

Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital

Digital competences in Argentina's digital education curriculum

Alejo González López Ledesma

RESUMEN

Este trabajo presenta el análisis de un conjunto de documentos oficiales que entre los años 2015 y 2019 introdujeron la educación digital en el currículo escolar del sistema educativo argentino. Metodológicamente, el estudio se inscribe en el análisis de documentos y en la investigación educativa etnográfica de corte histórico-antropológico. Los resultados alcanzados permiten, por un lado, localizar en el currículo de Educación digital una serie de problemas vinculados a los lineamientos para la alfabetización digital y, por otro, poner dichos problemas en relación con un cuerpo de tendencias techno-educativas del plano local y global más amplias. Por último, el trabajo presenta una serie de alternativas para revisar el currículo de Educación digital desde una perspectiva situada e histórica.

Palabras clave: alfabetización digital, competencias digitales, currículo escolar, tecnología educativa.

ABSTRACT

This article presents the analysis of a set of official documents that between 2015 and 2019 introduced digital education in Argentina's school curriculum. Methodologically, the study constitutes a document analysis, framed in a historical-anthropological educational research approach. The results achieved allow, on the one hand, to locate in the Digital Education curriculum a series of problems linked to the guidelines for digital literacy and, on the other, to put these problems in relation to a body of techno-educational trends at the local and global level. Finally, the article presents a series of alternatives to review the Digital Education curriculum from a situated and historical perspective.

Keywords: digital literacy, digital competences, school curriculum, educational technology.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados del análisis de un corpus de cuatro documentos oficiales que componen y le dan forma a la política curricular de educación digital implementada en la Argentina entre los años 2015 y 2019.¹ El objetivo que perseguimos en este estudio es comprender con mayor profundidad los rasgos que adoptan los saberes pedagógicos oficiales inscriptos en los lineamientos de dichos documentos y, en particular, el rol que allí cumplen las competencias digitales como elemento emergente. A su vez, como parte de nuestro análisis, ponemos en diálogo los rasgos de estos lineamientos curriculares con las tendencias del campo tecno-educativo y pedagógico que entendemos los dotan de sentido histórico y contextual.

En la primera parte del artículo recuperamos a modo de antecedente las discusiones en torno a los discursos de las competencias y las competencias digitales en el campo pedagógico, y los vinculamos con las tendencias privatizadoras que los sobrevuelan a nivel global y local. En segundo lugar, presentamos el marco teórico-metodológico de corte etnográfico, didáctico y tecno-educativo que ha guiado el proceso de nuestra investigación documental. En tercer lugar, ofrecemos los resultados de nuestro análisis. Allí observamos, en particular, una serie de nuevos y viejos problemas que el currículo organizado por competencias digitales le ofrece al trabajo docente en el cotidiano escolar. Por último, en las conclusiones realizamos un balance de nuestro estudio y proponemos algunas líneas de investigación que nos parecen relevantes de cara a los problemas que actualmente enfrenta el sistema educativo en lo relativo a la incorporación de la cultura digital en las escuelas.

El discurso de las competencias en el campo pedagógico

Una mirada histórica sobre la injerencia que han tenido las competencias en el campo pedagógico a lo largo del siglo XX revela que si bien la noción de “competencia”

¹ El análisis que aquí presentamos profundiza la indagación de un objeto abordado previamente en un proyecto de investigación de doctorado (2015-2020) financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y dedicado a analizar la integración de tecnologías digitales llevada adelante por docentes de la disciplina escolar Lengua y la Literatura de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Alejo González López Ledesma. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina. Es licenciado en Letras (UBA), profesor de enseñanza media y superior en Letras (UBA), especialista en Tecnología Educativa (UBA) y en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Magíster en Tecnología Educativa (UBA) y doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña como becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Participa en diversos proyectos de investigación dedicados a estudiar las relaciones entre la cultura escolar y la cultura digital. Correo electrónico: alejoegll@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9020-0545>.

encuentra inicialmente difusión a partir del desarrollo de los aportes de la lingüística formal de corte chomskiano y los estudios de la psicología cognitiva, su sentido se nutre con particular fuerza de la formación profesional y del análisis del trabajo (Bronckart, 2007). Desde la corriente de las pedagogías críticas, Díaz-Barriga (2014) realiza una genealogía del concepto de “competencia”. Allí, advierte que este procede de la política educativa enraizada en la teoría del capital humano. Las formulaciones de esta última tuvieron por objetivo desarrollar criterios y medir desempeños específicos con el fin de establecer estándares de una misma política que fueran aplicables a nivel global.

De esto se desprende que las competencias encuentran filiación con marcos epistémicos directamente vinculados al mundo del trabajo y, fundamentalmente, a sus procesos de evaluación y medición. A su vez, esto resulta coherente con el proceso de expansión de las competencias que se ha dado de la mano de organismos internacionales –fundamentalmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)–, fundaciones y foros internacionales, dedicados a diseñar exámenes e informes con base tanto en el diseño como en la medición de competencias (Gimeno, 2008). A través de estas últimas, dichos actores evalúan los sistemas educativos, los someten a crítica, señalan sus insuficiencias y redireccionan su rumbo en sintonía con una mirada que homogeniza soluciones y alternativas, en lugar de dar cuenta de la diversidad de dichos sistemas para ponderarlos.²

En otro nivel de análisis, las competencias constituyen una nueva epistemología para la educación (Barnett, 2001; Gimeno, 2008): sostienen un modo de conceptualizar y legitimar una agenda particular de problemas educativos –las discusiones sobre los indicadores, la valoración de los resultados, la adaptación a un mercado laboral cambiante, las diferenciaciones entre objetivos, contenidos y competencias, los déficits de los aprendizajes y el trabajo de los docentes–. A partir de este recorte particular, invisibilizan o ubican en un lugar subsidiario otros problemas que resultan gravitantes en los contextos locales –el conocimiento de las prácticas de los jóvenes

² Los resultados de estas evaluaciones basadas en competencias son utilizados de cara a la opinión pública para construir una “narrativa de emergencia”. Así pues, actúan reuniendo adhesiones y generando consensos con el fin de “salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico” y “controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas escolares, aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente” (Gimeno, 2008, p. 16). El sentido de este uso se profundiza cuando observamos también que las mediciones de las competencias son volcadas a *rankings*, a partir de los cuales los países son comparados y jerarquizados –lo que, como es de esperarse, conduce a reducciones y usos políticos de esas mediciones–.

y sus modos de leer y escribir (Rockwell, 2001), la selección o síntesis de la cultura que realiza el currículo (De Alba, 1991), la posibilidad de conocer el quehacer de los alumnos y los docentes desde sus prácticas escolares cotidianas (Rockwell y Ezpeleta, 1983), los modos en que se desarrolla la enseñanza en el cotidiano escolar (Edelstein, 2002), las relaciones entre los procesos históricos y sociales, y las prácticas escolares locales, con sus tradiciones, problemas y prácticas emergentes (Cuesta, 2019; González, 2020; Rockwell, 2009)–.

