



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión “crítica” de las competencias digitales

González López, Alejo

El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión “crítica” de las competencias digitales

Praxis Educativa (Arg), vol. 25, núm. 1, 1-23, 2021

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153171016>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250114>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión “crítica” de las competencias digitales

The Argentine digital education curriculum: an analysis of the “critical” dimension of digital skills

O currículo argentino de educação digital: uma análise da dimensão “crítica” das habilidades digitais

Alejo González López

Universidad Pedagógica Nacional Universidad Nacional

de General Sarmiento Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas, CONICET, Argentina

alejo.gonzalez@unipe.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250114>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153171016>

Recepción: 22 Noviembre 2020

Revisado: 07 Diciembre 2020

Aprobación: 17 Diciembre 2020

RESUMEN:

En este trabajo presentamos el análisis de un corpus de documentos que componen el currículum de Educación digital lanzado en la Argentina entre los años 2015 y 2019 en el marco de una reforma más amplia, orientada a la alfabetización digital y la formación en competencias digitales en la escuela. El objeto de nuestro estudio se centra, particularmente, en el modo en que dicho currículum conceptualiza la dimensión crítica de las competencias digitales. La metodología utilizada articula el análisis de contenido con la etnografía educativa de corte histórico-antropológico, siendo este último el marco teórico-metodológico que, de modo general, guía nuestro trabajo. Como marco teórico, recuperamos los aportes en torno al currículum por competencias realizados por la pedagogía crítica y diversos desarrollos del campo de la tecnología educativa y las alfabetizaciones digitales. En el análisis, ponemos en diálogo los textos curriculares del corpus con una serie de procesos tecno-educativos, pedagógicos y culturales más amplios, y proyectamos una agenda de problemas que resulta alternativa a aquella dominante en el campo de la alfabetización digital.

PALABRAS CLAVE: competencias digitales, currículum, alfabetización digital, alfabetización en datos, educación digital.

ABSTRACT:

In this article we analyze a corpus of documents belonging to the Digital Education curriculum launched in Argentina between years 2015 and 2019 as part of a broader reform, aimed at digital literacy and training in digital skills at school. The object of analysis of our study focuses in particular on the way in which the curricular texts conceptualize the critical dimension of digital skills. The methodology we have adopted articulates the content analysis approach with historical-anthropological educational ethnography, the latter being the theoretical-methodological framework that, in general, guides our study. As a theoretical framework, we recover the contributions made by the critical pedagogies on the competences curriculum and other developments developed by the field of educational technology and digital literacies. In the analysis, we establish a dialogue between the curricular texts of the corpus and a series of broader techno-educational, pedagogical and cultural processes. Finally, we project an agenda of problems that is an alternative to the one dominant in the field of digital literacy.

KEYWORDS: digital competences, curriculum, digital literacy, data literacy, digital education.

RESUMO:

Neste artigo, apresentamos a análise de um corpus de textos que compõem o currículo de Educação Digital lançado na Argentina entre 2015 e 2019 no marco de uma reforma mais ampla, voltada para a alfabetização digital e a formação em competências digitais em a escola. O objeto de análise do nosso estudo centra-se, em particular, na forma como o referido currículo conceptualiza a dimensão crítica das competências digitais. A metodologia utilizada articula a análise de conteúdo com a etnografia histórico-antropológica educacional, sendo esta última o referencial teórico-metodológico que, em geral, orienta nosso estudo. Como referencial teórico, recuperamos as contribuições em torno do currículo pelas competências da pedagogia crítica e pelos diversos desenvolvimentos no campo da tecnologia educacional e dos letramentos digitais. Na análise, colocamos os textos curriculares do corpus em diálogo com uma série de processos tecnoeducativos, pedagógicos e culturais mais amplos, e projetamos uma agenda de problemas que se apresenta como alternativa àquela dominante no campo do letramento digital.

PALAVRAS-CHAVE: competências digitais, currículo, alfabetização digital, alfabetização de dados, educação digital.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo analizar un corpus de documentos curriculares y normativos oficiales que entre los años 2015 y 2019 sirvieron a los fines de introducir la Educación digital en el sistema educativo argentino, en el marco de una reforma más amplia, orientada a la alfabetización digital y la formación en competencias digitales.^[1] En particular, aquí, nos enfocamos en uno de los aspectos centrales de dicha política curricular: la dimensión “crítica” de la apropiación de las tecnologías digitales.

Para abordar este objeto, recuperamos como insumo de nuestro análisis los aportes recientes de las líneas de la alfabetización digital crítica (Pangrazio, 2016, 2018) y la tecnología educativa crítica (Selwyn, 2011; Sewlyn *et al.*, 2020; Williamson *et al.*, 2019) al estudio de las relaciones existentes entre las prácticas culturales en medios digitales, las infraestructuras digitales y la educación. Los aportes de estos campos, que han observado atentamente el avance de los intereses de la industria tecnológica y tecno-educativa sobre los sistemas educativos, se articulan, a su vez, con los estudios enfocados en los procesos históricos que atraviesan el campo pedagógico y el sistema educativo local en su historia reciente: entre ellos, la tendencia privatizadora de la educación (Feldfeber *et al.*, 2018), el avance de la academización de las reformas educativas (Feldman, 2010) y de los enfoques alfabetizadores de corte desescolarizador (Cuesta, 2019; González López, 2019, 2020).

El trabajo analítico-documental que presentamos forma parte de un conjunto de publicaciones dedicadas a estudiar el currículum argentino de Educación digital desde el marco teórico-metodológico de la investigación educativa histórico-antropológica (Rockwell 2009), cuyo objetivo es comprender los procesos de cambio en la escuela a partir de la documentación de lo no documentado y la comprensión de los modos en que los sujetos del cotidiano escolar se apropian de las orientaciones formuladas por los saberes pedagógicos, didácticos (Cuesta, 2019) y tecno-pedagógicos (González López, 2020) localizados en diferentes producciones oficiales y políticas educativas. Dentro de ese proyecto de investigación histórico-antropológico, que ubica a la escuela como objeto central de indagación, cobra particular relevancia, como punto de partida analítico, el conocimiento de los saberes pedagógicos que, en el plano de lo documentado, buscan orientar las prácticas de la escuela (Sawaya, 2018).

El discurso entusiasta sobre el cambio en la escuela formulado en términos de “innovación” constituye una marca persistente del campo pedagógico de los últimos tiempos (Feldman, 2010). Lo mismo podemos afirmar sobre la conceptualización de la integración de tecnologías digitales como motor de mejora de la calidad de sistemas educativos masificados y crecientemente complejos. Se trata de un componente del discurso pedagógico que puede ser rastreado con variantes a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI (Cuban, 1986, 2003; Buckingham, 2008; Selwyn, 2011) y que se vislumbra con particular fuerza en las siempre renovadas promesas del solucionismo tecnológico (Mozorov, 2016). Estos discursos abogan por el cambio radical del mundo escolar y se sostienen, en gran medida, gracias al desconocimiento de la realidad social y local de la escuela que ostentan los reformadores (Goodson, 1995; Viñao, 2002). Su atractivo ha persistido a lo largo de la historia reciente como un “canto de sirenas” (Boody, 2001) aparentemente ineludible para muchos especialistas del campo de los medios digitales y la educación, quienes, alineados con los intereses de los organismos internacionales y las industrias tecno-educativas, se han hecho eco de las promesas de democratización del conocimiento, colaboración, desjerarquización y personalización de los aprendizajes.

