

## **Instituto de Investigaciones Gino Germani**

### **VI Jornadas de Jóvenes Investigadores**

**10, 11 y 12 de noviembre de 2011**

**Nombre y Apellido:** Paula Mariana Palmero (Licenciada en Comunicación Social. Doctoranda en Ciencias de la Educación)

**Afiliación institucional:** Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba-CONICET.

**Correo electrónico:** [marianapalmero@gmail.com](mailto:marianapalmero@gmail.com)

**Eje problemático propuesto:** Eje 8- Conocimientos y saberes

**Algunas reflexiones respecto de la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en procesos de enseñanza**

#### **Resumen**

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación cuyo propósito es analizar las significaciones propuestas por las políticas de incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación inicial de docentes y aquellas que emergen en las prácticas de los docentes formadores de docentes que llevan adelante la integración propuesta, reconociendo su trayectorias formativas y experiencias diversas.

La investigación se centra en el estudio de un caso particular: las políticas curriculares nacionales y jurisdiccionales sobre incorporación de TIC en la formación docente inicial y los procesos de integración efectiva de las TIC en la formación docente en los Institutos de Formación Docente públicos y privados de la provincia de Córdoba.

En este marco, proponemos una aproximación para problematizar los modos en los que son pensadas las tecnologías de la información y la comunicación en los programas que alientan su incorporación en las prácticas educativas, haciendo foco en los supuestos que articulan los conceptos de tecnología y comunicación en tanto dispositivos que aportan al enriquecimiento de procesos de enseñanza y de construcción de saberes socialmente significativos.

#### **Título de la ponencia:**

**Algunas reflexiones respecto de la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en procesos de enseñanza**

## Políticas y programas de incorporación de TIC en procesos educativos

Desde mediados de los años 90 hasta la actualidad la *necesidad de alfabetizar*<sup>1</sup> a distintos grupos sociales en el uso y manejo de distintas herramientas digitales se asume como una responsabilidad de los Estados nacionales<sup>2</sup>. En este marco, según indica Landau, Serra y Gruschetsky “*el acceso y la generación de propuestas de integración de las TIC en la enseñanza se han transformado en un nuevo componente de las políticas educativas*” (2007:16).

Particularmente, en cuanto a la intervención en el ámbito educativo, pueden distinguirse dos estrategias: las campañas de alfabetización digital y los programas de integración de tecnologías de la información y la comunicación<sup>3</sup> en los sistemas educativos.

Las primeras, recuperan los formatos de alfabetización inicial de los 60 y 70 en América Latina y se destinan a adolescentes y adultos. Se organizan por módulos y finalizan cuando el aprendiz puede desenvolverse en forma relativamente independiente con los contenidos considerados como “básicos” (generalmente asociados a paquetes informáticos de oficina u ofimática y al uso de Internet)<sup>4</sup>.

La otra alternativa de intervención estatal para llevar adelante procesos de alfabetización digital son los programas de integración de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo. Estos se orientan -por lo general- a partir de tres líneas de acción: dotar de equipamiento e infraestructura a las escuelas; brindar formación y capacitación a los docentes y poner a disposición materiales educativos vinculados con la temática, programas y software específicos<sup>5</sup>. Estas líneas de acción se orientan preferentemente hacia el nivel primario y secundario del sistema educativo.

---

<sup>1</sup> Aquí este término adquiere un sentido diferente al que propone Inés Dussel (2006) cuando define a la alfabetización digital como “la educación que permite conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías”. En estos procesos el término alfabetizar alude más bien a acciones destinadas a favorecer y posibilitar el acceso al uso y manejo de los lenguajes digitales y de las nuevas tecnologías en general.

<sup>2</sup> Al respecto puede consultarse Ibáñez, R y Fazio, M.E., “*Informe preliminar del observatorio argentino sobre iniciativas para la difusión social de las TICs*”, disponible en <http://www.funredes.org/olistica/documentos/doc4/>, 17/01/07

<sup>3</sup> A partir de ahora utilizaremos las siglas TIC para referirnos a tecnologías de la información y la comunicación.