En el campo pedagógico, el discurso de las competencias no solo se alinea con una tradición de ascendencia cognitiva, asociada a los estudios del trabajo. También se relaciona de modo agónico con otros discursos. Más precisamente, el discurso de las competencias diseña desde sus postulados la oposición a partir de la cual cobra sentido su propuesta. En el marco de esa oposición, la comprensión de los procesos educativos se ve reducida a la dicotomía entre la transmisión de saberes formalizados, escolares, asociados con el enciclopedismo, y la educación por competencias, entendida como una formación eficaz para el trabajo y centrada en el *saber hacer* funcional (Díaz-Barriga, 2014). Como prueban los debates educativos de los siglos XIX y XX en torno a los contenidos, métodos y objetivos de la formación de las instituciones educativas (Bronckart, 2007), esta oposición es tan reductiva de los fenómenos escolares como es funcional a los discursos sobre el cambio radical en la escuela y –agregamos nosotros–, en particular, a aquellos discursos en exceso entusiastas que buscan integrar las tecnologías digitales en los sistemas educativos desconociendo voluntariamente y barriendo con las configuraciones que regulan dichos espacios (Selwyn, 2011).

El reordenamiento de la agenda de acción sobre el campo pedagógico motorizado por las competencias trabaja sobre una operación epistemológica y metodológica que resulta fundamental para nuestro estudio y que por eso queremos destacar. Como señala Gimeno (2008), de la búsqueda y formalización de indicadores destinados a evaluar resultados, se procede a recuperar y comprender esos indicadores –reconvertidos ahora en competencias– como metas del currículo y guías de aquello que se pretende lograr en los sistemas educativos y las prácticas escolares. La pregunta sobre los fines se transforma de este modo en prescripción para delinear los medios necesarios para alcanzar esos fines (Barnett, 2001). Las competencias adquieren así un carácter normativo, evaluativo y epistemológico.

Por un lado, al valerse de ellas, los actores globales orientan la convergencia de los sistemas escolares en un currículo estandarizado y homogéneo. Por otro, las competencias los habilitan a reproducir una matriz epistemológica de corte evaluativo que es tan útil para dar cuenta del déficit de esos sistemas como es inhábil para comprender sus procesos particulares.

Las competencias digitales y el escenario privatizador

Una somera revisión de la literatura académica, los informes de los organismos internacionales y los documentos de las políticas educativas permite observar que en la actualidad los análisis y proyectos de alfabetización digital se materializan predominantemente en sofisticados currículos de competencias digitales, organizados en listados de capacidades y habilidades que los individuos deberían manejar para poder acceder al mercado laboral del “futuro” y a la ciudadanía democrática en la “sociedad del conocimiento” (Pangrazio et al., 2020; González, 2020).

Dentro del trayecto de educación obligatoria del sistema educativo argentino, podemos encontrar por primera vez alusiones directas a las competencias digitales en los documentos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la última reforma de carácter integral del sistema educativo que derogó la Ley Federal de Educación (1993). Entre sus fines y objetivos –y en particular en su artículo 11– esta ley propone desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la incorporación de las competencias entre los contenidos curriculares, y la inclusión de los alumnos en la denominada “sociedad del conocimiento”. Algunos años más tarde, ni los documentos del Plan Conectar Igualdad, política encargada de llevar adelante estos objetivos de integración de tecnologías digitales en el sistema educativo a través del modelo 1 a 1, ni tampoco las políticas de formación docente que acompañaron el plan, como fueron el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (2015) y el Postítulo en Educación y TIC (2012), retomaron el discurso pedagógico de las competencias. Más bien, este se vio desplazado y fue recuperado recién a partir de la gestión de la cartera educativa iniciada a fines del 2015, cuyas políticas y documentos analizamos en este trabajo.

La agenda político-educativa desarrollada a nivel nacional en la Argentina entre los años 2015 y 2019 tuvo como uno de sus objetivos principales alcanzar la alfabetización digital de los alumnos de todos los niveles de la educación obligatoria del sistema educativo. La vía privilegiada para lograr este objetivo fue la actualización de los saberes escolares. Más precisamente, la encargada de “integrar” a los alumnos a la sociedad del siglo XXI fue la formación en nuevas “competencias digitales”, que les permitiría al mismo tiempo desarrollar habilidades para una ciudadanía democrática y adaptarse al siempre dinámico mercado laboral (González y Pangrazio, 2020).

Si bien a la hora de proyectar cambios en la escuela el discurso entusiasta sobre la innovación ha constituido una marca distintiva e histórica del campo pedagógico (Feldman, 2010), la conceptualización de las tecnologías como dimensión central de dichas proyecciones de innovación encuentra su historia y sus hitos propios. La innovación tecnológica como motor de mejoras en la educación puede ser rastreada

a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI (Cuban, 1986; Buckingham, 2008; Selwyn, 2011): se localiza desde temprano en las máquinas de enseñar de Skinner; se proyecta, más adelante, en el ingreso de la radio y la televisión en las aulas, y renace, con particular impulso, al calor de políticas de inclusión digital del modelo 1 a 1 –tan caro al contexto latinoamericano–.

Pese al carácter siempre improbable de sus augurios de mejora, los denominados discursos “edutópicos” (Buckingham, 2008) y aquellos alineados con el “solucionismo tecnológico” (Morozov, 2016) han reverdecido persistentemente como un “canto de sirenas” tecnológico (Boody, 2001), de atracción inevitable para muchos de los especialistas dedicados hoy al estudio de la escuela y los sistemas educativos. Y lo cierto es que si bien estas líneas ofrecen fuertes continuidades históricas, también nos proponen variaciones y nuevas tramas y configuraciones hegemónicas cuyo alcance trasciende el ámbito académico y encuentra distintas formas de anclaje en la esfera de la política y las reformas educativas.

Las particularidades locales de este fenómeno quedan paradigmáticamente ilustradas en el debate televisivo que se desarrolló en la ciudad de Santa Fe (Argentina) el día 13 de octubre del año 2019 y que tuvo como protagonistas a los candidatos a presidente de la nación en la elección que tendría lugar más adelante ese mismo mes. En su intervención dentro del bloque temático “Educación y salud”, el candidato oficialista a la reelección, el ingeniero Mauricio Macri, puntualizó los desafíos que enfrentaba la educación a nivel local. Durante el transcurso de su intervención, el hoy exmandatario realizó una serie de declaraciones que articularon el balance de su gestión educativa entre los años 2015 y 2019 con una plataforma en materia educativa de cara a lo que habría sido, entre los años 2019 y 2023, su segundo mandato, de haber sido electo presidente:

Estamos frente a la mayor revolución tecnológica y científica de la historia y esto tiene un impacto directo en la educación. Se habla de nuevos alfabetismos. Ya no alcanza con leer, escribir, matemática. Se le agrega robótica, programación, trabajo en equipo, idiomas... Y esto tiene que ser parte del desafío de nuestras escuelas y de nuestros alumnos. Emprendimos una revolución en educación desde el primer día de gobierno. [...] Les llevamos Internet a cinco millones de alumnos. Además, pusimos robótica y programación desde jardín de infantes. Uno de los cinco países del mundo reconocidos por la UNESCO por haber hecho esto. Más allá de esta distinción, lo importante es que les estamos dando las herramientas a nuestros chicos para acceder a los trabajos del futuro [Macri, 2019].

