esos vínculos, así conozco a directores de institutos y ellos se conocen entre sí, los grupos virtuales también servían mucho...y ya identificabas al reaccionario, al que todo le parecía bien, teníamos diferentes perfiles de cómo reaccionar frente a los problemas que teníamos. Me acuerdo de un seminario que se hizo en Paraná, y la jurisdicción decidió mandar solo supervisores, y se generó una movida por el grupo virtual que generó que dejaran una fila de asientos vacíos, que decían Córdoba, y eso fue consecuencia de una movida del espacio virtual, tomaron conciencia de que no estaba una jurisdicción, y no es casual que todo eso lográramos a través de tecnología, antes eso era impensado. Me acuerdo

que con el primer grupo de “elegir...”, no sabíamos no como iba a ser, recuerdo que pedí una lista de correos electrónicos...después se generó una situación de tensión con el equipo nacional, que se sintió molesto por algunas decisiones que se tomaron ahí, fue difícil, pero fue un aprendizaje para todos, sobre qué queríamos, como lo queríamos, como íbamos a llevar adelante el programa, fue un espacio interesante, que no hubiera sido posible sólo con las reuniones mensuales.

Joel: de la pasantía en España, ¿Cómo llegaste ahí? Pero sobre todo ¿Qué cosas consideras importantes de esa experiencia?

ML: es un programa que abre el Instituto ni bien se crea, en el 2007, yo no estuve en el lanzamiento del instituto, pero lo vi en la página de La Voz del Interior, yo creo que al mes, el instituto larga la primer convocatoria para visitas al exterior, que fue como la más importante, porque después han ido achicándose, por cuestiones de recursos, pero esa la lanzaron con todo, había 10 propuestas de capacitación en el exterior, que tenían distintas formas, de acuerdo a la propuesta de la universidad, porque el Infod había perdido propuestas a otros países. Entonces el Infod convoca a inscribirse en las pasantías, presentado una idea proyecto de trabajo, vinculado con el tema en la formación docente. Mi idea proyecto tenía que ver con un trabajo con aulas virtuales en los institutos, y así accedí a la beca para esa pasantía.

Joel: ¿Qué pasó allá?

ML: los que viajamos a Málaga, habremos sido 15, otros fueron a Madrid, otros a Cuba, otros a Bolivia. Todos los del grupo éramos de provincias diferentes, con algunos mantenemos el vínculo y nos hemos cruzado en otras reuniones. Por ahí, yo tenía una expectativa distinta de la pasantía, al principio no entendía bien, porque eran tan variadas las instancias de seminarios...

Joel: ¿Por qué variadas?

ML: porque tocábamos temas, un día venían dos personas que trabajaban en un proyecto de inclusión de inmigrantes de países árabes en España, y otro día dos que hablaban del problema de género, entonces al principio parecía una ensalada, pero paralelamente trabajábamos en un grupo, con ejercicios diarios, que nos hacíamos cargo de publicar en el blog, las noticias, las actividades del día, otros hacían un resumen de lo que había sido la conferencia, y eso fue tomando mucha forma, porque en realidad, uno no estaba mirando el proyecto TICs de Málaga, independiente de las cosas que pasan en Málaga en el ambiente educativo, si el tema de los inmigrantes árabes es un tema ahí, tenés un tema, vos no podés pensar el proyecto TICs desconociendo el marco, así no sea que estas pensando una línea de trabajo específica para incluir a los inmigrantes marroquíes, la idea era no tratar de comprender técnicamente un proyecto descontextualizado, porque sino uno podría cometer el error de pensarlo para Argentina, pero que de lo que se está pensando ahí tiene que ver con una problemática social y cultural que se está viviendo allá y que acá es diferente, y debe incluir otras cosas. Yo creo que en ese sentido, el Infod, en la reunión previa al viaje, lo plantean así, es decir, no íbamos a ver una experiencia para copiar acá, tampoco quiere decir que mirar una experiencia en otro contexto, no sirva para nada porque la realidad es distinta, sino que significa conocerlo lo suficiente, para ver que de eso me aporta para pensar cosas acá. En ese sentido me parece que la propuesta fue muy rica, fue súper

*Joel Armando*

intensiva, no teníamos respiro, desde que nos levantábamos hasta que nos acostábamos, estuvo interesante, hasta hicimos un viaje a Marruecos, para ver este problema que se planteaba con la inmigración, de manera más directa. Estuvo interesante en ese sentido, se movieron todas estas cuestiones, se discutieron todas estas cuestiones, un seminario fue sobre evaluación en particular, después hubo algunos que tenían que ver con enseñanza TICs en un proyecto en una escuela rural, y las visitas a las escuelas también eran para ver como se estaba incluyendo la tecnología, cuál es el proyecto de Andalucía respecto de la producción de material, capacitación, la inclusión de tecnología en los centros TICs...

Joel: Andalucía tiene una cosa fuerte con el tema de software libre...

ML: sí, de hecho produjo una distribución específica que se llamaba “guadalupeas”...

Joel: vos ya venías enterado del tema del software libre...

ML: sí, más fuertemente desde que la academia de ciencias, había decidido mudar todo a software libre en el año 2000, desde ahí ya veníamos viendo como se desarrollaba la cosa...en verdad, era la primera vez que yo veía más de adentro un proyecto estatal vinculado con software libre y lo que significaba facilitar el acceso al software libre, porque por más que sea libre, el acceso no lo garantiza el solo hecho de que no tengas que pagarlo. Cuando en el 2000 se plantea lo del software en la academia de ciencias, mi pregunta era “¿que dificulta el acceso?”, porque si en verdad es gratuito, está disponible y demás, ¿Por qué no mudamos de un día para el otro? Y aún por muchos años sigue habiendo esa resistencia, para mí es un problema de acceso, no era sencillo instalar Linux en el año 2000, ni hacer que Linux te leyera una unidad de disco, era complejo, después se fueron haciendo estas distribuciones como más completas. En Málaga era la primera vez, que yo veía como un proyecto de desarrollo de software libre, propuesto por el estado, con una distribución específica que funcionaba bien, que estaba estable a pesar de que no era solo el núcleo, porque la discusión era que Linux era estable, pero era un núcleo...pero bueno, eso también nos hizo pensar esta experiencia, esta modalidad de computadoras en el aula, que en ese momento lo veíamos lejos acá...

Joel: ¿tenían móviles o...?

ML: no, fijas, eran PC de escritorio, una por cada dos estudiantes, pero se plantearon ahí, un montón de cuestiones que yo ahora con conectar igualdad, he vuelto a recuperar y ver como veían ellos ahí, habían puesto estos centros TICs, que eran escuelas que funcionaban como piloto, y ponían en la escuela un referente TICs, que nosotros en aquel momento lo pensábamos como facilitador, y ¿Cuál era la función de este referente TICs? ¿Cómo lo veían los otros docentes? ¿Qué pasaba con los docentes que se subían rápido a trabajar con las computadoras en el aula y con los docentes que obligaban a sus estudiantes a que apagaran la computadora para que miraran lo que escribía en el pizarrón? Los problemas cuando los profes querían hacer dinámicas de trabajo en grupo, no podían hacer que los estudiantes se sentaran en una ronda, porque la estructura del aula no lo permitía, porque había un pupitre de dos, con la computadora al medio...

Joel: era como un laboratorio...

ML: uno de los referentes TICs, nos comentaba que había profesores que hacían apagar las computadoras y tenían problemas, porque por ahí los estudiantes las prendían sin que ellos se dieran cuenta, entonces ya los obligaban a que pusieran la funda, y la pregunta era ¿no hay nada para obligar a esos profesores a que las usen? Y no, es la función del referente TICs, ir proponiéndole a esos docentes algunas cosas, pero siempre está la opción del docente de usar esas cosas o no. Hay un dispositivo que tenían ahí, que conectar igualdad todavía no lo tiene, pero hay algo de eso, que es la idea de generar un súper centro, desde donde se vea todo, allá en Málaga tienen eso, inclusive si vos querés instalar software en una escuela, tenés que completar un formulario.