<sup>4</sup> Un detalle de los programas implementados puede encontrarse en LANDAU, Mariana, SERRA, Juan y GRUSCHETSKY, Mariano(2007): “*Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*”. Serie La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) disponibles en <http://diniece.me.gov.ar/>

<sup>5</sup> Como ejemplo pueden citarse el programa REDES y EDUCAR; también los programas que forman parte de políticas de inclusión y atención a sectores vulnerables que dentro de su estrategia consideran la posibilidad de garantizar el acceso a las herramientas digitales: Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media (PRODYMES II) y el Plan Social Educativo (PSE), todos desarrollados durante la década del 90. Desde el año 2003, el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media II (PROMSE); el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), el Programa para el Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas beneficiarias del PIIE (FOPIIE) y el Programa de Apoyo a la Política de

En este sentido, la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) sancionada en el año 2006 por el parlamento argentino, sitúa a la preocupación por el desarrollo de competencias necesarias para el manejo de los lenguajes digitales y audiovisuales producidos por las tecnologías de la información y la comunicación como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional. La norma establece que será el Poder Ejecutivo Nacional, a través de la cartera de Educación, quien “fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación” (Ley 26.206. Título VII. Art. 100).

Esta prescripción establece el marco regulatorio para el diseño y ejecución de programas y líneas de acción orientados a la integración de tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos desde una perspectiva educativa y cultural. Estos programas apuntan a lograr el desarrollo de habilidades no solo técnicas sino también cognitivas, creativas y comunicativas necesarias para el desempeño presente y futuro de los actores involucrados. (Batista y otros, 2007:13).

Desde esta perspectiva, la incorporación de TIC, en los distintos niveles de enseñanza – especialmente en el primario y secundario-, se visualiza como la oportunidad de poner la tecnología al “servicio de una estrategia pedagógica apropiada para el mejorar el aprendizaje de aquellos alumnos que parten de condiciones más desfavorables” (Tedesco, J. 2008).

En este contexto, las propuestas generadas para la integración de TIC en la formación docente inicial pretenden situar a la temática dentro de lo que se consideran son los conocimientos necesarios para la formación docente y superar de este modo anteriores proyectos que relegaron la cuestión frente a otros saberes o bien redujeron el trabajo con TIC al aprendizaje de aspectos instrumentales y procedimentales<sup>6</sup>.

De esta manera, los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”<sup>7</sup> aprobados por la Asamblea del Consejo Federal de Educación en el año 2007 establecen que las TIC deben ser incorporadas en el campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se

---

Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU). Para más información pueden consultarse las publicaciones de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) disponibles en <http://diniece.me.gov.ar/>  
A estos programas debemos sumar el recientemente lanzando “PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD. com.ar”, cuyo objetivo es proporcionar una computadora a cada alumno/a y docente de educación secundaria de escuela pública, de educación especial y de Institutos de Formación Docente. El programa prevé repartir 3 (tres) millones de netbooks en todo el país. Más información en <http://conectarigualdad.gob.ar/>

<sup>6</sup> HISSE, María Cristina (Coord.) (2009): “*Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*”. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

<sup>7</sup> El documento puede consultarse en [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos\\_curriculares.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf)

especialice” y además que su estudio no puede “reducirse a la anexión de una unidad curricular referida a ellas en los diseños curriculares”( Resolución CFE N°24/07) sino que se propone resolverla a nivel curricular en un carácter transversal respecto de los saberes que integran el currícula de las instituciones que forman a futuros docentes. Las TIC tienen entonces incidencia sobre el campo de la formación general, en la formación específica y en la formación en la práctica profesional (Hisse, M. 2009) y se espera que por su carácter material, social y simbólico su enseñanza apunte al “desarrollo de dispositivos de evaluación en donde la propia utilización de las herramientas se constituya en objeto de análisis crítico” (Hisse, M.2009: 134)

Estas propuestas van a orientar los procesos de discusión y posteriores diseños de los nuevos planes de estudios de los institutos de formación docente de todo el país y cobran fuerza a partir de la puesta en marcha del programa Conectar Igualdad puesto que este programa está destinado a equipar con netbooks, entre otros niveles del sistema educativo, los institutos de formación docente, ofrecer capacitaciones y cursos para profesores de dichos establecimientos, apuntando a fortalecer de este modo los procesos formativos de docentes.