En el caso particular de las declaraciones del expresidente, el discurso tecnocelebratorio parte como diagnóstico de un escenario actual de cambio abrupto respecto del pasado y asume como imperiosa la necesidad de adaptación a ese cambio: “la mayor revolución tecnológica y científica de la historia” demanda el aprendizaje de nuevos alfabetismos que garanticen trabajo y un futuro para los alumnos.

A su vez, si afinamos la lente, podremos reconocer también que, al hacer mención a la incorporación de la robótica y la programación en la escuela, el expresidente está refiriendo a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (NAP EDPR) (Resolución del CFE N° 343/18), desarrollados en el marco del Programa Aprender Conectados (Decreto presidencial N° 386/2018), uno de los pilares de la política educativa de alfabetización digital de su gestión. Sabemos con precisión que el diseño al que alude el presidente es el de dichos NAP porque esta política curricular fue la única en ser “reconocida” por la UNESCO, junto con las de otros “cinco países del mundo”, por haber incorporado “robótica y programación desde jardín de infantes”.

Así pues, estas declaraciones del exmandatario se dedican a recuperar el apoyo y –con ello– la legitimidad que el organismo de la ONU supo brindarle a su política educativa a través de documentos como *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development* (UNESCO, 2019)³ y así nos permiten aproximarnos a algunos indicios en torno al avance de los organismos internacionales sobre la política educativa curricular local.

El proceso al que aludimos ha sido estudiado a nivel internacional (Williamson et al., 2019) y también local (Feldfeber et al., 2018) en términos de una tendencia privatizadora de carácter global. Organizados en coaliciones multisectoriales y alianzas, los actores públicos, privados y del tercer sector que traccionan esta tendencia se dedican a penetrar en la gobernanza de los sistemas educativos y las prácticas de sus actores a partir del trazado de objetivos políticos “igualitarios” y “filantrópicos”. En el plano local y para el periodo 2015-2019, esos objetivos no solo hicieron carne en los diseños curriculares de Educación digital, también se plasmaron en otras acciones: entre ellas, la terciarización de la formación docente en las áreas de alfabetización y competencias digitales, delegadas en fundaciones de multinacionales como Telefónica; el corrimiento, la refuncionalización y la ejecución de recortes presupuestarios en las áreas de injerencia de actores estatales como Educ.ar S.E., y el INFoD, ambos abocados a la formación docente (CADE, 2017); el ingreso de actores provenientes del sector privado y la industria de medios digitales a cargos públicos jerárquicos del Ministerio de Educación –ámbito en el cual, coherentes con una visión mercantilista de la educación, se abocaron a la firma de polémicos convenios de pasantías y primer empleo con grandes empresas– (Feldfeber et al., 2018; González, 2020). Los documentos del currículo de Educación digital que analizamos en este trabajo encuentran sus condiciones y coordenadas de producción en este escenario local y global privatizador.

³ Este documento fue desarrollado en el marco de la Agenda Educativa 2030 de la agencia y hace referencia de forma explícita a la reforma curricular local, en los mismos términos que lo hace el exmandatario (UNESCO, 2019, p. 21).

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La investigación cualitativa que hemos realizado se enmarca metodológicamente en la tradición del análisis documental (Valles, 1999) y se sirve del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) para generar teoría. A su vez, programáticamente, se inscribe en la línea de la etnografía educativa de corte histórico-antropológico (Rockwell, 2009). Esto quiere decir que si bien volcamos nuestro análisis sobre un cuerpo de documentos para comprender diferentes dimensiones significativas de su contenido, esa operación analítica no se agota en sí misma. Se enmarca en una apuesta metodológica más amplia, propia de la etnografía educativa: la búsqueda de comprender los modos en que los docentes se apropian del saber pedagógico prescripto desde los documentos oficiales, en función de sus saberes docentes, no documentados ni estudiados (Cuesta, 2019; Rockwell, 2009). Dentro de este marco, el estudio de las orientaciones o saberes pedagógicos legibles en los documentos curriculares constituye un insumo fundamental y un primer paso para el posterior desarrollo del trabajo de campo etnográfico.

Para llevar adelante nuestra investigación, relevamos diversos documentos elaborados por la gestión de la cartera educativa nacional de la Argentina entre los años 2015 y 2019 y seleccionamos un corpus de cuatro que se distinguen por proponer modificaciones y agregados en la organización curricular del sistema educativo con el fin de integrar la Educación digital como parte del mismo. Los documentos son:

1. Los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación digital, Programación y Robótica*⁴ (MECCT, 2018) para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2018 (Resolución N° 343/18). Estos *Núcleos* están enmarcados en la política de alfabetización digital del Plan Aprender Conectados⁵ y, de modo más general, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206.⁶

⁴ Este documento tiene por objetivo establecer a nivel nacional un núcleo de aprendizajes prioritarios para “promover la alfabetización digital, entendida como el desarrollo del conjunto de competencias y capacidades necesarias para que los estudiantes puedan integrarse plenamente en la cultura digital” (MECCT, 2018, p. 5).

⁵ El Plan Aprender Conectados es una política de innovación pedagógica y tecnológica que incorpora como propósitos “el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente, que ayude tanto al desarrollo de las competencias de educación digital, como de las capacidades y saberes fundamentales” (MECCT, 2018, p. 3).

⁶ La Ley de Educación Nacional plantea “la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, además de su integración en los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (MECCT, 2018, p. 5).

2. Las *Competencias de Educación digital* (MECCT, 2017a), elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. El documento despliega la taxonomía de competencias consideradas “relevantes para la inserción en la sociedad digital” (p. 6) en el marco del Plan Aprender Conectados.
3. Las *Orientaciones pedagógicas de Educación digital* (MECCT, 2017b), elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Incluyen los objetivos y los lineamientos pedagógicos del Plan Aprender Conectados destinados a “acompañar el debate y la construcción compartida de la escuela del siglo XXI” (MEN, 2016, p. 7).
4. El *Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*⁷ (MEN, 2016), creado por el Ministerio de Educación de la Nación como parte del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución del CFE N° 285/16).

Como hemos adelantado, para desarrollar nuestro análisis documental nos valimos del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), un dispositivo que permite entrelazar la recogida de datos, su análisis e interpretación y que resulta particularmente productivo para realizar inferencias analíticas de modo sistemático y así generar teoría.

En el marco del proceso de investigación, clasificamos y etiquetamos los datos en función de una serie de categorías iniciales que aparecían de modo recurrente en los documentos: “competencia digital”, “alfabetización digital” y “cultura digital”, entre otros. Conforme fue desarrollándose el proceso de codificación abierta, estas categorías fueron ampliándose con nuevas dimensiones y también cobraron densidad a partir de la saturación de sus rasgos. Luego, procedimos con el proceso de codificación axial, que está dado por la identificación de las propiedades de cada categoría, su clasificación y la puesta en relación de las distintas categorías y dimensiones.