Joel: un súper centro, pero no en la escuela, porque en conectar igualdad el profe ve lo que hacen los chicos, pero no, esto es fuera de la escuela.

ML: no, un súper centro para todas las escuelas del programa. Ahí comentaban los problemas que tenían con eso, porque hacía perder motivación al trabajo con TICs en algunos profes, porque por ahí hacían un pedido de una aplicación y tenían que esperar tres meses que se lo instalen y después se descubrió que se lo instalaban en cursos que no eran donde él tenía que trabajar, eso tipo de dificultades hacían que no funcionara bien. Cuando nosotros hemos pensado en conectar igualdad, las conveniencias de las que las cosas fueran más controladas o más abiertas, volvían todas esas discusiones, y están buenas, uno termina como aprovechando más a largo plazo esas cosas, porque en ese momento ni nos planteábamos esa posibilidad acá. Eso fue básicamente la pasantía, la cuestión TICs, con este contexto social y cultural, el nombre de la pasantía era algo así como “cambio social” o “cambio educativo”, pero tenía que ver con pensar la tecnología y los cambios en la comunicación en un proceso de cambio social, cultural y educativo. Por otro lado, eso de tocar temáticas específicas, en torno a un proyecto de inclusión de tics en particular, y los vínculos con otras personas que en sus lugares también fueron generando lugares de trabajo, muy orientados como tics, una de las colegas es la encargada del proyecto tics de la municipalidad de Rafaela, entonces ahí trabajamos mucho en eso, la otra profe de Río Negro también, después también había una profe se San Luis. Lo que pasa que esta idea de que fuimos a la pasantía cada uno con un proyecto, hizo que después siguiéramos en contacto, en torno, al desarrollo de ese proyecto. Un año después Javier genero un proyecto, para que tuviéramos...

Joel: yo escuche de eso en Bolivia, que era a distancia...

ML: empezó a distancia, pero después tuvimos un encuentro presencial de tres días, que nos reunimos en un hotel en las sierras, y trabajamos en elaborar una propuesta específica para...

Joel: o sea que ustedes son ese grupo, porque yo lo escuche en el 2009...

ML: claro, ahí fuimos como un subgrupo, del grupo que fue a Málaga, que habíamos seguido trabajando. El proyecto lo elaboramos a distancia, nos reuníamos en el chat los domingos a la tarde, el proyecto consistía en elaborar una propuesta específica del trabajo de integración de tics, con presupuesto y todo, que lo hicimos para el Infod, después se tomaron algunas cosas de ahí y otras no... me olvidaba de la compañera de Corrientes, que es referente del programa “promedu” y ahora está trabajando en conectar igualdad, ella fue una de las que integro ese grupo que éramos 5 o 6. Esa fue

*Joel Armando*

como otra cosa que dejó la pasantía, cuando yo escribo algo sobre el tema, mis consultores directos son ellos y tenemos mucha confianza, y está bueno, porque no siempre se encuentra esa posibilidad en los que tenés al lado.

Joel: a nivel de referencias teóricas que vos no hayas conocido de antes ¿te aportó algo la pasantía?

ML: no en relación con TICs, sí en relación con otros temas, como la cuestión de género, la migración, la cuestión cultural, ahí aparecieron muchas cosas, incluso nos aportaban mucho material. Los profes que tuvimos traían sus propias referencias teóricas, porque eran autores que nosotros ya habíamos leído, como el caso de Pérez Gómez, y Santos Guerra. No eran como referencias nuevas. Y después el trabajo con el aula virtual fue muy del orden práctico, no como discusiones teóricas.

Joel: pero sí te parece que fue innovador ese trabajo, o que podías pensar cosas que antes no había pensado ¿o no?

ML: sí, lo que ocurre es que estuvo pensado para que nosotros estuviéramos inmersos en la experiencia real y virtual, todo el tiempo. No sé si estuvo pensado o se dio así, pero en verdad estábamos ahí, salíamos a la noche de tapas (risas), y volvíamos y estábamos escribiendo en el blog lo que habíamos hecho, de repente, paso a ser como natural. Al principio estaba pautado, tal día, tal se hace cargo de tal cosa, después explotó y todos escribían en el blog, porque era como que lo habíamos incorporado. El grupo era muy particular, porque se producía esta cosa de no incisión entre la instancia académica y la no académica, entonces estábamos con la gente que hablaba de la cuestión migratoria y nosotros estábamos pensando y trayendo cosas que habíamos visto cuando estuvimos en Marruecos, había una cuestión de mucha inmersión, eso me pareció interesante, y en realidad no ocurre con otras... me ha pasado siempre con los viajes, es muy distinto a como se da en la rutina diaria, en donde uno tiende a separar, por cuestiones de salud (risas), en esos casos uno se permite sumergirse en la cosa. El trabajo con la plataforma lo viví de un modo muy distinto a como yo la venía viviendo con mis estudiantes. Yo ya había hecho trabajos con la plataforma, cuestionando esta cosa del repositorio o que la comunicación fue de cada uno de los estudiantes con el profesor, y había venido trabajando el tema de cómo plantear consignas que realmente pusieran en el tapete el intercambio, más que el que cada uno diga algo, preocupación que sigue casi intacta (risas). Porque vos ves foros y foros, y parece que cada uno levanta la mano para decir lo suyo y el resto ignora por completo al otro, sobre eso yo ya había hecho, en el profesorado, algunas experiencias de trabajo con los estudiantes, con algunas discusiones. Pero esa experiencia de meterse dentro, estuvo bueno.

Joel: volvamos un poco al proceso del desarrollo del curriculum, me contaste del instituto, quienes eran los que estaban ahí, DK en la parte de tics, y de las otras provincias que eran 2 o 3, nada más. La otra pregunta que me ronda siempre es ¿Qué otros actores, que no están en el ministerio, están influyendo en las políticas? Si había conferencias con otra gente...

ML: el propio Infod, en su estructura orgánica, incluye consejo asesor, o sea, el Infod tiene un consejo asesor, en el cual participan distintas organizaciones, hay representantes de la secretaria de políticas universitarias, el consejo de educación católica, los gremios, son otros actores, fuera del

ministerio. Y los documentos de recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares, fueron sometidos a juicio de este consejo, incluso hubo borradores que se fueron dando. Lo que yo no podría decirte, es si en el área tics, hubo cambios sustanciales que provinieron de esas sugerencias.

Joel: pero ustedes ¿identificaban esas personas? ¿Les daban conferencias?

ML: no, era el trabajo con el equipo del Infod, por ahí la participación de estos otros organismos, estaba mediada por los documentos estos. Yo se que hubo áreas donde hubo cambios sustanciales, a partir de recomendaciones del consejo interuniversitario. Recuerdo que en algún momento vinieron versiones nuevas con las recomendaciones, pero no en reuniones específicas. Si después aparecieron en otras instancias de formación de equipos técnicos, hubo una propuesta específica de formación para equipos técnicos ministeriales de las direcciones de educación superior y de la dirección de inicial, en una especialización de gestión en políticas públicas, que fue un ciclo largo, de 2 años, con una instancia virtual fuerte...

Joel: ¿eso lo daba la universidad?

ML: eso lo daba el ministerio y la OEI, era una organización conjunta y participaba gente de ambos lados, había convocados de distintos organismos que trabajaban los temas. Me acuerdo que el modulo de planificación estratégica lo trabajo Axel Rivas. Eso lo hicimos algunos, porque había un cupo por provincia y el ministerio tenía que seleccionar...

Joel: ¿vos hiciste también esa especialización?

ML: sí.

Joel: guau! Muy formado...yo me imagino el proceso de escritura de las disciplinas, del lenguaje audio visual y digital...ahí debe haber estado tu cargo, dentro del equipo de la DGE, pero vos ¿A dónde recurrías? Personas, documentos, ¿Cuáles eran tus referencias de textos, documentos, autores teóricos y también personas?