En relación con esto, es importante destacar cuando hablamos de curriculum lo hacemos desde lo que plantea Flavia Terigi cuando lo define como *“herramienta de la política educativa con un valor estratégico específico (...) ,debe ser atendido como expresión de los compromisos del Estado con la sociedad y con el sistema escolar (...) y es, finalmente, una herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones educativas”* (Terigi, F. 2004:4-5). En este sentido, el curriculum expresa y orienta el *“sentido formativo de la experiencia escolar”* (Terigi, F. 2004:5) y es por ello que atender a los supuestos que emergen de las prescripciones que orientan su elaboración se torna estratégico para pensar las disputas por la construcción de lo que vale la pena enseñar hoy.

En este trabajo nos proponemos articular algunas reflexiones a partir de una lectura de distintos documentos y material de formación para docentes destinados a orientar la integración de TIC en prácticas de enseñanza, específicamente en la formación docente inicial<sup>8</sup>. Para trabajar seleccionamos algunos documentos producidos por el Consejo Federal de Educación y por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y nos centramos en los modos en los modos en los que son propuestos los conceptos de tecnología y comunicación en tanto dispositivos que

<sup>8</sup> La formación inicial docente comprende la preparación inicial o de grado para el ejercicio de la docente que se lleva a cabo en instituciones específicas conforme a un plan establecido y deliberado. Ver DAVINI, María Cristina (1995): *“La formación docente en cuestión: política y pedagogía”*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

aportan al enriquecimiento de procesos de enseñanza y de construcción de saberes socialmente significativos.

### **Algunos conceptos para pensar las políticas y programas de incorporación de TIC**

Para abordar el análisis de las políticas de integración de TIC en la formación docente partimos de reconocerlas como prácticas discursivas, en el sentido en el que Foucault habla de **discurso**, es decir como un orden que establece los límites de lo decible, qué está permitido decir y quien puede decir (Donda, M. 2005), como un régimen de producción de enunciados. Estas prácticas discursivas son “*prácticas que obedecen a reglas de formación y de funcionamiento*” (Chartier, R. 2006:27) y pueden articularse con otras prácticas que son de naturaleza diferente.

Desde esta perspectiva es posible reconocer un grupo de enunciados que puede delimitarse, describir un referencial, establecer sus correlaciones con otros enunciados y, a la vez, reconocer qué otros enunciados excluye (Foucault, M. 2001). Es decir, es posible pensar a las políticas educativas sobre incorporación de TIC como *formaciones discursivas* (Foucault, M. 2001), en tanto se piensan como “*conjuntos de enunciados articulados con prácticas concretas, que no forman un sistema homogéneo sino que se articulan en la dispersión*” (Donda, M. 2005: 36)

Este enfoque se articula con lo que plantea Buenfil Burgos (1999) en torno al Análisis Político del Discurso (APD), tomando la línea de pensamiento desarrollada por Laclau y Mouffe, cuando proponen pensar al discurso “*como una significación inherente a toda organización social*”(Buenfil Burgos, R. 1999:5), que se caracteriza por ser “*diferencial, inestable y abierto*”, es decir que ni el discurso ni sus elementos poseen una significación inmanente e intrínseca sino que “*adquieran sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a la relación que establecen con otros discursos*”(Buenfil Burgos, R. 1999:6). Su significado no se fija de un modo permanente sino de modo precario en función del sistema discursivo dentro del cual se ubique; de este modo, es susceptible de ser ligado nuevos sentidos y no se agotan las posibilidades de incorporar nuevos significados (Buenfil Burgos, R. 1999:6)

Esto nos permite entonces considerar los enunciados curriculares producidos por organismos oficiales para reconocer los significados sobre la tecnología y la comunicación, los significantes en donde se concretan esos significados, el modo en cómo esos significados se articulan en una totalidad discursiva, las estrategias de enunciación, los enunciatarios, los modos de interpellación

propuestos, las regulaciones y dispersiones, las transformaciones en las significaciones en el marco de esa estructura discursiva.