En esta etapa, resultó central la definición de los rasgos que hacían a la competencia digital y su puesta en relación con la conceptualización que los documentos realizaban de otras categorías, con sus propiedades y dimensiones: entre ellas, fue fundamental el recorte de la enseñanza, las disciplinas escolares, los saberes escolares, las metodologías de los docentes y el aprendizaje de los alumnos. Progresivamente, fuimos volcando por escrito nuestras reflexiones críticas e inferencias analíticas hasta, finalmente, lograr síntesis conceptuales de corte descriptivo e interpretativo en torno al funcionamiento de las competencias digitales en el currículo.

⁷ Este documento brinda un marco para el desarrollo de capacidades, entendidas como foco de la organización curricular de la enseñanza y base del desarrollo de las competencias digitales.

El marco teórico desde el cual realizamos este trabajo analítico se vincula estrechamente con estas decisiones metodológicas. Los enfoques críticos de la tecnología educativa dominante (Selwyn, 2011) y las investigaciones sobre educación y medios digitales de perspectiva etnográfica (González, 2020) en cuyas líneas se inscribe nuestro trabajo se encargan de recuperar el cotidiano escolar y el trabajo docente en el sistema educativo como objetos nodales de sus indagaciones. Esto se debe a que son estos objetos, atravesados por la siempre compleja realidad social escolar, los que nos permiten comprender los sentidos que los docentes le asignan a la cultura digital en el marco de su enseñanza, con todas las posibilidades, los problemas y los desafíos que eso involucra.

Es en este marco que cobra pleno sentido el objetivo de conocer los saberes pedagógicos oficiales que introduce el currículo de Educación digital, con sus competencias digitales y, sobre todo, de hacer esto poniendo nuestro foco en el modo en que dicho currículo recorta dimensiones como la enseñanza, las disciplinas escolares y los saberes escolares, entre otras, como han observado estudios etnográficos antecedentes (Arias y González, 2018; Gagliardi, 2020; González, 2020; López, 2020; Marcos, 2017), al formar parte de las regulaciones del trabajo docente en el sistema educativo y el cotidiano escolar, estas se vinculan específicamente con el sentido que los y las docentes les asignan a las prácticas y objetos de la cultura digital en el marco de su trabajo.

RESULTADOS

Las competencias digitales: desplazamientos, binarismos y déficits

En estudios previos (González, 2020) advertimos el desplazamiento que los NAP de Educación digital efectuaban respecto tanto de la organización disciplinar del currículo escolar como de la cuestión de los saberes y las metodologías que orientan el trabajo de los docentes y que hacen a su formación y a la identidad de su comunidad disciplinar (Cuesta, 2019). En esta misma línea, el *Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*—texto pedagógico en el que se apoyan los restantes documentos que aquí estudiamos— propone

la necesidad de superar modos tradicionales de organizar institucionalmente la enseñanza (docentes enseñando saberes o contenidos de un área/disciplina, grupos de alumnos organizados por edad) y constituirse en un organizador potente para pensar nuevas configuraciones que supongan variaciones en el tiempo, en los espacios, en la organización de los profesores y de los grupos [MEN, 2016, p. 11].

Este corrimiento de la enseñanza y las disciplinas, por un lado, encuentra como corolario, en el mismo documento, la omisión de orientaciones respecto de los modos de articulación de las competencias digitales con los saberes escolares que hacen

al currículo escolar y a la formación y las condiciones del trabajo docente. Por otro, supone un desplazamiento del docente tanto en su calidad de poseedor de una serie de saberes especializados como en su rol de sujeto que pone en juego metodologías y lleva adelante la enseñanza con su grupo de alumnos.

En una operación similar y complementaria, las *Orientaciones pedagógicas de Educación digital* conceptualizan “al alumno como protagonista y constructor de conocimiento” y como “sujeto activo” (MECCT, 2018, p. 7) y “al docente como líder del cambio y mediador” (MECCT, 2017b, p. 14). Allí observamos una reconceptualización de la enseñanza en términos de liderazgo y de lógicas que, como la del emprendedurismo, se vinculan a la tendencia privatizadora (Feldfeber et al., 2018), en la medida en que procuran refuncionalizar la institución pública de acuerdo a las lógicas de la actividad privada.⁸

Si el foco del currículo de Educación digital no se encuentra en los saberes escolares tradicionales y su objetivo no es orientar metodológicamente la enseñanza y la apropiación de esos saberes, entonces cabe preguntarse en qué otros objetos se referencia y qué propósitos lo guían. Cuando ajustamos nuestra lente, podemos observar que, en los documentos estudiados, ya no son los saberes sino las competencias las que cumplen una función central de cara a los objetivos planteados por el currículo.

Para empezar, las competencias dotan de un contenido concreto y taxonómicamente organizado –y por tanto, “objetivo” y “neutro”– a la alfabetización digital, que ocupa un lugar central como objetivo general del currículo –y de la gestión de la cartera educativa 2015-2019– y que, de no existir las competencias, correría el riesgo de quedar enunciada en forma vaga y abarcativa. Las competencias son, pues, las encargadas de vehicular objetivos específicos de alfabetización vinculados a la formación para una “ciudadanía democrática” y el “mundo del trabajo” (MECCT, 2018, p. 8), así como también para la integración de la comunidad educativa en “la cultura digital” (MECCT, 2017a, p. 6; 2017b, p. 11; 2018, p. 7) y la “sociedad digital” (MECCT, 2017a, p. 9; 2018, p. 6).

Esto nos conduce al reconocimiento de dos problemas que son centrales para este análisis. El primero de ellos –que puede ser leído como una verdad de Perogrullo, pero que tiene implicancias interesantes– es que el objetivo de formar a los sujetos para “integrarlos” a la cultura digital parte del supuesto de que los alumnos y docentes no se encuentran previamente inmersos o integrados en esa cultura o culturas, cuando los estudios etnográficos y de otras líneas socioculturales han dado sobrada cuenta de

⁸ Esta superación de los saberes escolares, el currículo y el rol del docente como sujeto que enseña poco tiene de novedad. Sus antecedentes se encuentran en otros diseños curriculares organizados por competencias del ámbito local (Cuesta, 2019) y ha sido explicada en el marco de la tendencia a la academización de los saberes que atraviesa las reformas de décadas recientes (Feldman, 2010).

que los docentes y alumnos desarrollan diversas prácticas con medios digitales –tanto dentro como fuera de la escuela– que tienen que ver con sus modos particulares de leer, escribir, comunicarse, consumir cultura y también hacer su trabajo (González, 2020).⁹ En el currículo se despliega un repertorio de competencias –vinculado también a una taxonomía de capacidades– que, al centrarse en los aprendizajes, poco nos dice sobre las consideraciones metodológicas que podrían permitir tender puentes de sentido entre los modos de conocer de los alumnos y los modos de conocer que pueden proponer los docentes desde su enseñanza.