Esto nos conduce de lleno a la problemática particular de las denominadas “políticas de alfabetización digital” locales, desarrolladas entre los años 2015-2019, el período de producción de los documentos analizados en este artículo. Como hemos señalado en trabajos previos (González López, 2020), estas políticas públicas curriculares, de formación docente y producción de materiales didácticos se encargaron de traducir al ámbito argentino una tendencia tecno-educativa global, de carácter desescolarizador, que, en tiempos recientes, ha buscado orientar a los sistemas educativos de países emergentes a la adopción de currículos de competencias digitales poco contemplativos de las dimensiones que hacen a la complejidad del mundo de

la escuela. A su vez, las políticas de alfabetización digital locales han actuado alineando la gestión del Estado con los intereses de actores privados y público-privados en el marco de lo que diversos especialistas locales han denominado la “tendencia privatizadora” del campo educativo; una tendencia que indica la creciente injerencia tanto de las lógicas del mundo de lo privado como de sus actores en la esfera de lo público (Dale, 2007; Feldfeber *et al.*, 2018).

El Programa Aprender Conectados (Decreto presidencial N° 386/2018) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación digital, Programación y Robótica (NAP EDPR) (Resolución del CFE N° 343/18), dos de los pilares de la gestión tecno-educativa de alfabetización digital del período 2015-2019 que analizaremos más adelante, nos permiten observar el funcionamiento de la estructura global de gobernanza educativa con la que se entrama la tendencia privatizadora. En el documento “Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development” (Inteligencia artificial en la Educación: desafíos y oportunidades para el desarrollo sostenible), elaborado en el marco de la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO (2019), se percibe el modo en que esta agencia actuó legitimando los NAP EDPR al reconocer a la Argentina por haber incorporado en el currículum oficial, desde el nivel inicial hasta el último año de la educación obligatoria, las áreas de Robótica y Programación, las cuales son entendidas por el organismo como fundamentales para que países emergentes aborden las siempre cambiantes demandas del mercado de trabajo. El apoyo de los organismos internacionales se articula, en este período, con la terciarización de la formación docente en las áreas de alfabetización y competencias digitales del currículum, que le fue encargada a fundaciones de empresas como Telefónica. Un proceso similar se da en lo referido a los cargos públicos jerárquicos dentro del Ministerio de Educación que, en este período, fueron ocupados por actores provenientes del sector privado y las plataformas digitales, como en el caso del exgerente de Despegar, Guillermo Fretes, quien estuvo a cargo del Portal Educ.ar SE. A esto se le suma, por último, el desmantelamiento de políticas educativas destinadas a la dotación de conectividad y la distribución de dispositivos digitales que habían resultado centrales en el proyecto de inclusión social de gestiones tecno-educativas antecedentes (CADE, 2017).

Metodología

El estudio de los documentos de las políticas educativas cuyo contexto de producción hemos bosquejado se enmarca metodológicamente, por un lado, en la tradición del análisis de contenidos de corte documental (Bardin, 1986) y, por otro, en la línea de la etnografía educativa de corte histórico-antropológico (Rockwell, 2009). Esto quiere decir que, si bien hemos volcado nuestro análisis sobre un cuerpo de documentos con el fin de comprender diferentes dimensiones significativas de su contenido e inferir conocimientos respecto de sus condiciones de producción y recepción, esa operación analítica no se agota en sí misma. Se enmarca en una apuesta metodológica más amplia, propia de la tradición etnográfica y educativa latinoamericana: la puesta en relación de los conocimientos locales de los actores de las realidades microsociales con los procesos sociales e históricos más amplios que permiten explicarlos y poner a prueba su propia validez y alcance teórico (Geertz, 1992).

En el caso de la etnografía educativa dedicada al estudio de la escuela, esto se traduce en la búsqueda de comprender los modos en que los docentes se apropian del saber pedagógico, documentado y prescripto en los documentos oficiales, a partir de sus saberes docentes, no documentados, menos estudiados y atravesados, entre otros, por condicionamientos del marco institucional del sistema educativo y el cotidiano escolar (Cuesta, 2019). Dentro de este encuadre programático de la etnografía educativa, el estudio de los saberes pedagógicos legibles en los documentos curriculares de Educación digital constituye un primer paso y un insumo fundamental para comprender con mayor profundidad en estudios futuros las tensiones existentes entre las orientaciones de las reformas orientadas a la alfabetización digital y las realidades escolares en las que estas son apropiadas.

Para llevar adelante nuestro análisis, hemos seleccionado un corpus de cuatro documentos que fueron elaborados por la gestión de la cartera educativa nacional de la Argentina entre los años 2015 y 2019 y que componen el currículum de Educación digital. A saber:

1. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación digital, Programación y Robótica para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2018 (Resolución N° 343/18) y enmarcados tanto en el Plan Aprender Conectados ^[ii] como en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. ^[iii] 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” (MECCyT, 2018, p. 5). En particular, para nuestro análisis, hemos recortado los lineamientos para la Educación digital, y no hemos abordado los contenidos vinculados a la Programación y la Robótica, que encuentran desarrollos curriculares específicos en otros documentos, además de los NAP EDPR.
2. Las Orientaciones Pedagógicas de Educación Digital (MECCyT, 2017a), elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación. Estas 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” (p. 7).
3. Las Competencias de Educación Digital (MECCyT, 2017b), elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación. Este documento despliega la taxonomía de competencias consideradas “relevantes para la inserción en la sociedad digital” (p. 6) en el marco del Plan Aprender Conectados.
4. El Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades (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). Este documento brinda un marco para el desarrollo de capacidades, entendidas como foco de la organización curricular de la enseñanza y como base del desarrollo de las competencias digitales.

A los fines de desarrollar nuestro estudio, hemos recortado como unidad de análisis los segmentos del discurso curricular dedicados a la dimensión “crítica” de las competencias digitales de alfabetización digital. Para ello, nos hemos centrado en: a. la caracterización que los documentos curriculares realizan de las competencias digitales críticas; b. las perspectivas teóricas desde las cuales se construye el discurso sobre las competencias digitales críticas; y c. las relaciones existentes entre la conceptualización de la dimensión crítica de las competencias digitales de los documentos y las tendencias del campo pedagógico y tecnopedagógico que componen las tramas hegemónicas del presente. Por último, en un apartado posterior al análisis, desarrollamos de modo contrastivo el abanico de aportes que el campo de las alfabetizaciones digitales críticas ofrece para reflexionar sobre la educación digital, y que, por omisión, el discurso curricular oficial desplaza.