Por otra parte, cuando nos referimos a **tecnologías de la información y la comunicación** asumimos aquella idea que las piensa como “*sistemas simbólicos altamente complejos*” (Coria, A. 2003:7) que intervienen tanto en la producción de bienes culturales y servicios como en los procesos de socialización, transformando los modos de producción, circulación y recepción de la información y el conocimiento. Estos dispositivos van a mediar en los modos de representar el mundo y comunicarse y “*no deben concebirse simplemente como un conjunto de dispositivos neutros: muy por el contrario son determinados de maneras particulares por los intereses y las motivaciones sociales que los producen y los usan*” (Buckingham, D. 2007:13)<sup>9</sup>.

Distintos grupos sociales en diversos contextos harán uso de estos dispositivos resignificándolos y asignándoles nuevos sentidos, por lo tanto no es posible referirse a *la tecnología* sino a varias tecnologías, que, en tanto dispositivos tecnológicos, se instalan en la sociedad en la que surgen y producen una cultura diferente a la preexistente, produciendo de esta manera nuevos sentidos y significaciones. De este modo, no interesa tanto comprender a estos artefactos en sí mismos, sino de lo que se trata es de indagar en los lugares desde los cuáles estos sistemas adquieren sentido y espesor simbólico, explorando las articulaciones entre los procesos de producción de sentido sobre las tecnologías y los procesos de producción de sentido generados en torno a otras prácticas cotidianas.<sup>10</sup>

En relación con los procesos de producción de conocimiento, Martín Barbero señala que “*la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (...) la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber*” (Barbero, 2001:81). De esta manera, lo que se produce son nuevos procesos y experiencias que descentran los saberes en relación al que ha sido su eje vertebrador a lo largo de los últimos

<sup>9</sup> Para profundizar sobre un enfoque dialéctico de la tecnología puede consultarse la obra de Raymond Williams, específicamente las obras: *Television: Technology and Cultural Form* (1974) y *Sociología de la Cultura* (1994).

<sup>10</sup> Este enfoque es el que Martín Barbero propone en su trabajo “*De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*” (1987). En esta obra el autor indaga en aquellos lugares (mediaciones) desde los cuales se construyen sentidos en torno de los medios, para poder comprender por qué los medios llegaron a ser lo que son. El autor sostiene que no es posible considerar a los medios masivos de comunicación como un objeto de indagación en sí mismo puesto que solo se obtiene una mirada ahistórica que les adjudica la responsabilidad de todos los cambios sociales. En esta obra, el autor va a cuestionar las miradas ahistóricas y totalizantes que dotan a los medios de comunicación de un poder absoluto.

*cinco siglos: el libro*”. Esta *deslocalización / descentramiento* plantea entonces un nuevo modo de organización y aprendizaje de conocimientos sin necesidad de reemplazar al libro, más bien lo que hace es relevarlo en su “centralidad ordenadora del conocimiento” (Barbero, 2001:).

En las propuestas ministeriales se espera que las TIC se aborden en las distintas etapas de los trayectos de formación docente, se integren transversalmente con las disciplinas específicas y formen parte de los saberes considerados fundamentales para la formación y el trabajo de futuros docentes.

Ahora bien, en este punto es interesante presentar para el análisis el modo en cómo se definen las TIC en los documentos analizados<sup>11</sup>; es una primera aproximación se advierte que son entendidas como un eje esencial de las *sociedades de la información*<sup>12</sup> que representan un amplio conjunto de cambios culturales vinculados con los desarrollos tecnológicos de fines del siglo XX, cambios que se comparan con los operados por la revolución industrial.

El concepto abarca no solo a lo que aún algunos denominan “*nuevas tecnologías*”- principalmente aquellos bienes materiales que intervienen en los procesos de producción, circulación y acceso a la información- sino también a tecnologías más “antiguas” como son los medios audiovisuales y la telefonía.

El potencial que se le reconoce a estos dispositivos es el de intervenir de manera decisiva en la “*socialización tecnológica de las nuevas generaciones*” (Hisse, M.2009:131), en tanto promueven otros acercamientos y nuevas experiencias, posibilitando la distinción, en términos de Mark Prensky (2001), entre *nativos e inmigrantes digitales*<sup>13</sup>.