A este quiebre respecto de la dimensión histórica y sociocultural de las prácticas de los alumnos y los docentes se le agrega otro, legible en las siguientes consideraciones:

En la sociedad digital, emergen formas discursivas diferentes a las de la cultura letrada. En los entornos digitales interactivos, aparecen textos que no siguen una lógica lineal, como la del libro, con una secuencia establecida de principio a fin, sino que se articulan a través de conexiones o vínculos, con propuestas de lecturas o recorridos múltiples. Los lectores se convierten en autores y producen en red, a partir de lo que otros publican y comparten, poniendo en crisis el concepto tradicional de autoría y generando un universo de ideas conectadas. La digitalización de la información y su consecuente virtualización generan una nueva categoría de lo real. Lo virtual, aquello que se multiplica casi infinitamente a través del ciberespacio, se convierte en una dimensión de uso cada vez más recurrente en todos los aspectos de la vida cotidiana [MECCT, 2017b, p. 15].

Al margen de la validez y el alcance de estas afirmaciones, que en buena parte han sido puestas en tela de juicio y relativizadas desde estudios menos celebratorios del advenimiento de una revolución cultural y más atentos a la historia de las prácticas culturales, cabe advertir que el eje que nos ofrecen se alinea con el esquema de quiebres y binarismos taxativos que venimos marcando hasta aquí como recurrencia: se alude a formas discursivas “diferentes” a las de la cultura letrada, lógicas encontradas, crisis categoriales, transformaciones en los sujetos, nuevos universos de ideas y nuevas categorías de lo real. De esta manera, queda obturada una posible conceptualización de las transformaciones culturales en términos ya no solo de las variaciones, sino también de las continuidades que ofrece lo digital respecto de las prácticas, las tradiciones y los problemas del mundo escolar. La tríada de quiebres de lo digital –respecto de la cultura escolar (tradicional y ajena a la cultura digital), la cultura de los alumnos (excluida de la cultura digital) y la cultura letrada (previa a la

⁹ El paralelo existente entre estos lineamientos y las políticas curriculares locales de matiz constructivista de la década de 1990 en adelante es evidente: allí, los alumnos que no leen o escriben en el modo en que la escuela lo prescribe en sus documentos oficiales constituyen analfabetos, y las prácticas que exceden la lectura y la escritura de la lengua oficial se encuentran ubicadas dentro del espectro del déficit (Cuesta, 2019, Dubin 2019). Una operación que también es acorde con la matriz evaluativa que atraviesa al currículo por competencias (Gimeno, 2008).

cultura digital)—aplana a la escuela y a sus sujetos como si de terreno yermo se tratara. Así prepara la superficie para el despliegue de las nuevas competencias digitales.

Esta particular conceptualización de las competencias no carece de antecedentes semánticos. Por ejemplo, la noción de “brecha digital” (Severin y Capota, 2011, p. 9) ha sido un elemento constitutivo del marco conceptual tecno-educativo de los informes de los organismos internacionales, las políticas públicas, los cursos de formación docente y las producciones del ámbito académico de tiempos recientes. Si bien resulta útil a los fines de advertir la distribución desigual de recursos materiales digitales —cuestión particularmente relevante en los países latinoamericanos—, la “brecha”, por su rasgo semántico de ruptura y distancia, revela limitantes para conceptualizar las prácticas de los sujetos de la escuela.

Estas últimas no resultan simplemente distintas o alejadas de las que se desarrollan en la cultura digital, sino que también presentan puentes de continuidad, y se encuentran mediadas por las apropiaciones particulares del contexto escolar —sus tiempos, sus espacios, sus tradiciones de enseñanza, sus relaciones con los saberes escolares, entre otros— y por las disputas y negociaciones que siempre genera esa apropiación situada.

Esta modalidad binaria de conceptualizar la cultura, los sujetos y la escuela, propia también de las líneas dominantes del campo tecno-educativo, resulta más comprensible si exponemos dos de los pilares epistemológicos que la sostienen. Uno de ellos ha sido abordado por Elsie Rockwell (1980) al discutir las teorías del conflicto cultural y la reproducción cultural. Los desarrollos de Bourdieu y Passeron y Parsons, entre otros, encuentran su raíz en los aportes tempranos de Durkheim (1976) al campo de las relaciones entre escuela, cultura y socialización. Desde la perspectiva de este teórico, cada cultura es considerada un sistema relativamente coherente de conocimientos, valores y significados, y si bien se acepta la variación dentro de una cultura, esto es comprendido como una divergencia o un producto de fallas dentro del proceso de socialización. Así pues, la “confrontación entre educandos y escuela se concibe como un conflicto entre culturas abstractas, entre las cuales difícilmente hay comunicación, mucho menos transmisión” (Rockwell, 1980, p. 4).

Como respuesta a esto, Rockwell retoma diversos aportes de los estudios culturales y de teóricos como Antonio Gramsci, y los recicla para elaborar una etnografía que permite “analizar los procesos cotidianos de la escuela sin recurrir a las interpretaciones dualistas o explicaciones abstractas que caracterizan tantas investigaciones antropológicas sobre procesos educativos” (Rockwell, 1980, p. 10). La perspectiva histórica y antropológica nos ofrece como alternativa, por un lado, una matriz capaz de abordar la cultura conceptualizándola como un diálogo en el que la comunicación intercultural se erige como espacio de producción de nuevos significados y prácticas. Esto implica descartar los significados culturales asignados mecánicamente como propios a grupos sociales relativamente homogéneos, para, en su lugar, poner en

valor los significados apropiados o contruidos en contextos cotidianos particulares como es la escuela.

Por otro lado, la perspectiva histórico-antropológica permite recuperar ese carácter dialógico de la cultura en un plano histórico: en cada momento conviven diferentes tradiciones, provenientes de distintos momentos y temporalidades (Rockwell, 2000). Estas tradiciones son irreductibles al carácter autosuficiente y sistémicamente coherente de los marcos de referencia que legislan sobre el cambio en la escuela y que sostienen epistemológicamente a las competencias.

Esto nos conduce al segundo pilar del marco conceptual que sostiene las competencias como propuesta de cambio en el currículo. Al reinscribir la cultura en la historia social, ya no se puede considerar a la cultura escolar como deficitaria en relación con un cuerpo de competencias neutras y objetivamente superadoras, que, emulando los reflejos de un paradigma ontológico realista ingenuo (Guba y Lincoln, 2002), espejarían los mejores trazos de la cultura digital, objetiva y homogénea.

Tal como plantea Rockwell, la cultura no constituye una “propiedad”, sino un sistema de relaciones que en un plano histórico vinculan a los sujetos a los procesos de producción y reproducción social. Por tanto, involucra también disputas y posicionamientos particulares que conservan o resisten la hegemonía de cada momento histórico; disputas y posicionamientos que los rasgos “objetivos”, homogeneizantes y dualistas del currículo por competencias digitales invisibilizan, tornando opacas, de este modo, las condiciones históricas mismas de su producción discursiva; condiciones que aquí hemos procurado enfocar recuperándolas en clave de una tendencia privatizadora de alcance global, regional y local.