ML: bueno, vamos por parte. El proceso de elaboración de diseños curriculares, se montaba sobre un dispositivo que tenía en cuenta, encuentros presenciales con profesores de los institutos, convocados a reuniones provinciales, donde trabajamos en comisiones para sugerencias de los campos, de los grandes temas y después, a medida que fue avanzando el proceso, en áreas más en particular. Recuerdo que el 8 de julio de 2008, hicimos una serie de talleres, donde ya trabajamos específicamente algunas áreas, ahí hicimos un taller específico sobre el tema tics, con profesores que estuviesen interesados en trabajar el área, ahí estaba muy candente la discusión con educación tecnológica, había que traccionar que entendíamos por tics, como se estaba pensando, como venía la sugerencia nacional, inclusive de cómo estaba planteado en la ley, porque de la ley para abajo eran referencias para traccionar la idea de la inclusión de las tics en el curriculum. Los documentos fueron una referencia muy clarita para ir orientado las discusiones, por un lado los documentos y La ley hacia abajo, los lineamientos de la resolución 24 y las recomendaciones, básicamente esas tres líneas orientaban a responder a ¿Por qué cuando hablábamos de tics, no hablábamos de educación

*Joel Armando*

tecnológica? Y cuáles eran las diferencias entre pensar una cosa y pensar otra. Yo recuerdo que la postura en defensa de la educación tecnológica era que la educación tecnológica era más amplia y que las tics eran un recorte, y esto hubo que trabajarlo mucho. En ese taller con especialistas, trabajamos una bibliografía en particular, que no me acuerdo los autores, pero que trabajaban esta cuestión de problematizar con el trabajo con las tics, problematizar la relación entre tics y cambios sociales y culturales, y que trabajar eso en la formación docente era como un piso para pensar instancias educativas, y que después que un aspecto de eso, era pensar como uso algunas de estas herramientas de manera didáctica, porque la otra tendencia era que estas tecnologías eran para enseñar y aprender mejor, y entonces lo que hay que preguntar es ¿Cómo enseño matemáticas? Que nosotros veíamos más como una perspectiva de problema didáctico. Entonces, en función de esas discusiones, obviamente no llegamos a un acuerdo todos, hubo gente que no se quedó conforme con que no hubiese educación tecnológica, a pesar de que la cosa tenía que ver con que, paralelamente, se estaba en el profesorado de educación tecnológica, que hasta ese momento era profesorado de tecnología y que esos profesores tiene incumbencia desde nivel inicial hasta la secundaria básica. El contra argumento era, en ninguna escuela primaria hay profesores a cargo de educación tecnológica, sino que son las maestras las que tiene que darlo. Esas fueron cuestiones que trascendían a las discusiones técnicas. Los propios debates eran una fuente, porque se hacían planteos en las reuniones que no necesariamente yo había tenido en cuenta cuando había hecho un primer borrador.

Joel: ¿vos te referís a estas reuniones de consulta con los especialistas de los institutos? Y también las del Infod

ML: sí, pero esas fueron pocas, esas fueron dos nada mas, una reunión inicial, donde elaboramos un documento de cada línea, ese documento lo tomamos después como referencia en el trabajo, ese documento fue casi como elaboración personal, porque erramos muy poquitos, ese lo debo tener el algún archivo. Después una reunión entremedio, y después mucha comunicación, que esa es otra de las fuentes, yo iba mandando a los otros colegas de esa comisión como iba la discusión y que íbamos elaborando en Córdoba, porque de alguna manera se mantuvo esa comunicación y el ida y vuelta.

Joel ¿y el Infod traccionaba para algún lado?

ML. yo no sentí ninguna presión, por ahí, en algún momento, algún cuestionamiento de “¿Por qué lo están llamando así?” por ahí el lenguaje audiovisual y digital generó como cierta cuestión que tuve que explicar.

Joel: eso no estaba previsto a nivel nacional, no aparecía cuando vos lees los lineamientos...

ML: no, esa fue una decisión en la jurisdicción. Por ahí la interpretación, por lo menos en los ámbitos donde ya he tenido que explicarlo era ¿Por qué lenguaje? Porque se pensaba lenguaje desde una perspectiva muy restringida, como un sistema de códigos o cosa por el estilo y no como forma de pensamiento, que es mas a lo que acudimos...

Joel: o sea, el miedo tenía que ver con que no se fueran a una cuestión muy técnica, como enseñar a programar...

ML: yo creo que no, porque el lenguaje audio visual y digital, estaba puesta la diferencia, que no es lenguaje de programación, pero en verdad, eso de lenguaje con el sentido más ligado a lenguaje de programación, como es un sistema de códigos mas estandarizados, inclusive algunas tendencias en el desarrollo de la unidad después, tomaron primero como esa línea, el lenguaje audio visual son ciertas reglas para la producción audio visual, y poner mucho el énfasis ahí, y no en el lenguaje como practica social en torno a lo audio visual y lo digital.

Joel: ¿y lo audio visual no te lo...? Porque eso tampoco está con tanta fuerza...

ML: no, pero aparece, tal vez no con tanta fuerza, pero aparece...

Joel: ¿te acordás por que les pareció importante incluir ahí...con esos títulos, que antes era más alfabetización digital...?

ML. sí, alfabetización surgió, como una posibilidad que yo discutí bastante, probablemente por el mismo argumento que discutiríamos lenguaje, después me di cuenta de eso, para mi alfabetización era muy discutible, por lo que connota, en términos de enseñar las primeras letras en algo, esa connotación del término alfabetización, era y es usado para denominar ciertos cursos de acción, alfabetización informática por ejemplo, una superación de eso es cuando hablan de alfabetización inicial, ya es otro cosa, el calificativo inicial está hablando si... porque el término alfabetización solo no hace referencia a lo inicial. Ha habido mucha discusión respecto de eso, de que significa alfabetización digital o informática. Para mí era muy discutido ahí, porque si lo poníamos como alfabetización, era como decir que empezábamos desde el principio, ¿Qué es una computadora? ¿Qué cosas tiene el teclado?, herramientas básicas de la informática, y estaba claro que no queríamos que tuviese ese sentido. En verdad, lo lenguaje, también connota esta otra cosa de los códigos cerrados y demás, cosa que yo no dimensiono en el momento, como algo que había que definir. De todas formas, el titulo, no lo puse yo solo, fue discutido y no recuerdo cual fue el origen de la propuesta. Pero con este concepto de lenguaje entendido como práctica social, como forma de pensamiento, que se articula entre lo individual y lo colectivo, en ese sentido el termino lenguaje digital y audio visual, aunque se pueda cuestionar la existencia de un lenguaje, sobre todo digital, de un lenguaje específico, pero no era ese el sentido, sino abordar prácticas sociales y culturales en torno a la comunicación y estas formas de producción mediadas por estas tecnologías, pero hoy yo creo que le pondría un titulo distinto, y la escribiría de nuevo (risas).

Joel: ¿y lo audio visual?

ML. darle fuerza a la cuestión audio visual surge, porque aparece como...en relación con el desarrollo de las tics, y con una posición del sujeto frente a eso...es lo que aparece como más innovador, porque lo audio visual no es nuevo, esta bien , pero si la posibilidad de producción audio visual, de escribir audio visualmente con estas tecnologías, en ese sentido surgen con mayor necesidad de que forma pensamos en relación con lo audio visual, que trasciende a lo se entiende por multimedial, como presentación power point, sino ver cómo nos comunicamos con imágenes y como nos comunicamos con sonido, básicamente, porque las tecnologías ponen a la mano posibilidades, no solo de leer, sino además de producir, y ahí viene una cuestión de educamiento fuerte con el lenguaje.

*Joel Armando*

Por ejemplo, yo estaba mas de acuerdo con la posición que planteaba ID, de que el aprender un lenguaje está muy ligado a las posibilidades de producir en ese lenguaje.

Joel: en ese momento vos la nombras a ID , ¿había algún trabajo directo con ella? Porque después se que sí, pero no se en el momento de la elaboración del curriculum.

ML: no, solamente de lecturas...