En tanto herramienta pedagógica se las piensa desde tres ejes: 1) como instrumentos que favorecen el desarrollo cognitivo y meta cognitivo, 2) como herramientas para la alfabetización multimedial y como 3) oportunidad para alentar la participación de los jóvenes en la vida social y pública. Estos ejes se imbrican y articulan con las prácticas.

---

<sup>11</sup> Para este trabajo se tomó como corpus de análisis los siguientes documentos: 1) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*”. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Coordinadora: María Cristina Hisse (2009); 2) *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente*. Anexo Res CFE 24/07. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente. (2007); 3) *Plan Nacional de Formación Docente. Documentos de formación docente*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente.(2007)

<sup>12</sup>Este concepto se utiliza para describir a las sociedades actuales y explicar los cambios que en la vida cotidiana introducen las tecnologías. Sin embargo ha sido discutido y debatido por numerosos teóricos sociales. Al respecto puede consultarse la obra de Armand Mattelart (2002) “*Historia de la sociedad de la información*”, Ed. Paidós, Barcelona. También Manuel Castells (2001) “*La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red*”. Ed. Alianza. Madrid

<sup>13</sup> Esta noción es polémica y como dice Dussel y Quevedo (2010), se coloca en los jóvenes el lugar de la iniciativa colocar en los jóvenes, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y se excusa a los adultos de la responsabilidad de promover usos más significativos de las tecnologías.

Las TIC pueden constituirse de este modo en herramientas que potencien las capacidades cognitivas de los individuos, permitiéndoles amplificar su capacidades cognitivas, permitir el acceso a los nuevos lenguajes que convergen con lo oral y lo escrito a la vez que favorecer procesos de comunicación y visibilidad pública de los jóvenes que harán uso de estos dispositivos como un modo de “convertir la autoexpresión en otras formas de participación” (Batista y otros, 2007:39).

Esta caracterización hace posible que se plantea la necesidad de pensar en la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza como una posibilidad de *acortar* la distancia generacional planteada entre educador y educando en relación al uso y apropiación de las TIC. Desde esta mirada, los niños y jóvenes naturalizan la existencia de las tecnologías y su cotidianeidad está atravesada por la existencia de estos artefactos y dispositivos.

En este punto, se hace hincapié en el potencial que las tecnologías permiten desplegar si se las concibe ligadas al desarrollo de habilidades que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de los sujetos y se piensa la incidencia que pueden tener mejorando y optimizando procesos cognitivos por cuanto ofrecen posibilidades y oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se corra el eje desde una perspectiva centrada en el uso instrumental al uso significativo que apunta a una incorporación a los procesos educativos.

Aquí aparece la idea de innovación, específicamente de innovación en contextos educativos, asociada a la idea de creación y desafíos como posibilidad de superar la repetición de viejas prácticas. Desde estas ideas es posible deducir que la escuela se ubica en el lugar de la desactualización en relación “un contexto que se caracteriza como globalizado, irreversiblemente tecnificado y con un destino tecnológico ya trazado” (Da Porta, 2008:6)

Las TIC traen consigo una promesa de cambio que reúnen las expectativas de los docentes con las demandas de los nuevos escenarios sociales y potencian no solo los procesos de enseñanza sino también la gestión de las instituciones educativas, las actividades formativas que se dan en el marco de entornos virtuales, el desarrollo profesional de los docentes y la formación de destrezas que involucran el uso de tecnologías, a la vez que pueden ser abordadas como objetos de estudio a partir de considerar su incidencia en los procesos educativos. Por eso se advierte como un problema a superar la necesidad de afianzar su dominio (Plan Nacional de Formación Docente. INFD, 2007) y de garantizar su acceso y uso.

En las prácticas formativas concretas la inclusión se articula al menos en tres niveles: el primero está vinculado a los procesos de alfabetización digital, centrado en el desarrollo de competencias de carácter procedural o instrumental, el segundo se orienta al uso educativo de las TIC, con la posibilidad de poner en marcha estrategias vinculadas que optimicen la enseñanza y el aprendizaje mientras que el tercer nivel se piensa como instancias que propicien la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el contexto actual y en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones educativas.