Marco teórico

El currículum por competencias

El enfoque de las competencias comienza a tener difusión extendida en el campo educativo a partir de los años setenta del siglo pasado y, ya desde sus inicios, se encuentra estrechamente vinculado con la educación técnica o vocacional, y la educación para el trabajo. En su estudio genealógico de la categoría de competencias, Díaz Barriga (2014) también señala la relación entre este concepto y el paradigma eficientista en la educación, cuyo avance se dio de la mano del proceso de industrialización occidental del siglo XX y contempló la formación de los hombres y las mujeres como capital humano capaz de potenciar el desarrollo económico de los países.

La genealogía de Díaz Barriga (2011, 2014) explica también el surgimiento de las competencias como parte de una tensión histórica del campo educativo entre: 1. la concepción humanista, en la que se inscriben, por ejemplo, la escuela activa y, de modo general, el escolanovismo, y que encuentra entre sus objetivos la superación del enciclopedismo y el acercamiento de la educación a la vida de los alumnos y 2. la concepción tecnicista/eficientista de la educación, vinculada, por ejemplo, a los debates pedagógicos estadounidenses en torno a la teoría de la educación por objetivos y la conformación de la evaluación como disciplina, y cuyo objetivo ha sido la formación de los sujetos para un desempeño eficaz en el mundo práctico.

Si volvemos sobre la historia reciente del sistema educativo argentino, podemos observar una fuerte injerencia del enfoque de las competencias a partir de la década de 1990. Se trata de un momento histórico

de amplia y sistemática redefinición curricular en el ámbito no solo local (Suasnábar y Palamidessi, 2007), sino también regional (Palamidessi, 2006). Las transformaciones en el currículum oficial de este período se enmarcaron en procesos de reforma integrales de la escolaridad vinculados a la reconstrucción democrática en varios de los países de América del Sur y a la reestructuración de sus matrices económicas (Feeney y Feldman, 2016).

El avance del enfoque por competencias también se da en el marco de la expansión del modelo neoliberal en la región y, como tal, se desarrolla al amparo de la agenda de organismos internacionales como la OCDE, el BID, la UNESCO y los foros internacionales que traccionaron los intereses de esa línea político-económica. Estos organismos se dedicaron a evaluar a gran escala la calidad de las escuelas y los sistemas educativos, marcar sus insuficiencias, compararlos, ranquearlos, jerarquizarlos y direccionar su rumbo en función de una perspectiva que conduce a reducciones y usos políticos de las mediciones (Gimeno Sacristán, 2008).

Dentro de este escenario local y regional de avance del neoliberalismo, las competencias ofrecieron una nueva epistemología para la educación (Gimeno Sacristán, 2008): involucraron un modo particular de conceptualizar y legitimar una determinada agenda de problemas educativos traccionados desde estructuras políticas globales. En este sentido, la racionalidad y neutralidad técnica, la objetividad científica mensurable de las competencias, con su matriz evaluativa, y la opción por el “saber hacer” se ofrecieron como alternativa eficientista para la integración de los sujetos a un mercado laboral cambiante y también como respuesta a los históricos problemas del enciclopedismo y la búsqueda del sentido de la educación para la vida —discusiones pedagógicas que atravesaron el proceso local de recuperación democrática—. De este modo, el enfoque de las competencias actuó brindando una alternativa —hasta hoy— problemática a la histórica tensión señalada por Díaz Barriga entre las concepciones humanistas y eficientistas del campo educativo.

Tal como señalan diversos estudios del ámbito local, el progresivo desplazamiento de la discusión sobre los fines de la educación y el vuelco a la formación hegemonizada por los aprendizajes funcionales y prácticos ha conducido a una despolitización y deshistorización de los saberes en los que se forman los alumnos. Esta tendencia se revela como una de las continuidades existentes en las transiciones de las dictaduras a las democracias latinoamericanas (Paviglianiti, 1997; Gentili, 1994); una continuidad que persiste, hasta la actualidad, como marca de los proyectos educativos neoconservadores (Cuesta, 2019).

El currículum por competencias digitales

En la Argentina, podemos encontrar por primera vez, alusión 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 a la Ley Federal de Educación (1993). Con el objetivo de alcanzar la inclusión de los alumnos en la denominada sociedad del conocimiento —y en particular en su artículo 11—, la Ley de Educación Nacional propone el desarrollo de las competencias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su incorporación entre los contenidos curriculares. Algunos años más tarde, ni los documentos del Plan Conectar Igualdad, política encargada —a través del modelo 1 a 1— de llevar adelante la integración de tecnologías digitales en el sistema educativo, ni tampoco otras políticas de formación docente y producción de materiales didácticos que acompañaron el Plan depositaron su foco en el discurso pedagógico de las competencias, que, de este modo, se vio desplazado. El mismo fue recuperado con mayor visibilidad recién a partir de la gestión de la cartera educativa iniciada en 2015 (González López, 2020), alineada a los intereses privatizadores y concentrados, encargada de diseñar las políticas y los documentos que, por esa misma razón, convocaron al análisis de este estudio.

Entre los años 2015 y 2019, las competencias digitales formaron parte de un discurso más amplio, con eje en la alfabetización digital, que encontró entre sus aristas una fuerte impronta revisionista. Tal como plantea el texto del decreto que lo crea, el Plan Aprender Conectados (Decreto 386/2018) es una política que persigue el objetivo de alfabetizar digitalmente a los actores escolares y formar a los alumnos en competencias digitales como respuesta a la vacancia de orientaciones pedagógicas para la apropiación de tecnologías digitales de su predecesor, el -a partir de allí, derogado- Plan Conectar Igualdad. En el decreto de creación de la nueva

política, entonces, este antecedente se ve reducido a una mera iniciativa de distribución de dispositivos, lo que, al margen de las evaluaciones que puedan hacerse del Plan, resulta -por lo menos- cuestionable.

Competencias digitales, alfabetización digital y alfabetizaciones digitales críticas

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, el desarrollo del currículum por competencias digitales se inscribe en proyectos de alfabetización digital más amplios, organizados a partir de taxonomías 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” (González López, 2019).

Al margen de sus diferencias, estos proyectos de alfabetización se en columnan detrás de una tendencia estandarizadora que busca garantizar procesos de medición y comparación de competencias, en el marco de un escenario educativo crecientemente globalizado (Pangrazio *et al.*, 2019). Ejemplos de esto son las certificaciones de “digital literacy” (alfabetización digital), introducidas por la compañía Pearson Education y destinadas a que los alumnos sean más “efectivos” en el uso de tecnologías. Por su parte, la UNESCO ha desarrollado un marco global para la medición de la alfabetización digital (A Global Framework to Measure Digital Literacy) (Antoninis y Montoya, 2018), centrada en un cuerpo de habilidades consideradas relevantes: las capacidades técnicas y vocacionales para el empleo, los trabajos decentes y el emprendedurismo.

Esta tendencia estandarizadora, traccionada por organismos internacionales que vuelcan una mirada instrumental sobre la alfabetización digital, ha sido advertida, en particular, por el campo de las alfabetizaciones digitales críticas (Pangrazio, 2016). Los estudios de esta línea reflexionan, de modo general, sobre las formas de apropiación crítica de medios digitales y, en el marco de esa reflexión, revisan con cautela el borramiento de los contextos específicos al que conduce el avance de las habilidades digitales funcionales y estandarizadas, con sus fines mercantilistas y políticamente “neutros”.