Joel: ¿vos la estabas leyendo en ese momento?

ML: sí, estoy tratando de acordarme si al final yo le hice laguna consulta especifica a ID...

Joel: porque LP me hacía referencia a una línea de formación, no sé si con los Caie...

ML: pero fue posterior, en realidad eso surge ya en 2009, cuando nosotros estábamos implementando...el Infod genera dentro de los Caie, como una línea de trabajo de pedagogía de la imagen, pero después que nosotros teníamos definido el curriculum. Yo me acuerdo que fui al primer encuentro de coordinadores Caie, en esta línea, que lo daba ID, y ahí fue el contacto que yo tuve con ella, ahí yo le pedí la posibilidad que ella se hiciera cargo de un seminario de pedagogía de las imágenes para los profesores que estaban a cargo de esta orientación. Lo que estoy tratando de acordarme, es si ese seminario fue en 2009, o fue un poco antes. Lo que si me acuerdo, es que la propuesta de ese primer seminario, que dio ID, lo terminamos de definir en Semana Santa del año 2009, porque era fin de semana largo, yo estaba en Jovita, en la casa de mi suegra y estábamos con ID a los mensajes. Ese trabajo con ID fue muy interesante, yo aprendí muchísimo ahí, porque no fue que ID vino con una conferencia, sino que hubo mucho intercambio, yo me permití pedirle algunas cosas y ella fue muy abierta en eso. Me acuerdo que estuvimos un par de semanas trabajando en eso y que hicimos foco en ese fin de semana largo, pero eso ya fue en la etapa de desarrollo, en el diseño no. Gabriela Sabulsky miró parte del diseño, ella estuvo en ese encuentro con especialistas, el del 8 de julio de 2008, estuvo en calidad de especialista invitada, hubo tres momentos de exposición, uno lo hizo ella, otro lo hice yo, y después mucho intercambio y discusión con los profes...

Joel: ¿ahí ya había un borrador que los profes discutían?

ML: había como lineamientos, que habíamos puesto a la discusión, ¿Qué significaba incluir las tics? ¿Qué perspectivas? Algunos lineamientos generales de cuales serian los contenidos, pero no había como un definición muy acabada, o como después de eso, que se fue acelerando más la definición.

Joel: todo eso que estés dispuesto a compartir conmigo, borradores, no para ser publicados, sino porque son fuentes, estoy tratando de reconstruir esa historia...

ML: tengo que ver en disco rígido, que quedo...

Joel: sino me podes decir que no, que te da vergüenza, que no querés que lo mire nadie...pero no lo voy a poner en la tesis, ni publicar sin tu consentimiento, pero me sirve para poder ir armando ese proceso...

ML: tengo que ver que tengo, vergüenza no, porque ya te digo, el diseño hoy por hoy yo lo borraría, lo quemaría y lo haría de nuevo...no, pero cuestiones que habría que tocar, o que tendrán que estar más claras.

Joel: ¿y eso tenés cuales serían esas cosas que no deberían haber puesto?

ML: no haber puesto, no, por ahí faltan algunas referencias claras. Porque tratamos de que la escritura de la unidad curricular no estuviese...obstaculizada por...grandes referencias teóricas, supuestamente las referencias teóricas no obstaculizarían sino que facilitarían, pero en algunos casos... entonces tratábamos de limpiar...por ejemplo, no meter la cuestión de alfabetización, para que eso no se meta como un ruido, sino que más bien se trabaje en forma más transparente sobre cuál es el sentido de la unidad curricular y que después alfabetización entre, pero entre en sintonía con el sentido de la unidad, no sé si se entiende...

Joel: no, no sé si tiene que ver con lo que planteaste antes de que la discusión empezara por la relación entre la contemporaneidad, las tics, lo político y no necesariamente por lo instrumental, no sé si tiene que ver con eso...¿Por qué no alfabetización? ¿Por qué iba a una relación directa, que teóricamente no...?

ML: claro, exactamente, porque por ahí, en el campo del desarrollo teórico, los términos adquieren un sentido que es diferente al que connota en el lenguaje más... cotidiano. Y por ahí, en un breve texto, como es el de la unidad curricular, si uno mete terminología cargada de ese sentido, pero en realidad, para que tenga ese sentido hay que ir a fuentes teóricas, corro el riesgo de que de la lectura de la unidad se interprete otra cosa, que no es lo que uno quiere.

Joel: entonces la idea era no llenar de referencias teóricas porque sabían que las referencias iban a aparecer medio vacías de sentido y se iban a llenar de...

ML: con otros sentidos. Entonces la decisión fue que el texto fuese más directo, y que fuese muy claro en relación con que se quiere, como orientación para la unidad. Entonces se dicen cosas como que la idea acá es superar lo instrumental. Se dice muy directo "no queremos que sea esto", porque nos pareció que era el mejor camino, porque después, como el diseño no es una cuestión acabada, sino que abre las posibilidades de trabajo, entonces era que fuera lo suficientemente claro, respecto de la posición tomada, y que permitiera después que eso se fuese llenando con otras cosas, pero que no se pierda esa sintonía. Esa fue una preocupación después del proceso de desarrollo, porque no necesariamente, la sintonía se conservaba, de hecho, uno lo ve en las practicas. Las prácticas a veces son clases de operador de pc, o se sigue interpretando que primero es necesario que aprenda a utilizar el Word y después poder discutir acerca del pacto social. Son sentidos súper difundidos.

*Joel Armando*

Joel: y por ahí, también, que se le puede pedir a un profesor con cierta formación, ¿no?, quienes terminaron ocupando esos espacios... ¿o no tiene que ver con eso?

ML: yo creo que trasciende a eso, porque ha cambiado mucho la situación en los últimos años, en la cobertura de las horas de ese espacio en particular, pero yo creo que la cuestión trasciende eso y tiene que ver con una cuestión más generalizada, que no tiene que ver, solamente, con la formación de los profes. Hay algunos profes que vienen de formación más artística, que no son informáticos, igual les dan... todos hemos pasado por ese proceso inicial de entender a la informática...

Joel: eso suele ser un contenido de la imagen audiovisual y digital, como contenido...

ML: no sé si para llamarlo habitual. Por ahí, yo he encontrado argumentaciones del orden de que uno no puede ser un usuario crítico en relación de las tics, y compensar los impactos sociales y educativos, sino no empieza por esto, y empezar por esto, es estas cuestiones de iniciación a la informática.

Joel: ¿hay materiales que los profes usen, que estén incidiendo en que esa sea la entrada? Porque pienso que eso es lo que se enseña en el secundario, porque a lo mejor están agarrando un manual o...

ML: claro, lo que pasa, es que yo no sé si es solamente el material, o las propias prácticas como estudiantes y como profesores y como gente que hace cursos y... en relación con estos temas. Porque en realidad, desde hace 20 años a esta parte, o desde hace 10 para atrás, cuando vos hablabas de informática educativa, la idea era esa, empezar por ahí, y no había forma de que uno empezara por otra cosa, y yo creo que eso está muy instalado y tiende a reproducirse a pesar de que digamos otra cosa, y que los mismos profes digan otra cosa. Te dicen “yo la mayor parte del tiempo lo trabajo con esto de las implicancias sociales, pero como voy a ir a eso, si primero no saben esto otro”. Algunos hasta lo relativizan más “yo no le dedico mucho tiempo, pero les doy un material y les pido que hagan tal o cual actividad sobre este material de que es una computadora, cuáles son sus componentes”. No me pongo en posición de criticar eso, porque yo también he pasado por la etapa de que mi materia computación en el profesorado, era eso. La cuestión es como uno pone sentido en las cosas o las discute.

Joel: una de las preguntas que les hacía tanto a GE, como a LP era ¿Cuáles son los aspectos particulares, las marcas que tiene el diseño de Córdoba? Que no viene de lo que propuso el Infod directamente... ellas me decían algunas cosas y me parece que lo hemos estado charlando, esto de lo audio visual, lo del lenguaje, no sé si hay otra cosa que reconozcas como...