Si bien es cierto que hay una complejización de la noción de TIC, al postular la necesidad de usarlas significativamente se les sustraen su historicidad y espesor simbólico, no se problematiza la no neutralidad de estos dispositivos y los intereses que los producen y alientan.

Por otro lado, la visión que sobre las tecnologías sostienen las propuestas de inclusión de TIC en la formación docente se asienta en una idea del acto educativo centrada en los procesos cognitivos. Se plantea que las TIC son herramientas contribuyen a ampliar las capacidades intelectuales de los sujetos potenciando los procesos de comprensión. La dimensión comunicativa de los procesos educativos queda reducida a un acto de transmisión en donde las TIC actuarán como amplificadoras, facilitadoras y potenciadoras de procesos de entendimiento y comprensión.

### **Nuevos escenarios, nuevas preguntas**

Las propuestas de incorporación de TIC a los procesos de formación docente surgen de la necesidad de establecer criterios su uso pedagógico y profesional entendiendo que es fundamental atender a estas instancias ya que sobre los docentes –y futuros docentes- cae la responsabilidad de propiciar la incorporación de TIC en los distintos niveles del sistema educativo, de llevar adelante el desafío que proponen las nuevas condiciones para el trabajo de enseñar y aprender.

Creemos entonces que este nuevo escenario nos plantea la necesidad de pensar espacios de indagación, reflexión y discusión en relación con los procesos de incorporación de TIC en las prácticas educativas para problematizar, en primera instancia algunos de los imaginarios que las TIC movilizan, especialmente aquellos que las piensan como dispositivos que traen consigo una promesa de cambio e innovación por sí. Si bien la presencia de estos dispositivos en las escuelas no pasa desapercibida y hay una preocupación por establecer criterios para abordar el trabajo pedagógico con las TIC pretendiendo una incorporación transversal que tienda a usos

significativos, es imprescindible atender a lo que ocurre en el interior de las escuelas en tanto objetos de intervención de las políticas de las que damos cuenta más arriba, poniendo el foco en los procesos de apropiación de estas regulaciones por parte de los docentes cuyas prácticas se ven interpeladas.

Aquí se abre otro punto crucial que prefigura nuevos problemas de indagación que atiendan a las situaciones cotidianas, observen los usos que hacen de la tecnología los niños y jóvenes en el contexto escolar, atiendan a las potencialidades que habilitan estos dispositivos más allá de lo meramente didáctico y recuperen las historias personales de los actores involucrados para explorar sus expectativas, sus temores, ansiedades y deseos

Posicionándonos desde una perspectiva que piensa a las TIC como formas objetivadas de la cultura se abre un espacio de reflexión y un ámbito de intervención en donde es posible abrir una disputa a favor de otros modos de concebir a los procesos comunicacionales en el ámbito de lo educativo que posibiliten abordar los procesos de incorporación de TIC desde una visión no tecnológica, resituándolas como parte de la cultura (Da Porta, 2004) desde una perspectiva histórica que permita pensar por ejemplo la incidencia del ingreso del mercado en la educación, la preeminencia de los usos instrumentales y los usos cautivos de determinados programas entre otras cuestiones.

Para ello será necesario poner de relieve la capacidad performativa del mercado por cuanto es un matriz productora de sentidos y significaciones que se cristalizan y efectivizan en diferentes modos de pensar o actuar para luego ser incorporados y asumidos colectivamente en la vida cotidiana. Es justamente esta cotidaneidad la que, como dice Viviana Minzi, oculta “el carácter socio histórico de esta presencia y su impacto cultural” (2003: 257).