En este estudio, nos hemos valido, en particular, de los aportes de esta línea para comprender: primero, qué significa apropiarse críticamente de los medios digitales en el contexto escolar y en relación con los objetivos formativos de la escuela; segundo, cuáles son las limitaciones que involucran los proyectos de alfabetización digital y las competencias digitales que no contemplan cuestiones como las formas de propiedad y la gobernanza de las plataformas, y que, en su lugar, fetichizan la producción y el diseño de objetos digitales (Wark, 2013); tercero, cuáles son las posibilidades y desafíos que supone incorporar, como parte de la Educación digital, una mirada que comprenda la ideología que atraviesa la arquitectura digital y su relación con las prácticas culturales de los jóvenes.

Análisis

En un estudio previo (González López, en evaluación), abordamos el modo en que los documentos del currículum de Educación digital partían de un diagnóstico crítico, reductivo y desinformado de las tradiciones escolares, y desplazaban las dimensiones de la enseñanza, las disciplinas escolares y sus saberes, para, en su lugar -y a partir de una operación de borramiento histórico y contextual del cotidiano escolar-, proponer orientaciones que buscan emular en la escuela las prácticas de los usuarios de medios digitales -o, como los denominan en otras investigaciones, “prosumidores” (Scolari, 2018)-, con excesivo optimismo respecto de estos últimos y sus rasgos constitutivos.

En este trabajo, nos preguntamos: ¿qué orientaciones propone el currículum de Educación digital en lo referido a la dimensión “crítica” de sus competencias?

El giro al diseño como desplazamiento de la crítica

Para abordar esta cuestión, es preciso señalar, primero, que los textos curriculares analizados proponen como objetivo de la Educación digital integrar a los actores escolares a la cultura digital. Con este fin, recuperan una serie de discusiones con vasta trayectoria en el campo tecno-educativo. En este sentido, formulan críticas a las apropiaciones “instrumentales” de las tecnologías, lo que les permite posicionarse discursivamente en el lugar de una retórica sociocultural. En el apartado “Construir una mirada crítica,

responsable y solidaria” del documento de Orientaciones pedagógicas de Educación digital, encontramos suficientemente ilustrado dicho posicionamiento:

La red de redes es mucho más que un nuevo medio de comunicación que facilita la interconexión sociocultural: es el principal espacio de producción y circulación de saberes. En la sociedad digital, se resignifican los espacios, confluye lo físico con lo virtual. [...] De este modo, la tecnología está planteada como un lugar que se habita, desde donde se puede interactuar con otros, como una forma cultural y no como un instrumento que se manipula. (MECCyT, 2017a, p. 14)

Como parte de esta operación de recuperación de posicionamientos y discusiones conceptuales con tradición en el campo de la tecnología educativa, el texto curricular también retoma los lineamientos de los estudios de alfabetización en medios digitales, que han tenido importante resonancia a nivel local a lo largo de la última década. En particular, rescata la propuesta de una alfabetización no solo “crítica”, sino también “creativa”, propia de David Buckingham (2008) (MECCyT, 2017a, p. 6; MECCyT, 2017b, p. 8; MECCyT, 2018, p. 7), especialista que, además, es explícitamente citado como parte de la bibliografía de referencia de los documentos analizados.

A través de la recuperación de esta propuesta crítica y creativa, el currículum de Educación digital toma distancia de las búsquedas de los primeros estudios críticos sobre la alfabetización en medios (Buckingham, 2003). Esto significa que no propone la formación en operaciones analíticas crítico-ideológicas y políticamente correctas sobre los medios y sus intereses, ni tampoco el recorte de los sujetos como víctimas de un poder abstracto que se les impondría de modo absoluto. El nuevo posicionamiento que adopta el currículum, en cambio, le permite encuadrarse en otra línea alfabetizadora, en cuyo marco la dimensión “creativa” cobra nuevo impulso: la alfabetización de diseño digital (Pangrazio, 2016).

Entre sus objetivos, los NAP EDPR (MECCyT, 2018) nos ofrecen numerosos ejemplos de esta orientación con eje en la producción y la creatividad:

1. La intervención sobre diversos componentes de hardware y software, a partir de la comprensión de funcionamiento, apelando a la creatividad y a la experimentación directa, buscando formas innovadoras de creación y transformación de modelos y de usos convencionales.
2. La creación, la reutilización, la reelaboración y la edición de contenidos digitales en diferentes formatos, en función de la definición de proyectos, entendiendo las características y los modos de representación de lo digital. (p. 20)

Esta línea se inscribe en lo que estudios recientes han denominado un “giro al diseño” y a la producción, y encuentra como antecedentes, entre otros, al manifiesto del New London Group (1996), los trabajos sobre multimodalidad de Gunther Kress (2005) y los aportes al campo de la educación del especialista en medios y etnógrafo, Henry Jenkins (2009). Como hemos analizado en trabajos anteriores (González López, 2020), en diferentes momentos (MECCyT, 2017b; MECCyT, 2017a), el currículum de Educación digital hace suyo el escenario tecno-cultural de la denominada “cultura participativa” desarrollado por Jenkins, junto con las habilidades y competencias que este especialista derivó de ese escenario para formar a alumnos que pudieran afrontar los desafíos de la escuela del futuro (Jenkins, 2009).

Estas habilidades y competencias, que retoman y reelaboran el giro al diseño, fetichizan la creación (Wark, 2013), alientan al individuo a trabajar dentro de los límites impuestos por el sistema, en lugar de desafiarlos, criticarlos o cuestionarlos (Fuchs, 2014). En virtud de su sesgo optimista, descartan las dimensiones políticas, económicas e ideológicas que atraviesan la infraestructura de los medios digitales (Van Dijck, 2016) y, por ende, le restan problematicidad a las lógicas de creación que allí se despliegan. Por esta razón, se ha argumentado que las competencias de Jenkins pueden funcionar perfectamente tanto en la escuela como en el contexto laboral de cualquier compañía o empresa.

En resumen, la dimensión crítica del currículum de Educación digital cobra parte de su sentido cuando observamos la filiación del texto curricular con una propuesta más amplia, orientada al diseño y a la producción, surgida como crítica y respuesta a perspectivas alfabetizadoras precedentes, volcadas a dimensiones vinculadas a la ideología, el poder y los intereses que guían la producción cultural.