ML. en relación con tics, creo que son cosas que aparecen como diferencias con la propuesta que venía en las recomendaciones del Infod, pero no muy contradictorias...

Joel: no, no... es la forma que encontraron acá...

ML: en realidad, lo que yo he recibido como comentarios respecto del área y de cómo quedo incluida la cuestión tics en el diseño curricular, en general hubo como bastante sintonía en esta área.

Joel: esta recomendación que tenía que estar en lo general, en lo específico, que tenía que estar en las prácticas ¿Cómo pensás vos que se resolvió en el diseño? ¿Te parece que más allá de los espacios curriculares entró el tema?

ML: ¿en el diseño o en el desarrollo?

Joel: primero en el diseño y si me querés contar en el desarrollo, ¿entro en cuestiones de las didácticas específicas?

ML. en el diseño si, en el diseño hubo intercambios...yo no tuve oportunidad de meterme muy de lleno transversalmente en el diseño, si plantear en cada reunión del equipo curricular la preocupación de que apareciera la referencia a las tics en los tres campos y en las distintas unidades, particularmente en el campo de la práctica aparece. Yo personalmente no me quede muy conforme con como aparece, después en los diseños curriculares del año pasado, ya parece con más fuerza, tanto en la didáctica como en el campo de la práctica y en las recomendaciones para la enseñanza, y aparece como más desarrollada, como más...con qué sentido se incluyen. Por ahí las referencias en el diseño inicial y primario, son como más taxativas y no muchísimo más que eso, de manera transversal. Pero como que tenían que aparecer de algún modo, tenían que estar y están, no sé si con demasiada discusión.

Joel: ¿y en el desarrollo?

ML: en el desarrollo la tendencia es como del orden más instrumental, como si los chicos hacen una entrevistas a maestros, usan un grabador y..., ese tipo de incorporaciones como herramientas, pero como herramientas focalizado en lo puramente instrumental, que facilita ciertas tareas y demás. Por ahí, no sé, si incorporándolo de manera que generen prácticas nuevas o diferentes sustancialmente, como decir “llevo un registro de las prácticas en un portfolio” y que eso genera una forma distinta en el contenido del registro, a lo que puedo hacer en un cuaderno, y no como un simple reemplazo. En realidad cuando uno incluye una tecnología así, es como que uno reemplaza a la otra, pero no cambia la forma en que lo hace o el contenido de lo que hace. Por ahí, tengo la sensación, de que en la mayoría de los casos...pasa eso, un reemplazo, pero sin que haya un cambio en las prácticas, porque probablemente haga falta un proceso de que, inclusive las prácticas, vayan cambiando, por las posibilidades de las herramientas y un poder volver después sobre...y la reflexión de “si yo esto lo hiciera en un cuaderno, no lo podría volver a hacer”, eso es un poco lo que nos ha pasado a todos...

Joel: es un uso que es primero de reemplazo.

ML: claro, y después uno se da cuenta de que ya no hay vuelta atrás, cuando no hay vuelta atrás, es porque, realmente, ya no estás haciendo lo mismo, pero eso lleva tiempo, como cuando uno se da cuenta que ya no es el mismo cuando ve televisión que cuando no veía.

Joel: última pregunta puntual ¿con quién más debería hablar yo? Personas que te parezca importante que entrevistaste, pensado en reconstruir este proceso de diseño curricular.

ML. ¿en general o en un área específica?

Joel Armando

Joel: particularmente en TICS, las demás pienso hablar con RT, pero no sé si en tics hay alguien más, alguien que haya sido un referente claro.

ML: no, en el área en particular no, porque era todo muy colectivo el trabajo, pero si para el tema del diseño, con RT y MT, porque ellas se metieron como mucho en todas las áreas.

Joel: ¿con GS te parece que hace falta?

ML: no sé, lo de GS fue una participación muy puntual.

#### 8.4. Vistas de la base de datos

##### Administración de sitio

Auth	
Grupos	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Usuarios	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>

Report_Builder	
Formats	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Reports	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>

Researchers	
Approaches	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Countries	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Ideas	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Organizations	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Publications	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Researchers	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Tag label categories	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>
Tag labels	<a href="#">+ Agregar</a> <a href="#">✎ Modificar</a>

Acciones recientes	
<b>Mis acciones</b>	
<a href="#">✎</a> Lion, Lipsman, Litwin, Maggio, Manzur, Molinas, Roig, Soletic (2005): Tecnologías educativas en tiempos de internet	Publication
<a href="#">+</a> Lipsman, Marilina	Researcher
<a href="#">+</a> Lion, Carina	Researcher
<a href="#">+</a> Soletic, Angeles	Researcher
<a href="#">+</a> Manzur, Anahí	Researcher
<a href="#">+</a> Molinas, Isabel	Researcher
<a href="#">+</a> Roig, Hebe	Researcher
<a href="#">+</a> Maggio, Mariana	Researcher
<a href="#">+</a> Universidad Nacional de Buenos Aires	Organization
<a href="#">✎</a> Litwin (2005): 1. La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo	Publication

Ilustración 12: Pantalla de ingreso de datos

Inicio > Researchers > Publications

### Selección publicación a modificar

Acción: [-----] Ejecutar 0 de 12 seleccionados/as  Buscar 12 resultados (total: 1560)

<input type="checkbox"/> Name	Year	Authors
<input type="checkbox"/> Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes	2010	Burn
<input type="checkbox"/> Game literacy in theory and practice	2007	Buckingham, Burn
<input type="checkbox"/> Heavy hero or digital dummy: Multimodal player-avatar relations in Final Fantasy 7	2004	Burn, Schott
<input type="checkbox"/> Making New Media. Creative Production and Digital Literacies	2009	Burn
<input type="checkbox"/> Making your mark: Digital inscription, animation, and new visual semiotic	2001	Burn, Parker
<input type="checkbox"/> Media Literacy in Schools: Practice, Production, Progression	2007	Burn, Durran
<input type="checkbox"/> Minding the Gaps: Teachers' Cultures, Students' Cultures	2011	Buckingham, Burn, Parry, Powell
<input type="checkbox"/> Potter-literacy - From book to game and back again; literature, film, game and cross-media literacy	2004	Burn
<input type="checkbox"/> Practice makes perfect? learning to learn as a teacher	2008	Brindley, Burn, Hagger, Mutton
<input type="checkbox"/> Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach	2004	Cockburn, Haydn
<input type="checkbox"/> Reworking the text: Online Fandom	2006	Burn
<input type="checkbox"/> The Case of Rebellion: researching multimodal texts	2008	Burn

12 publications

Ilustración 13: Vista de publicaciones de un autor

agregar otro/a Approach

### Cited publications

To publication	Eliminar?
Publication_cited_works object Appadurai (2003): Archive and Aspiration	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Appadurai (2001): La modernidad...	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Aguerre, Artopoulos (2008): La...	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Bacher (2009): Tatuados por los medios	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Bauman (2002): La modernidad líquida	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Bauman (2005): Identidad	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Beltran (2009): Mediatizados...	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Brea (2006): Estudios visuales. La...	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Buckingham (2000): Crecer en la era de...	<input type="checkbox"/>
Publication_cited_works object Buckingham (2008): Más allá de la...	<input type="checkbox"/>

Ilustración 14: Vista de un artículo con citas

### 8.5. Listado completo de los textos analizados

Publicación	Artículo
Coiro, J. (2008). Handbook of research on new literacies. New York: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group.	Anderson, R. (2008) Large-Scale Quantitative Research on New Technology in Teaching and Learning. Handbook of research on new literacies. (pp. 67-102).
	Burn, A. (2008). The case of Rebellion: Researching multimodal texts. (pp. 151-178).
	Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Central issues in New Literacies and New Literacies Research. (pp. 1-21).
	Livingstone, S., Von Couvering, E., & Thumim, N. (2008). Converting Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary, Critical and Methodological Issues. (pp. 103-132).
	Warschauer, M., & Ware, P. (2008). Learning, Change and Power: Competing