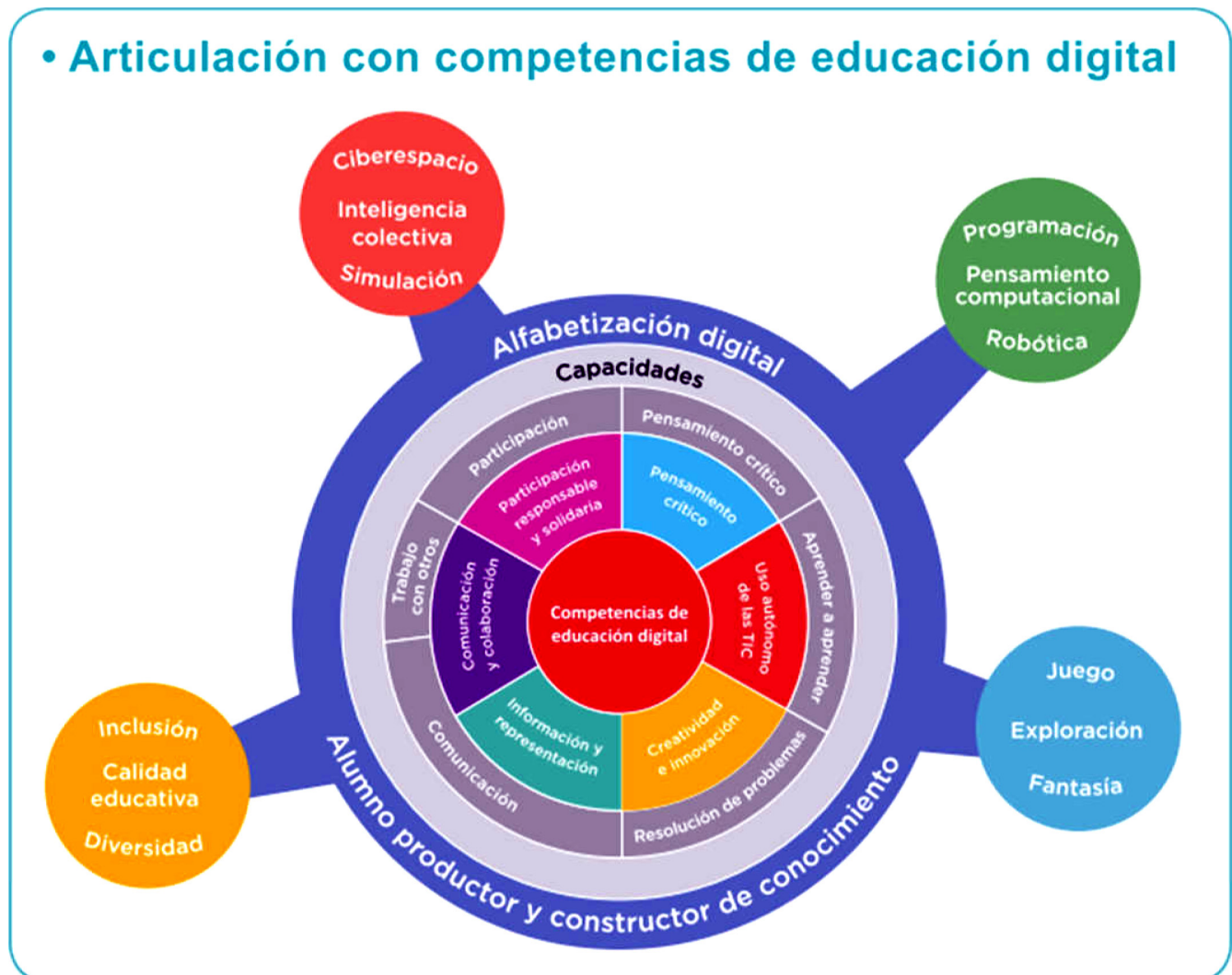
Etnografías sin escuela y miradas críticas sin historia

Esta última reflexión nos permite introducir otro de los problemas del currículo de Educación digital, vinculado en este caso al objetivo de integrar a los actores escolares a la cultura digital. Por un lado, la búsqueda de integración de los sujetos a esta cultura presupone, como han señalado los estudios de la tecnología educativa de perspectiva crítica (Williamson et al., 2019), que la tecnología digital constituye en sí misma un componente positivo y que solamente ofrece oportunidades provechosas para el campo educativo. Esta operación no solo descarta los aspectos socio-culturales de la apropiación tecnológica, sino también la pregunta por los intereses que sostienen a una parte importante de los desarrollos tecnológicos elaborados para las escuelas y los sistemas educativos, y las tendencias privatizadoras que los sobrevuelan.

Por otro lado –y aquí nos detendremos en detalle–, la búsqueda de integrar a los actores escolares a la denominada “cultura digital” (MECCT, 2018) se plasma en un recorte bien acotado y fuertemente clasificado de aquello que se recorta y recupera de esa cultura.

Figura 1

Gráfico de competencias y capacidades de Educación digital



Fuente: MECCT, 2017a, p. 10.

Como podemos observar en la Figura 1, las capacidades, competencias y áreas de la Educación digital recuperan aportes provenientes de diversos campos; algo que también se observa cuando visitamos las referencias bibliográficas utilizadas por los documentos analizados. Aquí nos centraremos en particular en una de las referencias tecno-educativas más relevantes del currículo: las habilidades del siglo XXI que Henry Jenkins (2009) desarrolló en su libro *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*.

En dicha obra, el especialista en medios reunió estudios de la cultura popular realizados por él mismo y aportes de diversas líneas de investigación –los estudios de

las multialfabetizaciones (The New London Group, 1996), los de la gramática de la multimodalidad (Kress, 2005), la educación en medios digitales (Buckingham, 2008), la historia de los medios digitales (Gitelman, 1999), entre otros—, para fundamentar la creación de un listado de habilidades y competencias cuyo objetivo era formar a los alumnos en lo que denominó la “cultura participativa”.

En el currículo de Educación digital encontramos una fuerte impronta del trabajo de Jenkins. Esto resulta legible, por ejemplo, en la visión sumamente optimista en torno a las prácticas de los sujetos en medios digitales:

La sociedad digital está atravesada por nuevas formas de relaciones sociales y de producción y circulación de saberes. En este marco, la construcción de saberes se basa en procesos en los cuales los alumnos participan y producen en colaboración, abiertos al diálogo social y a las oportunidades de aprendizaje permanente. Esto es en tanto miembros de una comunidad conectada, solidarizada a través del ciberespacio, una red en permanente reconfiguración, que necesariamente tiene que incorporarse en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje [MECCT, 2017b, p. 13].

En este fragmento, que bien podría ser un pasaje más de la obra de Jenkins, emerge el objetivo de integrar a los alumnos en la cultura participativa a partir de la formación de sujetos activos y abiertos al diálogo, la colaboración entre pares e individuos sumergidos en el imaginario de una comunidad conectada de modo solidario y desprovista de dimensiones problemáticas; todos ellos puntos neurálgicos del programa de competencias y habilidades legible en *Confronting the challenges of participatory culture*.