Lo individual, lo funcional y lo adecuado

Este posicionamiento, no obstante, no implica que el currículum se desprenda completamente de la dimensión “crítica” de las competencias digitales. La tradición de los estudios de alfabetización digital que ha encontrado resonancia en el ámbito académico local -sobre todo, a partir de la referencia a los trabajos de David Buckingham- es apropiada de diversos modos en los textos curriculares. Veamos el siguiente fragmento del apartado “Construir una mirada crítica, responsable y solidaria” del documento Orientaciones pedagógicas de Educación digital:

En esta cultura, explorar, crear, expresar e integrarse en comunidades virtuales son algunas de las tantas formas de participar. En este marco, cada niño, cada joven o adulto se convierte en protagonista crítico de un mundo que construye sobre la base de sus propios relatos. Esto requiere reflexiones éticas, que incluyen convenciones de responsabilidad, seguridad y solidaridad en el ciberespacio. [...] De esta manera, los adultos enseñantes, tanto docentes como padres, deben proporcionar un marco estable de sostén y de contención, que contribuya al desarrollo de la libertad y la autonomía responsable de los niños y los adolescentes. (MECCyT, 2017, p. 17)

Aquí, la dimensión crítica de la formación se traduce en “reflexiones éticas, que incluyen convenciones de responsabilidad, seguridad y solidaridad en el ciberespacio”. En lugar de las dimensiones políticas, económicas e ideológicas que atraviesan la infraestructura de los medios digitales, lo que encontramos es una ética individual del sujeto que se posiciona ante los medios desde una serie de valores abstractos como la responsabilidad y la solidaridad, aplicables a cualquier contexto - sea o no digital- que tercian en su participación en las redes.

La dimensión crítica de las competencias no se reduce únicamente a la formación en una serie de valores de carácter individual y general, desvinculada de sus implicancias infraestructurales y culturales. También se encuentra vinculada a la gestión de la información y, en particular, a la adecuación funcional de las tecnologías a los fines y los contextos de los individuos, sin importar cuáles sean estos fines y los contextos “socioculturales” en los que se plasman. Esta orientación particular se percibe a las claras en las definiciones curriculares de la competencia de “Pensamiento crítico”, que ofrece las siguientes metas de logro para los alumnos:

Los alumnos investigan y desarrollan proyectos, resuelven problemas y toman decisiones de modo crítico, usando aplicaciones y recursos digitales apropiados.

Metas de logro

- > Identifican y definen interrogantes significativos para investigar, en relación con su contexto sociocultural.
- > Planifican y organizan diversas actividades y proyectos como parte de estrategias para solucionar problemas.
- > Seleccionan, analizan e interpretan datos de diversos modos y con distintas perspectivas para identificar e implementar posibles acciones. (MECCyT, 2017b, p. 13)

La dimensión crítica cobra sentido aquí en virtud de su orientación funcional y en relación con la adecuación “apropiada” de los medios a los contextos; de las estrategias y operaciones analíticas e interpretativas a los problemas. En el Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades (2016), que hace de encuadre normativo a los restantes documentos curriculares de Educación digital que analizamos, este rasgo de la dimensión crítica se profundiza:

Pensamiento crítico: Es la capacidad de adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación determinada relevante a nivel personal y/o social. Supone analizar e interpretar datos, evidencias y argumentos para construir juicios razonados y tomar decisiones consecuentes. También implica valorar la diversidad, atender y respetar las posiciones de otros, reconociendo sus argumentos. Se vincula con la apertura a lo diferente, comunicación y la creatividad, entre otros. (MEN, 2016, p. 14)

Nuevamente, la dimensión crítica del pensamiento reside en la habilidad individual de tomar una postura de modo fundado y razonado, y de actuar consecuentemente. Se centra, entonces, en la relación de coherencia interna entre argumentos y postura, entre reflexión y acción, y descarta la relación existente entre la práctica de los sujetos y otros elementos que se dirimen en un plano social, contextual e histórico, y que, dentro de

los textos curriculares, se revelan aproblemáticos. Cabe agregar que estas orientaciones resultan coherentes con las competencias funcionales recortadas por Jenkins, que alientan al individuo a trabajar dentro de los límites impuestos por el sistema, en lugar de cuestionarlos (Fuchs, 2014).

Podemos detectar una operación similar en las orientaciones curriculares vinculadas al respeto por la diversidad dentro de la última cita. Esta línea se vacía ya no del sentido de lo múltiple -que sí estaría contemplado en la alusión a lo “diverso” del fragmento citado-, sino de lo diferente y lo polémico. El pensamiento crítico se traduce en el desarrollo de intercambios respetuosos, neutros y coherentes, que, para que la comunicación sea exitosa, evitan el conflicto y prescinden de consideraciones sobre otros factores digitales infraestructurales que, como condicionantes problemáticos, median la comunicación; un silencio que constituye una de las objeciones más recurrentes a los desarrollos sobre la cultura de la participación realizados por Jenkins (Van Dijck, 2016).

Como hemos visto en ejemplos previos, cuando la dimensión crítica se vuelca a la formación de “convenciones” de “seguridad”, “responsabilidad” y “solidaridad” en el “ciberspacio”, el currículum proyecta un escenario en el que no existirían problemas inherentes a las estructuras de los medios digitales, ni tampoco condicionamientos contextuales del tipo que fueren. Así pues, los problemas son particulares y pueden ser resueltos por individuos que llevan a la práctica las habilidades y los valores de responsabilidad, solidaridad y seguridad adquiridos en su formación.

La seguridad y la propiedad

Estos valores y habilidades nos reenvían de modo directo a los debates en torno a la educación en ciberseguridad localizables en otras latitudes. Tal como advierten Pangrazio y Selwyn (2020), en las escuelas australianas, actualmente, la ciberseguridad es enseñada desde una perspectiva que promueve la mitigación del riesgo -por ejemplo, a través de la minimización de las huellas digitales o la identificación de los peligros de la web-. Esto ha conducido a que docentes y padres prohíban, como forma de “contención”, el uso de aplicaciones digitales consideradas improductivas, en lugar de promover prácticas que, de modo crítico y activo, permitan transformar los usos de las plataformas y los datos, y favorecer así la comprensión de las ideologías dominantes que buscan imponer las compañías de tecnología y generar formas de resistencia.

En el caso del currículum de Educación digital, lejos de un abordaje crítico que permita enseñar conceptualmente los modos en que funciona la infraestructura y los entornos que median y condicionan la comunicación y las prácticas sociales, la “seguridad” se vincula, de modo procedimental, al “conocimiento y la aplicación de hábitos relacionados con el cuidado y la seguridad personal y de los otros en entornos digitales” (MECCyT, 2018, p. 16).

La ausencia de puentes de sentido entre la dimensión crítico-infraestructural y la ciberseguridad se profundiza aún más cuando observamos que, según el diseño curricular, la responsabilidad de formar a los alumnos en esta temática recae sobre los hombros de docentes y padres, a los cuales se les demanda un rol afectivo, de “sostén” y “contención”, que, nuevamente, desplaza la enseñanza de saberes específicos vinculados a problemáticas estructurales de las plataformas digitales, cuyos modelos de negocio dependen estructuralmente de los datos recuperados de la actividad de los usuarios:

Esto requiere reflexiones éticas, que incluyen convenciones de responsabilidad, seguridad y solidaridad en el ciberspacio. El amparo de los docentes y de los padres es fundamental para ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para integrarse en esta cultura. De esta manera, los adultos enseñantes, tanto docentes como padres, deben proporcionar un marco estable de sostén y de contención, que contribuya al desarrollo de la libertad y la autonomía responsable de los niños y los adolescentes. (MECCyT, 2017a, p. 17)

