

# La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar lengua y literatura

Autor:

González, Alejo Ezequiel López Ledesma

Tutor:

Alvarez, Guadalupe

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**LA INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA  
ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR LENGUA Y  
LITERATURA**

DOCTORANDO: MG. ALEJO EZEQUIEL GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA

DIRECTORA: DRA. GUADALUPE ALVAREZ

CODIRECTORA: DRA. CECILIA MAGADÁN

CONSEJERA DE ESTUDIOS: DRA. MARIANA MAGGIO

2020

## ÍNDICE

Agradecimientos .....	4
INTRODUCCIÓN .....	8
1. Presentación .....	9
2. Aproximación al problema de investigación.....	13
3. Aspectos teórico-metodológicos generales de la investigación .....	20
3.1. La integración de tecnologías digitales: entre los problemas y desafíos de la escuela secundaria y los de la cultura digital .....	25
4. Preguntas de investigación .....	28
5. Objetivos .....	29
6. Organización de la tesis .....	30
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES .....	33
1. El escenario tecno-educativo de la investigación .....	34
1.1. El escenario tecno-educativo de inclusión digital (2010-2015) .....	35
1.2. El escenario tecno-educativo de alfabetización digital (2015-2019) .....	47
2. La cultura escolar: vía de acceso al estudio de la integración de tecnologías digitales en la escuela .....	49
3. La cultura escolar y el estudio del cambio en la escuela .....	60
4. El estudio de las prácticas culturales y el concepto de apropiación .....	70
5. Tecnologías digitales: una conceptualización dialéctica, sociocultural e histórica ....	76
6. Antecedentes sobre la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar .	84
7. La enseñanza, el método y la didáctica de la Lengua y la Literatura .....	93
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA .....	100
1. Enfoque metodológico general.....	101
2. El proceso de investigación etnográfica .....	109
3. La configuración de la unidad de análisis .....	111
4. La selección del universo de análisis .....	116
5. El acceso al campo: diagramación, contacto y selección de los informantes .....	125
5.1. El vagabundeo o diagramación.....	126
5.2. El contacto con los docentes .....	128
5.3. El ingreso a las escuelas .....	131
5.4. La selección de la muestra .....	131
5.5. Los informantes del estudio .....	137
6. Las técnicas y estrategias de investigación .....	142
6.1. La entrevista semiestructurada .....	147
6.2. La observación de clase y el registro .....	153
6.3. Las entrevistas etnográficas y las notas de campo .....	156
6.4. El análisis de documentos, entornos digitales y consumos culturales .....	159

7. Dimensiones de la interpretación y criterios de presentación .....	163
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS .....</b>	<b>167</b>
1. Análisis de documentos .....	169
1.1. La tradición constructivista psicogenética .....	170
1.2. La psicogénesis y el aprendizaje por proyectos .....	172
1.3. El taller de escritura y el estructuralismo .....	176
1.4. La tradición sociocultural de formación de lectores .....	179
1.5. La tradición cognitivo-textualista .....	187
2. Interpretación de los casos.....	195
2.1. El primer y el segundo caso: el proyecto departamental de la Escuela N°1 .....	196
2.1.1. Argumentos y tensiones de integración de TD .....	199
2.1.2. El primer caso: el proyecto de Claudia .....	213
2.1.3. El segundo caso: el proyecto de Marta.....	256
2.2. El tercer caso: el proyecto de Mariela .....	280
2.2.1. Argumentos y tensiones de integración .....	282
2.2.2. Las clases observadas .....	290
2.2.3. La literatura, las plataformas digitales y los saberes de continuidad y variación .....	293
2.2.4. La recirculación de los saberes y los tópicos transmediales e interdiscursivos en el taller de diseño de la encuesta .....	303
2.2.5. La negociación y asignación de significados en el hogar y en el espacio de autoevaluación .....	314
2.3. El cuarto caso: el proyecto de Sergio.....	318
2.3.1. Argumentos y tensiones de integración .....	319
2.3.2. La apropiación del género digital desde el distanciamiento en el taller de escritura .....	321
2.3.3. La recirculación de los saberes en el espacio de taller .....	325
2.3.4. La estrategia de distanciamiento en las producciones de los alumnos ...	328
2.4. El quinto caso: el proyecto de Patricia .....	330
2.4.1. Argumentos y tensiones de integración .....	333
2.4.2. Los saberes tecno-pedagógicos y didáctico-disciplinares del PNIDE .....	339
2.4.3. La apropiación de la propuesta de Cortos en la Net .....	346
3. Sistematización de los resultados .....	357
<b>CAPÍTULO 4: DISCUSIONES, REFLEXIONES Y ORIENTACIONES.....</b>	<b>369</b>
1. Discusiones en torno a los saberes tecno-pedagógicos y didácticos de la política educativa .....	370
2. Reflexiones y orientaciones para la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar .....	376
<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>385</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>392</b>

Documentos .....	406
Anexos .....	407
Anexo 1: Consignas de la actividad de comprensión lectora sobre Doce cuentos peregrinos .....	407
Anexo 2: Cortos en la Net.....	408
Anexo 3: Cortos en la Net.....	408
Anexo 4: Cortos en la Net.....	409

## **Agradecimientos**

En primera instancia, quiero extenderle mi agradecimiento al CONICET, institución dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología que, beca interna doctoral mediante, financió esta investigación durante los cinco años de su desarrollo. A pesar de los recortes presupuestarios y la política de vaciamiento de la gestión nacional de los años 2015-2019, la organización y la lucha de los trabajadores de la ciencia y la educación permitieron resistir, continuar investigando y educando, y generar condiciones para proyectar horizontes de mayor inclusión y justicia social.