Publicación	Artículo
	Frames of Technology and Literacy. (pp. 215-240).
Voogt, J. & Knezek, G. (eds.) (2008) International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education (*)	Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. Voogt, J. & Knezek, G. (eds.) International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, 20(1), 5-22.
	Mioduser, D., Nachmias, R., & Forkosh-Baruch, A. (2008). New literacies for the knowledge society. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, 20(1), 23-42.
	Voogt, J. (2008). IT and curriculum processes: dilemmas and challenges. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, 20(1), 117-132.
	Dede, C. (2008). Theoretical perspectives influencing the use of information technology in teaching and learning. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, 20(1), 43-62.
Ediciones de la Mc Arthur Funadtion (MIT)	Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of the participatory culture: Media education for the 21st century. MIT Press.
International Journal of Learning and Media MIT	Gee, J. P. (2009). Digital Media and Learning as an Emerging Field, Part I: How We Got Here. International Journal of Learning and Media, 1(2), 13-23. doi:10.1162/ijlm.2009.0011
	Gee, J. P. (2009). Digital Media and Learning as an Emerging Field, Part II: A Proposal for How to Use "Worked Examples" to Move Forward. International Journal of Learning and Media, 1(2), 13-23. doi:10.1162/ijlm.2009.0011
	Bennett, W. L., & Wells, C. (2009). Civic Engagement: Bridging Differences to Build a Field of Civic Learning. International Journal of Learning and Media, 1(3), 1-10. doi:10.1162/ijlm_a_00029
	Pinkard, N., & Austin, K. (2010). Digital Youth Network: Creating New Media Citizens through the Affinity Learning Model. International Journal of Learning and Media, 2(4). doi:10.1162/ijlm_a_00055
	Morbey, M. L. (2010). Beyond Multimedia Literacy: Supporting Mastery in Virtual Environments. International Journal of Learning and Media, 2(4), 7-20. doi:10.1162/ijlm_a_00058
Revista de Educación, 352 mayo- Agosto 2010. Monográfico sobre TIC	Alonso Cano, C., Casablanco Villar, S., Domingo Peñafiel, L., Guitert Catasús, M., Molto Egea, Ó., Sanchez i Valero, J.-A., & Sancho Gil, J. (2009). De las propuestas de la Administración a las prácticas en el aula. Revista de Educación, (352), 53-76.
	de Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., & Gonzalez Ramirez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. Revista de Educación, 352, 23-51.
	Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de caso. Revista de Educación, (352), 77-98.
	Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. del C., & Sosa Díaz, M. J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. Revista de Educación, (352), 99-124.
	García- Valcárcel, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de los procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. Revista de Educación, (352), 125-148.
	Gutierrez Martín, A., Palacios Picos, A., & Torrego Egado, L. (2010). La formación de futuros maestros y la integración de las TIC en la educación:

Publicación	Artículo
	anatomía de un desencuentro. Revista de Educación, (352), 219-244.
Revista Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación. Años 2008, 2009 y 2010. <a href="http://www.comunicar.com.ar">www.comunicar.com.ar</a>	Burn, A. (2010). Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes. Comunicar, 18(35), 33-42. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-03">10.3916/C35-2010-02-03</a>
	Bustamante Bohórquez, B., Aranguren Díaz, F., & Chacón, M. (2008). Hacia una educación democrática de la mirada. Comunicar, 16(31), 41-49. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-005">10.3916/c31-2008-01-005</a>
	Camps Cervera, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. Comunicar, 16(32), 139-145. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-012">10.3916/c32-2009-02-012</a>
	De Oliveira Soares, I. (2008). El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil. Comunicar, 16(31), 77-82. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-009">10.3916/c31-2008-01-009</a>
	Huelgo, J. A. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. Comunicar, 16(30), 73-77. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-011">10.3916/c30-2008-01-011</a>
	Lau, J., & Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. Comunicar, 16(32), 21-30. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-001">10.3916/c32-2009-02-001</a>
	Morduchowicz, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. Comunicar, 16(32), 191-138. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-011">10.3916/c32-2009-02-011</a>
	Moreno Rodríguez, M. D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. Comunicar, 16(30), 137-146. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c30-2008-02-007">10.3916/c30-2008-02-007</a>
	Opertti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. Comunicar, 16(32), 31-40. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-002">10.3916/c32-2009-02-002</a>
	Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. Comunicar, 16(31), 15-25. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002">10.3916/c31-2008-01-002</a>
	Prendes Espinosa, M. P., Castañeda Quintero, L., & Castañeda Quintero, L. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. Comunicar, 18(35), 175-182. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11">10.3916/C35-2010-03-11</a>
	Sedeño, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. Comunicar, XVII(34), 183-189. doi: <a href="https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-018">10.3916/C34-2010-03-018</a>
	Teoría de la educación. Revista de la Universidad de Salamanca.
Gutierrez Martín, A. (2009). Formación del profesorado y tecnologías de la información y la comunicación. Renovación y convergencia para la educación 2.0 en el “(Ciber) Espacio Europeo de la Educación Superior”. Teoría de la Educación, 10(1), 93-111.	
San Martín Alonso, A. (2009). Incertidumbre ante las pedagogías emergentes. Teoría de la Educación, 10(1), 6-18.	
Ortega Sánchez, I. (2009). La alfabetización tecnológica. Teoría de la Educación, 10(2), 11-29.	
Lopez Barajas Zayas, E. (2009). La alfabetización virtual y la gestión del conocimiento. Teoría de la Educación, 10(2), 28-55.	
Cuadrado Gordillo, I., & Fernández Antelo, I. (2008). Nuevas competencias del profesor de la EEES: Una experiencia de innovación docente. Teoría de la Educación, 9(1), 197-211.	

Publicación	Artículo
British Journal of Educational Technology 2007-2010	Davis, N., Preston, C., & Sahin, I. (2009). ICT teacher training: Evidence for multilevel evaluation from a national initiative. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 40(1), 135-148. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00808.x
	Ely, D. (2008). Frameworks of educational technology. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 39(2), 244-250. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00810.x
	Hooper, R. (2008). Educational technology—a long look back. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 39(2), 234-236. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00813.x
	Whiting, J. (2008). Prospects for European research and development in training & education. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 39(2), 268-286. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00834.x
	Davis, N., Preston, C., & Sahin, I. (2009). Training teachers to use new technologies impacts multiple ecologies: Evidence from a national initiative. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 40(5), 861-878. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00875.x
	Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 39(5), 775-786. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
Journal of Computer Assisted Learning	Kay, R. (2007). A formative analysis of how preservice teachers learn to use technology. <i>Journal of Computer Assisted Learning</i> , 23(5), 366-383. doi:10.1111/j.1365-2729.2007.00222.x
	Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Yu, W.-C., & Chang, T.-H. (2009). Supporting teachers’ reflection and learning through structured digital teaching portfolios. <i>Journal of Computer Assisted Learning</i> , 25(4), 375-385. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00312.x
	Czerniewicz, L. (2010). Educational technology - mapping the terrain with Bernstein as cartographer. <i>Journal of Computer Assisted Learning</i> , 26(6), 523-534. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00359.x
Computers & Education	Chen, R.-J. (2010). Investigating models for preservice teachers’ use of technology to support student-centered learning. <i>Computers &amp; Education</i> , 55(1), 32-42. doi:10.1016/j.compedu.2009.11.015
	Marsh, B., Mitchell, N., & Adamczyk, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. <i>Computers &amp; Education</i> , 54(3), 742-748. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.011
	Turvey, K. (2010). Pedagogical-research designs to capture the symbiotic nature of professional knowledge and learning about e-learning in initial teacher education in the UK. <i>Computers &amp; Education</i> , 54(3), 783-790. doi:10.1016/j.compedu.2009.08.013
	Heller, S., Tsai, C.-C., & Underwood, J. (2010). <i>Computers &amp; Education: Looking back and looking forward</i> . <i>Computers &amp; Education</i> , 54(1), 1-2. doi:10.1016/j.compedu.2009.10.005
	Sang, G., Valcke, M., Braak, J. van, & Tondeur, J. (2010). Student teachers’ thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. <i>Computers &amp; Education</i> , 54(1), 103-112. doi:10.1016/j.compedu.2009.07.010
	So, W. W.-mui, Pow, J. W.-cheong, & Hung, V. H.-keung. (2009). The interactive use of a video database in teacher education: Creating a knowledge base for teaching through a learning community. <i>Computers &amp;</i>