Por último, cabe señalar que el currículum formula orientaciones sobre un problema que también ha sido abordado por los estudios de las alfabetizaciones digitales críticas. Con esto referimos a las competencias de Educación digital vinculadas a los derechos de propiedad de los contenidos digitales. En apenas una nota al pie, el texto introduce la siguiente directriz referida a las capacidades de gestión “crítica” de la información y el conocimiento de las “características y la retórica de lo digital” que deben poseer los alumnos:

El entendimiento de las características y la retórica de lo digital [...] incluye conocer las implicancias detrás de los tipos de software y tecnologías utilizadas para construir contenidos digitales, es decir, si son aplicaciones libres o privativas. También compete al conocimiento de los diferentes modos de licenciamiento de autoría con su consecuente variación en la facilidad de distribución y el uso de contenidos. (MECCyT, 2017b, p. 12)

La cuestión de la propiedad y las licencias constituye, entonces, un elemento compositivo de la “retórica digital” que, a diferencia de otras zonas del currículum, nos reenvía a la consideración de la infraestructura digital y sus propietarios. Ahora bien, también nos parece coherente con el resto del currículum que aquí la gestión crítica de la información reduzca la cuestión infraestructural y material de la propiedad a una disyuntiva, en gran medida, funcional -saber si las aplicaciones utilizadas son “libres o privativas”- y al conocimiento de las posibilidades de distribución y uso de los contenidos y las aplicaciones.

Esta orientación, volcada en una nota al pie y en forma de un comentario acotado sin mayores detalles, más que una mirada “crítica” sobre las licencias y la propiedad o sobre las implicancias de movimientos como el software libre, el copyleft o la monetización de nuestros datos como modelo de negocio, parece vincularse a la formación en un conocimiento que permite distinguir cómo utilizar software en el aula sin infringir las normas del derecho de propiedad y así respetar las convenciones de “responsabilidad” y “seguridad” del “ciberspacio”; un conocimiento que puede actuar como punto de partida, pero que, en sí mismo, no agota en absoluto la cuestión material y simbólica de la “propiedad” en medios digitales.

Una agenda alternativa de problemas

La estructura de las plataformas

El campo de las alfabetizaciones digitales críticas nos ofrece algunas líneas de estudio que pueden resultar relevantes para reflexionar sobre el currículum^[iv] de Educación digital, dado que contemplan las dimensiones que hacen a los consumos y las prácticas de la cultura digital, y los medios en los que estas se desarrollan. En particular, nos interesa rescatar dos de esas líneas.

La primera de ellas asume como punto de partida y diagnóstico la existencia de una plataformización de la web (Helmond, 2015) y una creciente dominancia de la estructura de plataformas en la sociedad (Srnicsek, 2017; Bratton, 2015). De acuerdo con estos estudios, las plataformas no solo proveen la infraestructura técnica y económica, sino también el marco discursivo para una parte importante de las prácticas sociales y comunicativas que actualmente llevamos adelante. Lejos del optimismo político-democrático de los estudios sobre la cultura de la participación, retomados como base de las competencias del currículum de Educación digital, esta línea asume que, si bien las plataformas suelen ser “gratuitas”, su modelo de negocio se sostiene gracias a la extracción y monetización de los datos de sus usuarios. Como advierte Srnicsek (2017), plataformas como Google y Facebook extraen información de nuestras interacciones, la analizan y se valen del producto de ese análisis para vender publicidad. Por esa razón, resulta apremiante que reconozcamos que no solo el contenido de las plataformas resulta significativo, sino que, en sí mismas, las plataformas deberían ser abordadas como un objeto de estudio (Pangrazio, 2018).

Esta línea de indagación también busca correr el velo de las prácticas pretendidamente libres, neutras, participativas, aconflictivas y descontextualizadas a las que alude el currículum aquí estudiado. Reconoce que las plataformas dependen de los contenidos producidos por los usuarios y del tejido social en el que se entrama la vida contemporánea de los sujetos: a medida que la participación en esas redes aumenta, también lo hace el volumen de datos generados. Esto optimiza las posibilidades de los algoritmos para realizar sugerencias y recomendaciones y, por tanto, mejora el servicio de la plataforma (Belleflamme y Peitz, 2016).

Las fake news y la economía política de las plataformas

Las plataformas han desarrollado aplicaciones, estrategias de “data mining” y algoritmos que filtran la información para personalizar las experiencias de los usuarios (Mobasher *et al.*, 2000). Esa personalización, que ha funcionado como filtro ante el desbordante volumen de noticias e información disponible en las redes y las dificultades que eso supone para la lectura -la denominada “infoglut” (Andrejevic, 2013)-, también funciona como un dispositivo de encuadramiento, condicionando la lectura de modos específicos (Bratton,

2015). Su posición de intermediarias les permite a las plataformas gobernar los términos, la forma y el volumen de las interacciones entre sujetos, acentuando aspectos y modos específicos de esa comunicación y descartando otros. Por ejemplo, a mediados del año 2016, Facebook modificó sus algoritmos para que se priorizaran los posteos de amigos y familia, desenfatiando aquellos de los medios de comunicación informativos “mainstream” más tradicionales. Esto resultó en una baja en el tráfico a esos sitios en un 25% (Ingram, 2016).

El consumo de noticias también ha cambiado porque estas nos llegan a través de nuestros contactos, lo que desplaza o genera intermediaciones respecto de autoridades culturales como son los medios de comunicación más tradicionales. En la interacción con nuestras “amistades”, las noticias dejan de ser tan solo información para transformarse en un conducto afectivo entre individuos. Esto favorece disposiciones más abiertas a abrazar la información que pueden ser explotadas por diferentes actores; entre otros, aquellos interesados en la difusión de las denominadas “fake news”.

Como podemos observar en el caso de Facebook (Del Vicario *et al.*, 2016), la personalización también encuentra consecuencias en la emergencia de comunidades polarizadas y redes sociales que tienden a configurarse en torno a gente afín en sus perspectivas. Cuando las noticias circulan por las plataformas, el conocimiento que se posee y los prejuicios tienden a confirmarse (Braucher, 2016).

A esto se le suma que, a partir del uso de los botones “me gusta” y “compartir”, la arquitectura de las plataformas suele favorecer la actividad de compartir contenidos sin fricción. Como han observado algunos especialistas (Sumner *et al.*, 2017), uno de los beneficios principales del botón “me gusta” es su ambigüedad. Su interpretación ancla distintos significados dependiendo del contexto y la audiencia. Esto lo abre a muy diversos usos, que lo tornan productivo por el volumen de interacciones que favorece entre usuarios.

Los rasgos de las plataformas que hemos revisado de modo un tanto sintético sirven a los fines de entender que para formular críticas de fenómenos culturales como son las *fake news*, precisamos un abordaje más amplio que el análisis del contenido. Se trata de una tarea interpretativa a la que, por ejemplo, los dueños de las plataformas han rehuído a contribuir, por el carácter fundamentalmente opaco de la infraestructura de sus medios (Pangrazio, 2018). En este sentido, el CEO de Facebook, Mark Zuckerberg, ha insistido en que la suya es una compañía de “tecnología” y no de “medios”. Esto le ha permitido desprenderse de la responsabilidad de regular, en muchos casos, a los usuarios y los contenidos de las plataformas (Roberts, 2016); una cuestión de gran complejidad que excede las posibilidades de este artículo y que precisa de una profunda discusión sobre los modos de gobernanza de las plataformas digitales.