También quiero agradecerles a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires por brindarme una formación de calidad tanto en mis estudios de grado como de posgrado y a la Universidad Nacional de General Sarmiento por ofrecerme un espacio institucional y territorial sin cuyas contribuciones esta tesis jamás habría llegado a buen puerto.

Luego, quiero darles las gracias a las personas que a lo largo de los años hicieron posible que desarrollara y llevara a buen puerto este trabajo de largo aliento:

A mi directora, la Dra. Guadalupe Alvarez, por brindarme su apoyo y dedicación constantes. Su guía echó luz sobre los caminos pedregosos de esta investigación. Sus palabras me armaron de tranquilidad en momentos de ansiedad y desasosiego. Su lucidez e inteligencia siempre estuvieron volcadas a comprender mis decisiones y a interpelarlas desde la curiosidad, el saber y la experiencia. Su trabajo dedicado y su trato humano no son para mí solamente un modo de hacer ciencia. Son el ejemplo que elijo dar cuando busco explicar, cada vez que me lo preguntan, cómo deberían ser las relaciones entre directores y dirigidos en el ámbito de la investigación y la producción científica.

A mi codirectora, la Dra. Cecilia Magadán, por sus lecturas atentas, por su tiempo y por acercarme sus conocimientos sobre un campo en el que también gracias a ella, allá por el año 2012, empecé a interesarme, leyéndola y formándome.

A mi consejera, la Dra. Mariana Maggio y, a través de ella, a la Maestría en Tecnología Educativa de la UBA, por abrirme las puertas de un campo relevante, necesario y henchido de desafíos que elijo explorar día a día como espacio de inserción profesional y de estudio.

A los trabajadores del área de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y, particularmente, a la Lic. Ana Camarda, por su dedicación y por el esfuerzo volcado a la tarea

enorme de que la formación y la investigación de posgrado de la facultad estén al servicio y el alcance de todos y todas.

A la Dra. Roxana Cabello, por su generosa ayuda, por los saberes compartidos y por abrirme las puertas del territorio donde desarrollé mi investigación.

A mis compañeros de la agrupación Becarios Empoderados, María Laura Romano, Laila Toum, Pablo Di Napoli, Nadia Koziner, Marina Ríos, Pablo Alcain, Nahuel Escalada, por hacer de la investigación una práctica transformadora y colectiva, iluminada por inquietudes que incluyen y trascienden el trabajo propio, y abocada a la tarea necesaria de pensar el desarrollo científico como proyecto colectivo, soberano, nacional y popular.

A mis compañeros del Centro de Estudios Políticos de La Cámpora, Federico Robledo, Gabriel Cortiñas, Cecilia Tosoratti, Gustavo Romero, Irupé Mariño, Paula Mutchinick y María Laura Romano, por hacer del estudio de las políticas públicas en el área de Educación un espacio de encuentro humano, debate, reflexión y militancia que han sido fundamentales para esta tesis y para mi vida.

A Carolina Cuesta y su equipo de trabajo, Manuela López Corral, Luisina Marcos Bernasconi, Lucas Gagliardi, Mariana Provenzano, Matías Massarella y Mariano Dubin, cuyas miradas sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura tuvieron un peso fundamental a la hora de pensar y repensar los problemas abordados en esta tesis en términos de la cultura escolar y el trabajo y la mirada de los docentes.

A Cecilia Romero y Carolina Arias, docentes, formadoras e investigadoras de cuya perspectiva lúcida, generosa y conocedora del campo de la enseñanza se nutrieron varios capítulos de esta tesis y se nutrirán, con suerte, varias producciones por venir.

A las Dras. Luci Pangrazio e Inés Dussel y al Dr. Cristóbal Cobo, por su vocación de tender puentes y su generosidad, y por permitirme abrir mi investigación a un mapa más amplio y complejo de problemáticas en torno a los medios digitales y la educación.

A todos los y las docentes que han participado de esta investigación y que compartieron conmigo su valioso tiempo, abrieron las puertas de sus escuelas y aulas, y me confiaron el espacio de su cotidianeidad, permitiéndome así llevar adelante este estudio que trata de su trabajo. Sin su infinita paciencia y generosidad, no podría haber logrado nada de todo lo que me propuse.