Publicación	Artículo
	Education, 53(3), 775-786. doi:10.1016/j.compedu.2009.04.018
	Probert, E. (2009). Information literacy skills: Teacher understandings and practice. Computers & Education, 53(1), 24-33. doi:10.1016/j.compedu.2008.12.018
	Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. Computers & Education, 52(2), 302-312. doi:10.1016/j.compedu.2008.08.006
	Kim, J., Jung, S., & Lee, W. (2008). Design of contents for ICT literacy in-service training of teachers in Korea. Computers & Education, 51(4), 1683-1706. doi:10.1016/j.compedu.2008.05.001
	Kong, S. (2008). A curriculum framework for implementing information technology in school education to foster information literacy. Computers & Education, 51(1), 129-141. doi:10.1016/j.compedu.2007.04.005
	Kilbourn, B., & Alvarez, I. (2008). Root-metaphors for understanding: A framework for teachers and teacher educators of information and communication technologies. Computers & Education, 50(4), 1354-1369. doi:10.1016/j.compedu.2006.12.004
	Wen, J., & Shih, W. (2008). Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. Computers & Education, 50(3), 787-806. doi:10.1016/j.compedu.2006.08.011
	Haydn, T., & Barton, R. (2007). Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK. Computers & Education, 49(4), 1018-1036. doi:10.1016/j.compedu.2005.12.006
	Kadijevich, D., & Haapasalo, L. (2008). Factors that influence student teacher's interest to achieve educational technology standards. Computers & Education, 50(1), 262-270. doi:10.1016/j.compedu.2006.05.005
Ministerio de Educación de la Argentina. Dirección Nacional de Investigación...	Landau, M., Serra, J. C., & Gruschetsky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. DiNIECE. MECyT. Retrieved from <a href="http://www.comminit.com/es/node/267158/37">http://www.comminit.com/es/node/267158/37</a>
IIPE-UNESCO Ministerio de Educación PROMSE	La integración de TIC en los sistemas educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas...
IIPE-UNESCO Ministerio de Educación PROMSE	Propuestas de introducción en el curriculum de las competencias relacionadas con las TIC Elena Martín Ortega Álvaro Marchesi Ullastres
Ministerio de Educación Unidad de Tecnologías de la Comunicación y la Información	Minzi, V. (coord ), Batista, M. A., Usubiaga, G. G., & Celso, V. E. (2007). Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela : trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
IIPE UNESCO	Lugo, M. T., Kelly, V., & Grinberg, S. (2006). Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector. IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Retrieved from <a href="http://www.iipebaresvirtual.org.ar/file.php?file=/1/Publicaciones_TIC/Propuestas_de_competencias_TIC_para_la_educacion_basica_2006.pdf">http://www.iipebaresvirtual.org.ar/file.php?file=/1/Publicaciones_TIC/Propuestas_de_competencias_TIC_para_la_educacion_basica_2006.pdf</a>
Foro Latinoamericano de Educación Santillana	Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. 6 Foro Latinoamericano de Educación Santillana. Retrieved from <a href="http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6965">http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6965</a>

Tabla 30: Listado completo de los textos analizados

### 8.6. Análisis de conglomerados

Una exploración preliminar muestra la existencia de tres conglomerados principales que se corresponden en gran medida con las perspectivas descriptas (los conglomerados 0, 1 y 2).

La caracterización del conglomerado 0 se corresponde con la perspectiva del uso de tecnologías con 21 textos, el conglomerado 1 con la caracterización de las perspectivas nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios con 40 textos y el conglomerado 2 con la perspectiva de la brecha digital con 31 textos. El conglomerado 3 tiene sólo 4 textos.

Al listar los textos que se incluyen en cada conglomerado observamos que la diferencia principal con el análisis anterior consiste en que las perspectivas denominadas por nosotros “nuevas alfabetizaciones” y “educación en nuevos medios” conforman un único conglomerado en este análisis. Además, el conglomerado 3 (de los cuatro casos) estaría bastante próximo al conglomerado 1.

En la Tabla 31 presentamos un detalle de la cantidad de casos incluidos en cada conglomerado.

Cluster centroids:		Conglomerado			
Argumentos	total	0	1	2	3
	(101)	(26)	(40)	(31)	(4)
Cotidiano/enseñado	0.15	1.00	-0.80	0.77	-0.75
Estado/Proceso	0.81	0.24	1.00	1.00	1.00
Funcional/Transformativo	0.42	-0.08	0.33	0.87	1.00
Individual/social	0.74	0.04	1.00	0.97	1.00
Racional/Integral	0.23	-0.96	0.98	0.19	0.75
Cognitivista	0.02	0.04	0.00	0.00	0.25
Conductista	0.06	0.19	0.00	0.03	0.00
Constructivista	0.50	0.12	0.93	0.26	0.50
consumo/producción	-0.02	-0.69	0.40	0.00	0.00
herramientas/artefactos culturale	0.71	-0.04	1.00	0.94	1.00
información/comunicación	-0.13	-1.00	0.13	0.17	0.75
Análisis semiótico de textos y m	0.13	0.00	0.33	0.00	0.00
Brecha digital	0.28	0.08	0.00	0.71	1.00
Educación y medios masivos	0.09	0.00	0.05	0.23	0.00
Enseñanza escolaridad	0.35	0.81	0.10	0.32	0.00
Impacto en el aprendizaje	0.28	0.92	0.03	0.10	0.00
Prácticas juveniles	0.40	0.00	0.88	0.03	1.00
Cualitativa/Cuantitativa	-0.27	0.76	-0.95	-0.13	-0.75

Tabla 31: Conglomerados obtenidos

## 8.7. Detalle de consultas más relevantes a la base de datos

### 8.7.1. Lista de autores más citados según país de origen

País de procedencia	Institución	Autor	Nro. citas
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Galarza, Daniel	4
	Universidad de Buenos Aires	García Canclini, Nestor	4
	FLACSO	Palamidessi, Mariano	3
	Universidad de Buenos Aires	Ford, Anibal	3
	Universidad de Buenos Aires	Litwin, Edith	3
	Universidad de Buenos Aires	Tenti Fanfani, Emilio	3
Australia	James Cook University	Lankshear, Colin	12
	University of Sydney	Maton, Karl	6
	Queensland University of Technology	Sefton-Green, Julian	3
	University of Sydney	Halliday, M.A.K	3
Bahrain	University of Bahrain	Khine, Myint Swe	3
Bélgica	Queensland University of Technology	Bruce, Chistine Susan	6
	Ghent University	Tondeur, Jo	4
	Ghent University	Valcke, Martin	4
	Ghent University	Van Braak, Joan	4
Brasil	Universidade Federal Fluminense	De Moraes, Denis	3
Canadá	Lakehead University, Ontario	Klassen, Daniel	5
	University of Ottawa	Levy, Pierre	5
	University of Toronto	Bereiter, Carl	3
	University of Toronto	Cummins, Jim	3
	University of Western Ontario	Higgins, Christopher A.	3
	Wenster University	Compeau , Deborah R.	3
Chile	Universidad de La Frontera	Hinostroza, J. Enrique	3
China	University of Hong Kong	Law, Nancy	5
	Shue Yan University	Ma, Will Wai-Kit	4
Colombia	Universidad del Valle	Martín Barbero, Jesús	12
	Universidad del Valle	Rey, Germán	3
España	Universitat Oberta de Cataluña	Castells, Manuel	13