Por otra parte, hay quienes han vinculado fenómenos como la circulación de *fake news* en plataformas digitales con procesos históricos, económicos y sociales más amplios. Estas reflexiones nos abren puertas para reflexionar sobre las relaciones fundamentales que los nuevos consumos digitales entablan con otros órdenes de saberes. Como advierte Buckingham (2019), las *fakenews*, pero también la posverdad y la radicalización de ciertos discursos sociales, políticos y económicos, existen, parcialmente, gracias al modelo de negocios de las compañías de medios y tecnología, en el marco del denominado capitalismo digital (Mozorov, 2017). Al no constituir un fenómeno aislado, el abordaje de fenómenos como las *fake news* en la escuela no se agota en una formación vinculada a las tecnologías digitales, su uso o el consumo de medios, sino a procesos sociales, culturales, políticos e históricos que permiten contemplar las diferentes aristas del fenómeno.

Datificación

El otro cuerpo de trabajos que revela el amplio abanico de problemáticas invisibilizadas por el currículum de Educación digital es el de los llamados estudios críticos de datos (Dalton *et al.*, 2016; Kitchin y Lauriault, 2018). Los aportes de esta área de investigación definen a la datificación, en grandes líneas, como la transformación de las interacciones digitales en un registro que puede ser recolectado, analizado y comoditizado (Mayer-Schoenberger y Cukier, 2013). Esto resulta viable gracias a la posibilidad de capturar y traducir fenómenos sociales en puntos de datos. Si bien uno de los objetivos centrales de esta operación

es que los sistemas digitales provean una experiencia que mantenga a los usuarios comprometidos con las plataformas la mayor cantidad de tiempo posible, el proceso también encuentra otras proyecciones.

Actualmente, los datos digitales son utilizados para realizar perfiles de las poblaciones con el objetivo no solo de conocer, sino también de predecir y modificar comportamientos con y sin fines de lucro (Zuboff, 2019; Couldry y Mejias, 2019). Así pues, en ámbitos sociales como la política pública y el marketing, comienza a percibirse una creciente dominancia de epistemologías traccionadas por datos (Kitchin, 2014; Pangrazio y Sefton-Green, 2020). Esto ha derivado en la intensificación del uso de nociones tales como norma, desviación, medición de riesgos y previsión, y de las operaciones de comparación, reconocimiento de patrones y predicción, junto con otros procedimientos analíticos que se presentan como “objetivos” y “neutros”. A través del uso de la inteligencia artificial, estos procedimientos desplazan otras formas y dimensiones de interpretación, al mismo tiempo que invisibilizan en su técnica los sesgos de sus recortes. Ante esto, hay quienes han advertido una creciente ausencia de controles por parte de los individuos sobre los modos en que se encuentran inscriptos en los datos y la forma en que esto condiciona sus interacciones y sus comportamientos.

Esta epistemología traccionada por los datos también constituye un desafío a derechos individuales tradicionales, como aquel a la privacidad, a normas sociales en torno a la modificación de conductas, y nos conduce a preguntarnos qué significa exactamente el libre albedrío y la agencia en el marco de sociedades crecientemente datificadas (Pangrazio y Sefton-Green, 2020).

Como respuesta a este escenario, los estudios críticos de datos se han sumergido de lleno en la cuestión del poder y han advertido la necesidad de alcanzar una mejor comprensión de los modos en que los datos modelan las prácticas y los comportamientos de los sujetos, y también la forma en que, al ser entendidos como textos, los datos pueden ser “rediseñados” y “escritos” de modos alternativos. En esta línea, Luci Pangrazio y Neil Selwyn (2020) proponen una serie de componentes básicos para una alfabetización crítica que, a su vez, inscriben, dentro de un proyecto mayor, la denominada ciudadanía en datos radical (radical data citizenship) (Emejulu y McGregor, 2019).

Los componentes de su propuesta están dados por la comprensión de los modos de producción, las formas de procesamiento y (re)utilización de datos digitales, y las consecuencias sociales, económicas, culturales y políticas de estas prácticas con datos. Como parte de esta línea, también cobra relevancia la denominada “materialización de los datos” (materializing data) (Pangrazio, 2020), que brinda respuestas a las dificultades existentes a la hora de conceptualizar, mapear y analizar desde las ciencias sociales los modos en que funcionan los datos digitales y la datificación en el campo educativo.

Conclusión

A lo largo de este trabajo, desarrollamos el análisis de cuatro documentos con el fin de comprender con mayor profundidad el modo en que el currículum de Educación digital conceptualiza la dimensión crítica de las competencias digitales. Dimos cuenta de los rasgos descontextualizadores, despolitizadores y deshistorizadores de dicha dimensión; nos detuvimos en las perspectivas teóricas que la sostienen y aportamos hallazgos en lo relativo a las relaciones existentes entre el currículum de Educación digital y la tendencia desescolarizadora de la alfabetización digital, que resulta hegemónica a nivel global. Finalmente, nos explayamos sobre los avances que los estudios de las alfabetizaciones digitales críticas han desarrollado en tiempos recientes en torno a las *fake news*, la estructura de las plataformas y su economía política, y la datificación. Estos avances constituyen aperturas curriculares posibles para abordar problemáticas actuales y acuciantes dentro del área de Educación digital.

A modo de cierre, nos interesa señalar que las innovaciones introducidas por el currículum de Educación digital en el sistema educativo argentino no representan un caso aislado. Como se constata en diversos estudios (González López Ledesma, 2020; Pangrazio *et al.*, 2019), resulta frecuente que, en un plano global, las propuestas del espectro de la alfabetización digital hegemónica desafíen y critiquen el espacio de la escuela y las prácticas de los docentes, entendiéndolos como “obsoletos” y “tradicionales”-con una connotación

negativa de este término. Frente a esto, se torna necesario un vuelco epistemológico y metodológico que, en lugar de partir de diagnósticos reductivos, ubique a la escuela como objeto protagónico de la indagación científica y académica (Botto y Dubin, 2018).

Esta operación también supone un tratamiento particular de los aportes de las líneas no dominantes que hemos abordado luego del apartado de análisis. La incorporación de nuevas problemáticas como aquellas tratadas por las alfabetizaciones digitales críticas no deberían constituir un aporte que se “derrame” sobre las escuelas, en forma de nuevos contenidos a enseñar -una operación que ya ha mostrado sus limitaciones, por la lógica aplicacionista que atraviesa su matriz-. Tal como lo entendemos, para que los nuevos conocimientos que desarrollan estas áreas constituyan un aporte para la escuela, resulta preciso desarrollar investigaciones que, como plantea la etnografía educativa (Cuesta, 2019; Rockwell, 2009; Sawaya, 2018), incorporen como dimensión de análisis las tensiones y problemas que atraviesan actualmente las prácticas escolares desde las perspectivas de los actores, y que se vinculan con las historias particulares de los sistemas educativos locales, las demandas y los condicionamientos de las tradiciones dominantes y emergentes de enseñanza, los saberes socioculturales de los alumnos, las condiciones materiales de las escuelas, las condiciones intensificadas del trabajo docente, entre otras variables contextuales e históricas que hacen al cotidiano escolar. Solo así, poniendo en foco la relación entre aquello que tiene sentido para los actores escolares y los nuevos desafíos que ofrece una perspectiva crítica de los medios digitales, resultará viable proponer cambios válidos a la vez que valiosos para la escuela.