Segundo, la filiación del currículo de Educación digital con la obra de Jenkins también se percibe en la taxonomía presentada en los *Marcos pedagógicos del Plan Aprender Conectados* (MECCT, 2017a, 2017b). Allí, las competencias y habilidades de Educación digital comparten varios puntos con las once *skills* (habilidades) desplegadas por Jenkins en su trabajo. Entre otras, encontramos las siguientes:

- El eje “Juego, exploración y fantasía” retoma la habilidad de “Play”, para dar cuenta de las posibilidades que ofrece la experimentación lúdica y la exploración de los entornos en medios digitales como forma de aprendizaje informal.
- El eje “Ciberespacio, inteligencia colectiva, simulación” retoma las habilidades de “Simulation” y “Collective intelligence”, a fin de contemplar las posibilidades que ofrecen los medios digitales para aprender a partir de los entornos de simulación y la puesta en juego de una inteligencia que, gracias a las tecnologías digitales, se colectivizaría y permitiría resolver problemas.
- “Información y representación” se corresponde con “Multitasking” y hace alusión al aprendizaje del desempeño en la multitarea, entendida como la capacidad de focalizar en lo que se necesita hacer en momentos adecuados y desarrollar diversas tareas en paralelo.
- “Participación responsable y solidaria” retoma las habilidades de “Negotiation” y “Judgment”, para formar a los alumnos de modo tal que puedan negociar

responsablemente con diversas perspectivas en las redes de modo colaborativo, utilizando de forma responsable y crítica los recursos en medios digitales y evaluando la calidad y fiabilidad de la información.

Dada la centralidad que cobran los planteos formulados por Jenkins en el currículo de Educación digital, cabe entonces preguntarnos sobre los fundamentos que los sostienen. Un relevamiento de la producción del especialista en medios nos revela que la noción de cultura participativa emerge como categoría aglutinante de una serie de prácticas detectadas en estudios etnográficos realizados con y sobre comunidades de fans (Jenkins, 1992, 2006). La operación desarrollada por Jenkins para formular su taxonomía de competencias ha sido la de tomar esas prácticas juzgadas como valiosas por su carácter mentadamente democrático, horizontal y colaborativo —un optimismo que a Jenkins le ha valido nutridas críticas (Van Dijck, 2006)—, y trasplantarlas al campo educativo para transformarlas en objetivos de aprendizaje.

Esa operación encuentra una serie de implicancias que, tal como entendemos, es preciso poner al descubierto para comprender los problemas metodológicos y epistemológicos que el currículo de Educación digital local ha heredado de los aportes de Jenkins. El primero de ellos es el pasaje que va del estudio etnográfico y la indagación de las perspectivas de los actores al diseño de una taxonomía prescriptiva de competencias. Esto es problemático porque en el marco de esa operación se transforman los hallazgos sobre una realidad social, un contexto y unas prácticas específicas en un cuerpo de competencias globales y, por tanto, descontextualizadas. Como ya han advertido con preocupación etnógrafas de la educación como Elsie Rockwell (2009) y didactas de perspectiva etnográfica como Carolina Cuesta (2019), esa operación de descontextualización y abstracción de las condiciones locales actúa no solo como argumento de “cientificidad” y “neutralidad” técnica en el currículo por competencias, sino también como elemento legitimante de su aplicación en distintos contextos educativos, al margen de los rasgos históricos y sociales diferenciales que estos presentan (Gimeno, 2008).

Detrás de esta operación descontextualizadora —tan cara a la tendencia global privatizadora— actúa otra operación. Paradójicamente, tanto en la clasificación de competencias de Jenkins como en el currículo de Educación digital es el “conocimiento local” (Geertz, 1992) de los actores de una comunidad específicamente no-escolar aquel que es tomado como modelo para orientar las prácticas —y he aquí la paradoja— de actores que son del ámbito escolar. La matriz aplicacionista de la propuesta de Jenkins —retomada también por otros referentes del ámbito local e internacional (Ferrés y Piscitelli, 2012; Scolari, 2018)— y el gran problema epistemológico y metodológico de su estudio, se traduce, en este caso, en una operación desescolarizadora: pensar los problemas de la escuela sin estudiar la escuela. Esta falla, cabe señalar, ha sido observada con simpatía y ha sido apoyada por organismos internacionales a

partir del financiamiento de proyectos, evaluaciones e informes, como en el caso del estudio de la UNESCO citado al principio de este trabajo.

Por último, dicha falla o problema metodológico no constituye un fenómeno aislado a nivel local. Paradójicamente, también resulta rastreable en las políticas de inclusión digital de gestiones educativas progresista, siendo el caso más saliente de esto el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (2015). Entre sus fundamentos, este plan referencia a los modelos didácticos “tradicionales” de la escuela en un tono crítico y fuertemente simplificador de la formación y el trabajo cotidiano de los docentes. Esta operación desescolarizadora ha sido puesta en tela de juicio por estudios etnográficos que han estudiado las tradiciones visibles en el cotidiano escolar y han señalado su carácter irreductible a un esquema de transmisión lineal y bancaria de saberes enciclopédicos a alumnos pasivos (González, 2020).

Al apropiarse sin grandes variaciones del currículo de Jenkins y de sus postulados en torno a la cultura participativa, el currículo local de Educación digital se ubica, entonces, en una línea que actualmente resulta dominante a nivel global y que en un estudio previo hemos denominado “tradición de alfabetización digital desescolarizadora” (González, 2020), puesto que los trabajos de investigación que allí se inscriben se caracterizan por deshacerse de la escuela como objeto de estudio a la hora de abordar la reflexión sobre las transformaciones o reformas necesarias para el ámbito escolar y el sistema educativo.

Los especialistas que lideran esta tradición no solo desconocen voluntariamente las tendencias y procesos históricos que atraviesan a los sistemas educativos y que hemos intentado reponer en este artículo, sino que al no sopesar esas tendencias y procesos generan un movimiento que se retroalimenta de sus propios naufragios: las lógicas estandarizadoras y las formulaciones tecnocráticas curriculares en pos de las que trabajan estos especialistas son el caldo de cultivo de los problemas que ellos dicen buscar resolver y que, en definitiva, terminan profundizando; problemas que, como hemos visto, se encuentran fuertemente localizados en el contexto latinoamericano y argentino; problemas como la dominancia de perspectivas aplicacionistas e hipótesis del déficit en las reformas educativas de las últimas décadas (Cuesta, 2019); problemas que se sostienen también en virtud de la ausencia de puentes conceptuales y metodológicos capaces de permear el currículo escolar a la diversidad y la alteridad de las prácticas culturales de sujetos de sectores populares que solo muy recientemente han accedido a la escolaridad (Terigi, 2008).

Por último, cabe señalar que las investigaciones y propuestas que vehiculizan la tradición alfabetizadora digital, en la que también se inscribe el currículo de Educación digital local, actualizan un problema histórico de la investigación etnográfica. Con esto nos referimos a que una parte importante de los estudios de la tradición de

alfabetización digital desescolarizadora entienden a la etnografía como una estrategia metodológica acotada, aunque útil a los fines de detectar y formalizar cuerpos de competencias y habilidades. Como hemos advertido en otros trabajos (González, 2019), perspectivas etnográficas como la de Henry Jenkins y otras más recientes como la del especialista en medios digitales Carlos Scolari desvinculan a la investigación empírica de los procesos sociales, históricos y políticos más amplios que atraviesan a la escuela de modo problemático. Esto permite que su posicionamiento “émico” se revista de una aparente neutralidad, de modo “sumamente solidario con las autoridades, los poderes e intereses hegemónicos que buscan organizar y disciplinar las miradas de los actores en sus consumos y prácticas, y así enriquecer sus modelos de negocios” (González, 2019, p. 234).