Para abordar esta tarea resulta sugerente la propuesta de Da Porta (2004) cuando señala algunos ejes problemáticos desarrollados en el campo de la comunicación que interpelan lo educativo, y especialmente a los escenarios escolares, y que pueden servir de sustento de futuros abordajes teóricos, a saber: la problemática de los nuevos lenguajes y códigos que las tecnologías ponen en circulación, el cuestionamiento a la centralidad de la escuela como el espacio legitimo de producción de saberes, la puesta en crisis del vínculo pedagógico tradicional en donde el docente es el portador de un conocimiento que debe depositar en un alumno que ocupa un rol pasivo y, en consonancia con este último eje, la necesidad de formar no sólo receptores y consumidores activos frente los medios sino ciudadanos críticos y participativos.

Más allá de constituir ejes de indagación, la pretensión urgente es pensarlos como articuladores de nuevas propuesta de intervención articuladas que dialoguen con las políticas implementadas desde el Estado, que propongan nuevas entradas, que se configuren como guías para transitar algunos caminos. Solo involucrándonos será posible captar la complejidad de estos nuevos procesos, dimensionar la magnitud de las transformaciones y, fundamentalmente, propiciar espacios de encuentro donde sea posible escribir un nuevo texto que haga de la escuela, del barrio, del mundo un lugar más vivible, más justo, más solidario.

### **Bibliografía:**

BATISTA, María; CELSO Elizabeth y USUBIAGA Georgina (2007). “*Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

BUCKINGHAM, David (2007). “*Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*”. Ed. Manantial. Buenos Aires.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (Coord) (1998). “*Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*”. Plaza y Valdés. México.

CORIA, Adela (2003). “*Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis*”. Conferencia en el Seminario Internacional Master de Educación Inicial y Primaria, Master Libros-Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

DAVINI, María Cristina (1995). “*La formación docente en cuestión: política y pedagogía*”. Ed. Paidós. Buenos Aires.

DA PORTA, Eva (2004). “*Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación*”. En *Revista Tram(p)as de la Comunicación*. Año 3, N° 20. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Buenos Aires: Ediciones Periodismo y Comunicación.

----- (2008). “*Imaginarios de la comunicación y la educación. La escuela como lugar de resistencia*”. En *Memorias de XII Jornadas Nacionales de Investigadores en*

Comunicación. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Cs. Políticas y Relaciones Internacionales. Rosario. Disponible en:

<http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2008Daponencia%20da%20porta,%20eva%20ok.pdf>

DONDA, Cristina Solange (2005). *“Lecciones sobre Michel Foucault. Saber, sujeto, institución y poder político”*. Ed. Universitas. Córdoba.

DUSSEL, Inés (2006). *“De la primaria a la EGB. ¿Qué cambió en la educación en los últimos años?”*, en: Terigi, F. (comp.), Diez miradas sobre la escuela primaria, Buenos Aires, Fundación OSDE Siglo XXI

----- y QUEVEDO, Luis (2010). *“Educación y nuevas tecnologías: los desafíos Pedagógicos ante el mundo digital”*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Ed. Santillana, Buenos Aires

FOUCAULT, Michel (2001). *“La arqueología del saber”*. Vigésima edición. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

HISSE, María Cristina (Coord) (2009). *“Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria”*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1987). *“Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia”*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

MINZI, Viviana. (2003). “Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local”. En Carli, S. (comp.). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Stella y La Crujía.

MARTÍN- BARBERO, Jesús (1998). *“De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía”*. Quinta edición. Convenio Andrés Bello, Bogotá.

----- (2001). *“La comunicación desde la educación”*. Ed. Norma. Buenos Aires.

MATTELART, Armand (2002) “Historia de la sociedad de la información”, Ed. Paidós, Barcelona.

PRENSKY, Marc (2001): “Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales” En On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001)

TERIGI, Flavia (2002). *“Análisis comparativo de los currículos Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar”*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, octubre de 2002.

### **Legislación, documentos y diseños curriculares**

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. Publicada en el Boletín Oficial de la Nación el 28 de diciembre de 2009. Disponible en [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente (2007): *Plan Nacional de Formación Docente. Documentos de formación docente*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/plannacional.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior (2008): *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba. Disponible en <http://dges.cba.infd.edu.ar>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior (2008) *Instructivos de reubicación y sugerencias de reubicación para el Profesorado de Educación Inicial*. Disponible en <http://dges.cba.infd.edu.ar>