Luna pampeana
fotografía
Andrea Talone

REFERENCIAS

Andrejevic, M. (2013). *Infoglut: How Too Much Information is Changing the Way We Think and Know*. Routledge.

- Antoninis, M. y S. Montoya (2018). A Global Framework to Measure Digital Literacy. *Blog UNESCO*. <http://uis.unesco.org/en/blog/digital-literacy-skills-framework-measure>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Belleflamme, P. y Peitz, M. (2016). Platforms and network effects. En L. Corchon, M. Marini y E. Elgar (Eds.), *Handbook of Game Theory and Industrial Organization. Vol. II* (pp. 286-317). Edward Elgar.
- 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.
- Bratton, B. (2015). *The Stack: On Software and Sovereignty*. The MIT Press.
- Braucher, D. (2016). *Fake news: Why we fall for it. Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/blog/contemporary-psychoanalysis-in-action/201612/fake-news-why-we-fall-it>
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard educational review*, 73(3), 309-327.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- CADE. (2017). *El derecho a la educación en Argentina ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?*. CADE. <http://derechoseducacion.org.ar/2017/07/09/informe-hacia-donde-van-las-politicas-educativas-actuales/>
- Couldry, N. y Mejias, U. A. (2019). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating it for Capital*. Stanford University Press.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Miño y Dávila.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En X. Bonal y A. Tarabini (Eds.), *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Miño y Dávila.
- Dalton, C., Taylor, L. y Thatcher, J. (2016). Critical data studies. *Big Data & Society*, 3(1), 1-9.
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Culture and Education*, 31(2), 213-231.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Del Vicario, M., Vivaldo, G., Bessi, A., Zollo, F., Scala, A., Caldarello, G. y Quattrociocchi, W. (2016). Echo chambers, emotional contagion and group polarization on Facebook. *Nature Scientific Reports*, 6, 1-14. <https://arxiv.org/abs/1607.01032>
- Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, 2(42), 9-27. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713003.pdf>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-22.
- Emejulu, A. y McGregor, C. (2019). Towards a Radical Digital Citizenship in Digital Education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131-147.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44.
- 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.

- Fuchs, C. (2014). *Social media*. SAGE.
- Geertz, C. (1992). *La Interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gentili, P. (1994). *Proyecto conservador y crisis educativa*. CEAL.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En G. Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
- González López, A. (en evaluación). Las competencias digitales en el currículum argentino de Educación digital.
- 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.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Helmond, A. (2015). The platformization of the web: Making web data platform ready. *Social Media + Society*, 1-11.
- Ingram, M. (2016). Facebook traffic to US News sites has fallen by double digits, report says. *Fortune*. <http://fortune.com/2016/08/16/facebook-traffic-media/>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Kitchin, R. (2014). Big Data, New Epistemologies and Paradigm Shifts. *Big Data & Society*, 1(1).
- Kitchin, R. y Lauriault, T. P. (2018). Towards critical data studies: Charting and unpacking data assemblages and their work. En J. Thatcher, A. Shears y J. Eckert (Eds.), *Thinking Big Data in geography* (pp. 3–20). University of Nebraska Press.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge and learning. *Computers and composition*, (22), 5-22.
- Mayer-Schoenberger, V. y Cukier, K. (2013). *Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work and Think*. John Murray.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN). (2016). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. MEN.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). (2017a). *Orientaciones Pedagógicas de Educación Digital. Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados. 1ª ed.* MECCyT.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). (2017b). *Competencias de Educación Digital. Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados*. MECCyT.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación digital, Programación y Robótica*. MECCyT.
- Mobasher, B., Cooley R. y Srivastava, J. (2000). Automatic personalization based on web usage mining. *Communications of the ACM*, 43(8). <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=345169>
- Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz-Capital Intelectual.
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F. y Sancho-Gil, J. (2019). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*.
- Palamidessi, M. (2006). Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades de política y desafíos de la práctica. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, (5). http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-05-descurr_southamer_spa.pdf
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2), 163-174.
- Pangrazio, L. (2018). ¿Qué hay de nuevo en las noticias falsas? Alfabetizaciones digitales críticas en la era de las noticias falsas, la posverdad y el cebo de clics. *Páginas de Educación*, 11(1), 6-22.
- Pangrazio, L. (2020). *Materializing data. New ways of understanding digital data*. <https://materialising-data.org/>

- Pangrazio, L. y Sefton-Green, J. (2020). The social utility of 'data literacy'. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 208-220.
- Pangrazio, L. y Selwyn, N. (2020). Towards a school-based 'critical data education'. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18.
- Pangrazio, L., Godhey, 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). <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>
- Paviglianiti, N. (1997). Políticas educativas. Facultad de Ciencias Humanas, UNLP. *Voces de un campo problemático Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 19-26). Universidad de La Plata.
- Roberts, J. (2016). Why Facebook won't admit it's a media company. *Fortune*. <http://fortune.com/2016/11/14/facebook-zuckerberg-media/>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sawaya, S. (2018). Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia. *International Studies on Law and Education*, (28), 27-42.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F. y Sancho-Gil, J. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-6.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology*. Continuum.
- Srnicek, N. (2017). *Platform Capitalism*. Polity Press.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. En M. Palamidessi, C. Suasnábar. y D. Galarza (Comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003* (pp. 39-63). Flacso-Manantial.
- Sumner, E. M., Ruge-Jones, L. y Alcorn, D. (2017). A functional approach to the Facebook Like button: An exploration of meaning, interpersonal functionality, and potential response buttons. *New Media & Society*, 1-19.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- UNESCO. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. UNESCO Education Sector.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- Wark, M. (2013). A more lovingly made world. *Cultural Studies Review*, 19(1), 296-304.
- Williamson, B., Pottery, 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.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Public Affairs.

NOTAS

[i] Este artículo profundiza y detalla el estudio de un objeto abordado previamente, en el marco de un proyecto de investigación de doctorado más amplio, desarrollado entre los años 2015-2020, y dedicado a analizar la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y la Literatura.

[ii] Este artículo profundiza y detalla el estudio de un objeto abordado previamente, en el marco de un proyecto de investigación de doctorado más amplio, desarrollado entre los años 2015-2020, y dedicado a analizar la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y la Literatura.

[iii] 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” (MECCyT, 2018, p. 5).

[iv] En este trabajo, el currículum es conceptualizado como una síntesis de la propuesta cultural de la escuela (de Alba, 1991), un ámbito de definición de las autoridades culturales consideradas válidas dentro de una sociedad dada y un espacio de legitimación de ciertos saberes y procedimientos que, al mismo tiempo, operan un desplazamiento de otros (Dussel, 2014).