Como ha observado Elsie Rockwell, esta no sería la primera oportunidad en la historia de la antropología en la que se desarrolla un proceso en estos términos:

La antropología nace dedicada al estudio de “los otros”, los *etnoi*, y aún tiene la tendencia a andar en busca de “otros” incluso dentro de la propia sociedad. Históricamente, la construcción de sus categorías básicas apoyó ideológicamente todo lo que “los unos” les hacían a “los otros”, es decir, apoyó el proceso de expansión del capitalismo y la consecuente destrucción y apropiación de formas precapitalistas [Rockwell, 1980, p. 1].

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo hemos analizado el currículo de Educación digital desde una perspectiva crítica, histórica y sociocultural haciendo foco en las competencias digitales que presentan cuatro documentos oficiales. Esto nos ha permitido caracterizar esas competencias curriculares en sus fundamentos metodológicos y epistemológicos, revincularlas con los intereses de los actores y las agencias involucrados en su producción y también entender su filiación con tendencias que encuentran injerencia en los sistemas educativos a nivel global y local. Tal como lo entendemos, estas interpretaciones contribuyen a vislumbrar con mayor profundidad el sentido del cambio que el currículo de Educación digital propone para la escuela.

El reconocimiento de los rasgos de las competencias y sus presupuestos epistemológicos y metodológicos nos ha permitido trazar un panorama más claro del alcance local de la tendencia de alfabetización digital desescolarizadora que actualmente resulta dominante a nivel global. En este sentido, hemos observado el problema que supone la incorporación en el currículo de competencias digitales escasamente territorializadas e informadas en el cotidiano escolar, a la vez que poco contemplativas de los saberes y prácticas de los docentes y los alumnos, y las condiciones en las que enseñan y aprenden.

La revisión curricular que hemos realizado revela las posibilidades que ofrecen tanto las líneas etnográficas histórico-antropológicas como los estudios críticos de la tecnología educativa dominante para repensar el currículo desde una producción de conocimientos informada en la escuela y en sus procesos históricos y políticos. Es desde esa mirada, precisamente, que se torna factible un currículo más justo, que no reproduzca desigualdades ni adopte la perspectiva de los sectores privilegiados y que, en su lugar, recupere la perspectiva de los actores que viven el día a día de la escuela.

Tal como lo entendemos, el avance de la tradición de la alfabetización digital desescolarizadora nos enfrenta de modo apremiante con la necesidad de constituir a la escuela como objeto de investigación (Botto y Dubin, 2018; Rockwell y Ezpeleta, 1983) y, así, generar nuevos conocimientos que permitan pensar en un currículo territorializado en las características y los problemas de los sistemas educativos locales y sus actores. En esta línea, estudios recientes (González, 2020) se han encargado de cruzar los aportes de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019) con objetos y preguntas del campo de la tecnología educativa, para indagar:

1. Los modos en que, en el marco de su trabajo y las condiciones materiales y simbólicas que este ofrece, los docentes ponen en juego saberes que responden a distintas tradiciones escolares –y también extra-escolares– y en función de ellos se apropian –negociándolos, resistiéndolos, adaptándolos– de los saberes pedagógicos prescriptos en las reformas y también de las demandas de integración de tecnologías digitales formuladas en la política educativa.
2. Los modos en que docentes y alumnos –no sin tensiones– negocian y ponen en juego en la escuela sus modos diferenciados de conocer y de apropiarse de la cultura, sus prácticas y consumos culturales digitales.
3. La forma específica en que las tecnologías digitales y las transformaciones en la cultura digital son apropiadas por diversos actores de la escuela en función de las diferentes demandas que regulan su trabajo y que se vinculan tanto con el sistema educativo, las culturas institucionales y las tradiciones escolares, como con otros condicionamientos que exceden los intereses de la escuela y pujan por ingresar en ella.

En estas líneas de indagación observamos el trazado de un campo que nos parece relevante de cara a los desafíos que actualmente enfrenta la escuela, en la medida en que no solo advierte la necesidad de reterritorializar las discusiones pedagógicas, sino también, fundamentalmente, porque hace esto con el fin de repensar a la institución escolar en su calidad de espacio capaz de ofrecer mediaciones para comprender crítica y reflexivamente las prácticas, los intereses y objetivos de las industrias mediáticas y digitales.

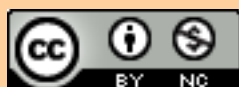
REFERENCIAS

- Arias, C., y González López, A. E. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*, 9(16), 67-85.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Gedisa.
- Boody, R. (2001). On the relationships of education and technology. En R. Muffoletto (ed.), *Education and technology: Critical and reflective practices*. Hampton Press.
- Botto, M., y Dubin, M. (2018). La formación de maestros en la universidad: aportes a los debates sobre las relaciones entre docencia e investigación. En L. Mombello (coord.), *Una mirada sobre la propia práctica: la reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE* (pp. 87-95). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- CADE [Campaña Argentina por el Derecho a la Educación] (2017). *El derecho a la educación en Argentina. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* CADE.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. UNSAM/Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, 2(42), 9-27. http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/dossier_articulos/83.pdf
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*, 3(5), 25-49.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
- Gitelman, L. (1999). *Scripts, grooves, and writing machines: Representing technology in the Edison era*. Stanford University Press.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- González López, A. (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 222-245.
- González López, A. (2020). *La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura* [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- González López, A., y Pangrazio, L. (2021). El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión “crítica” de las competencias digitales. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-23.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Editorial El Colegio de Sonora.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge and learning. *Computers and Composition*, (22), 5-22.
- López Corral, M. (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles* [Tesis de grado]. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>

- Macri, M. (2019). *Debate presidencial Argentina 2019*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=ORMqvWjIW0w&feature=emb_logo
- Marcos Bernasconi, L. (2017). Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier*, 8(14), 3-13.
- MEN [Ministerio de Educación de la Nación] (2016). *Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. MEN.
- MECCT [Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología] (2017a). *Competencias de educación digital* (colec. Marcos Pedagógicos Aprender Conectados). MECCT.
- MECCT (2017b). *Orientaciones pedagógicas de Educación digital* (colec. Marcos Pedagógicos Aprender Conectados). MECCT.
- MECCT (2018). *Núcleos de aprendizajes prioritarios. Educación digital, programación y robótica*. MECCT.
- Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz-Capital Intelectual.
- Pangrazio, L., Godhe, A. L., y González López, A. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6), 442-459.
- Rockwell, E. (1980). *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette*, 3(3), 12-31.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórico. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 33-50.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology*. Continuum.
- Severin, E., y Capota, C. (2011). *Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectiva*. B. I. de Desarrollo.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO Education Sector.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.
- Williamson, B., Potter, J., y Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: The editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 87-91.

Cómo citar este artículo:

González López Ledesma, A. (2022). Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1275. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1275



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.