País de procedencia	Institución	Autor	Nro. citas
	Universidad de La Laguna	Area Moreira, Manuel	11
	Universidad de Sevilla	Cabero Almenara, Julio	8
	Universidad de Sevilla	de Pablos Pons, Juan	8
	Universidad de Barcelona	Coll, César	7
	Universidad Autónoma de Madrid	Martín Ortega, Elena	6
	Universidad Complutense de Madrid	Marchesi Ulastres, Álvaro	6
	Universidad Autónoma de Barcelona	Marqués, Pere	5
	Universidad Carlos III de Madrid	Brea, JoséLuis	5
	Universidad de Barcelona	Gros Salvat, Begoña	5
	Universidad de Barcelona	Martí, Eduardo	4
	Universidad de Huelva	Aguaded, JoséIgnacio	4
	Universidad del País Vasco	Echeverría, Javier	4
	Universidad de Barcelona	Perez Tornero, Manuel	3
	Universidad Pompeu Fabra	Ferrés i Prats, Joan	3
Finlandia	University of Helsinki	Engestöm, Yrjo	3
Francia	École des Hautes Études en Sciences Sociales	Bourdieu, Pierre	5
	Paris VIII	Mattelart, Armand	4
	Centre National de la Recherche Scientifique	Mondzain, Marie José	3
	École des Hautes Études en Sciences Sociales	Didi-Huberman, Georges	3
	Institut d'études Politiques de Paris	Latour, Bruno	3
	Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle	Ladjali, Cécile	3
Reino Unido	Institute of Education. University of London	Kress, Gunther	22
	London School of Economics and Political Science	Livingstone, Sonia	20
	Institute of Education. University of London	Buckingham, David	17
	University of Canterbury	Davis, Niki	8
	Cardiff University	Van Leeuwen, Theo	7
	BECTA	BECTA, UK	6
	King's College London	Cox, Margaret	6
	London School of Economics and Political Science	Thumim, Nancy	6
	University of Leeds	Bauman, Zygmunt	6

País de procedencia	Institución	Autor	Nro. citas
	King's College London	Abbott, Chris	5
	London School of Economics and Political Science	Van Couvering, Elizabeth	5
	keele University	Easdown, Graeme	4
	London Knowledge Lab	Selwyn, Neil	4
	London School of Economics and Political Science	Bober, Magdalena	4
	University of London	Luckin, Rose	4
	BECTA	Scrimshaw, Peter	3
	King's College London	Webb, Mary	3
	Manchester Metropolitan University	Lewin, Cathy	3
	Manchester Metropolitan University	Somekh, Bridget	3
	Open University	Hall, Stuart	3
	University of Cambridge	Moore, Rob	3
	University of Edinburgh	Clark, Andy	3
	University of Hull	Williams, Peter	3
	University of London	Bernstein, Basil	3
	University of London	Jewitt, Carey	3
	University of London	Pachler, Norbert	3
	University of Strathclyde	Condie, Rae	3
	University of Strathclyde	Harrison, Colin	3
	University of Sussex	Eraut, Michael	3
Holanda	University of Twente	Pelgrum, Willem	14
	University of Twente	Plomp, Tjeerd	12
	University of Twente	Drent, Marjolein	3
	University of Twente	Janssen Reinen, Ingeborg	3
	University of Twente	Meelissen, Martina	3
Israel	Tel-Aviv University	Mioduser, David	5
	Tel-Aviv University	Nachmias, Rafi	5
	Tel-Aviv University	Forkosh-Baruch, Alona	4
	University of Haifa	Salomon, Gabriel	4
México	UNAM	Monsiváis, Carlos	4
N.D.	NS/NC	OECD, .	8
	NS/NC	Ertmer, Peggy	7
	NS/NC	Wenger, Etienne	5
	NS/NC	COMISIÓN EUROPEA, .	4

País de procedencia	Institución	Autor	Nro. citas
	NS/NC	Todd, Ross	4
	NS/NC	UNESCO, .	4
	NS/NC	Cammark, D	3
	NS/NC	Clark, Richard E.	3
	NS/NC	ISTE, .	3
	NS/NC	Schank, Roger	3
	NS/NC	Schultz, Katherine	3
	NS/NC	Sontag, Susan	3
	NS/NC	Steiner, George	3
Singapur	National Institute of Education	Chai, Ching Sing	4
	Nanyang Technology University	Hung, David	3
Taiwan	National Chengchi University	Wu, Cheng-chi	3
USA	University of Minnesota	Anderson, Ronald E.	22
	University of Wisconsin-Madison	Gee, James Paul	21
	Stanford University	Cuban, Larry	18
	Massachusetts Institute of Technology	Jenkins, Henry	17
	Center for Technology in Learning. SRI	Kozma, Robert	16
	Montclair State University	Knobel, Michele	11
	Harvard University	Dede, Chris	9
	University of California, Irvine	Becker, Henry Jay	9
	University of Connecticut	Leu, Donald	9
	University of Rhode Island	Coiro, Julie	9
	University of Wisconsin-Madison	Street, Brian	9
	Massachusetts Institute of Technology	Clinton, Katie	7
	Massachusetts Institute of Technology	Purushotma, Ravi	7
	Michigan State University	Zhao, Yong	7
	New York University	Appadurai, Arjun	7
	Northwestern University	Lam, Eva Wan Shun	7
	Boston College	Russell, Michael	6
	Massachusetts Institute of Technology	Weigel, Margaret	6
	University of California, San Diego	Cole, Michael	6
	University of Wisconsin-Madison	Robison, Alice	6
	Columbia University	Kinzer, Charles Kevin	5
	University of California Berkeley	Hull, Glynda	5
	University of California, Irvine	Ito, Mitzuko	5

País de procedencia	Institución	Autor	Nro. citas
	Boston College	Hargreaves, Andy	4
	Columbia University	Kellner, Douglas	4
	Harvard University	Lessig, Lawrence	4
	Stanford University	Bandura, Albert	4
	University of Arkansas	Davis, Fred D.	4
	University of California Berkeley	Lave, Jean	4
	University of California, San Diego	Lemke, Jay	4
	University of Massachusetts	Ajzen, Icek	4
	University of the Center of the City, New York	Scribner, Sylvia	4
	Boston College	Bebell, Damian	3
	Brown University	Landow, George	3
	Duke University	Lombardi, Julian	3
	Idibom	Munro , Bob	3
	Johns Hopkins University	Sheldon, Steve	3
	Michigan State University	Byers, Joe	3
	Michigan State University	Frank, Kenneth A.	3
	Michigan State University	Kohler, Matthew J.	3
	Michigan State University	Mishra , Punya	3
	New York Hall of Sciences	Honey, Margaret	3
	Pennsylvania State University	Carr-Chellman, Alison	3
	Pepperdine University	Fisher, Mercedes	3
	Rutgers University	Kuhlthau, Carol	3
	Stanford University	Borko, Hilda	3
	Stanford University	Shulman, Lee S.	3
	Stanford University	Tyack, David	3
	University of California Berkeley	Linn, Marcia C.	3
	University of California, San Diego	Churchland, Patricia	3
	University of California, San Diego	Manovich, Lev	3
	University of Illinois	Burbules, Nicholas	3
	University of Memphis	Cocking, Rodney	3
	University of Missouri	Jonassen, David	3
	University of North Texas	Christensen, Rhonda	3
	University of North Texas	Knezek, Gerald	3
	University of Toledo	Pugh, Kevin	3

País de procedencia	Institución	Autor	Nro. citas
	University of Washington	Brandsford, John	3
	University of Washington	Brown, Ann	3

### 8.7.2. Cantidad de citas según país de origen

País	Citas
Argentina	20
Australia	24
Bahrain	3
Bélgica	18
Brasil	3
Canadá	22
Chile	3
China	9
Colombia	15
España	92
Finlandia	3
Francia	21
Gran Bretaña	166
Holanda	35
Israel	18
México	4
Singapur	7
Taiwan	3
Estados Unidos	341

8.7.3. Lista de autores más citados según institución por país

España. Cantidad de citas según institución



Gran Bretaña. Cantidad de citas según institución



### Estados Unidos. Cantidad de citas según institución