A mi familia y a mis amigos, que siempre me acompañan de forma incondicional en todo lo que hago. El día a día de mi trabajo toma impulso, se guarece de las cosas malas y aprecia mejor todo lo bueno, porque sé que están ahí, poniéndole el cuerpo conmigo. Esta tesis es también de ustedes.

Por último, quiero agradecerle a mi compañera, Rocío, que está al inicio de esta tesis, al final, y en cada una de sus páginas, guiando con su presencia luminosa mi trabajo, recordándome que nada de esto tiene sentido si no es con y para otros, porque para eso los dos trabajamos. Gracias por acompañarme y ayudarme a hacer mejor todo esto que me apasiona.

## SIGLAS EMPEADAS EN ESTA TESIS

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
PBA	Provincia de Buenos Aires
LEN	Ley de Educación Nacional
LFE	Ley Federal de Educación
INFoD	Instituto Nacional de Formación Docente
DLyLPE	Didáctica de la Lengua y la Literatura de perspectiva etnográfica
OLPC	One Laptop Per Child
PCI	Plan Conectar Igualdad
PNIDE	Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa
PLANIED	Plan Nacional Integral de Educación Digital
AC	Aprender Conectados
TD	Tecnologías digitales
TE	Tecnología educativa
SP	Saberes pedagógicos

# INTRODUCCIÓN

## 1. Presentación

Esta tesis de doctorado<sup>1</sup> es fruto de una investigación etnográfica que realicé entre los años 2015 y 2019 con el objetivo estudiar los modos en que los docentes de la disciplina escolar Lengua y Literatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires (PBA) integraban tecnologías digitales a su enseñanza. A los fines de comenzar a dar cuenta de la relevancia actual del objeto de estudio de este trabajo, me interesa ponerlo en diálogo con un suceso reciente de nuestra historia política local.

El día 13 de octubre del año 2019 tuvo lugar en la ciudad de Santa Fe, Argentina, el primer debate televisivo entre los seis candidatos de las elecciones presidenciales que se desarrollarían apenas algunas semanas más tarde, el día 27 del mismo mes. Allí, como parte de su intervención en el bloque temático de “Educación y Salud”, el candidato oficialista y en ese entonces Presidente de la Argentina, el Ing. Mauricio Macri, realizó una serie de declaraciones sobre los desafíos que enfrentaba la Educación en el país; declaraciones en las que cabe detenerse no solo por su contraste con otras realizadas por el exmandatario en los restantes bloques temáticos del debate, de menor tenor programático, sino también –y sobre todo– por la productividad que nos ofrecen para sumergirnos en el entramado de actores y de tendencias que actualmente configuran el campo pedagógico sobre el cual se recorta la investigación de esta tesis.

Durante una intervención de aproximadamente dos minutos el hoy expresidente declaró:

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

Este fragmento del discurso del expresidente de la Nación, que puede ser leído o bien retrospectivamente, como balance de su gestión en materia educativa, o bien prospectivamente, como parte de su plataforma de campaña, constituye una puerta de ingreso

---

<sup>1</sup> Este texto constituye una versión de la tesis corregida en su ortotipografía y estilo, de modo posterior a la instancia de defensa.

al problema de investigación de esta tesis en la medida en que pone de relieve no solo la relevancia que las políticas de integración de tecnologías digitales en el sistema educativo han tenido entre las políticas públicas a lo largo de la última década –incluso entre gestiones de distinto signo político–, sino también la centralidad que actualmente adopta el discurso de la alfabetización digital, al que alude el exmandatario al referir a las políticas de alfabetización digital de su gestión: los diseños curriculares de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Educación digital, Programación y Robótica (Resolución del CFE N° 343/18) y el Programa Aprender Conectados (AC) (Decreto presidencial N° 386/2018). Al igual que en otras latitudes, el discurso presidencial les otorga a esos “nuevos alfabetismos” el carácter de una promesa para los alumnos del país, en el marco de mercados laborales inestables, cambiantes y ávidos de trabajadores capaces de renovarse ante sus demandas.

No es la primera vez en la historia del último siglo que las tecnologías y los saberes vinculados a ellas se presentan de este modo. El discurso hiperbólicamente entusiasta sobre el cambio y la innovación nos trae ecos de otros momentos históricos. Ha sido una marca distintiva –indiscernible, incluso– del discurso pedagógico de las últimas décadas (Feldman, 2010b). El rol de las tecnologías como dimensión central de las proyecciones de cambio en la escuela resulta rastreable todo a lo largo del siglo XX y XXI: comprende las máquinas de enseñar de Skinner, el uso de la radio y la televisión como transmisores de contenidos, y nos alcanza en el presente, bajo la forma de buena parte de los discursos sobre los beneficios que comportan las computadoras portátiles del modelo 1 a 1 (Cuban, 1986, 2003; Buckingham, 2008; Selwyn, 2010, 2011).

Incluso sin haber logrado aportar evidencias contundentes sobre sus beneficios efectivos, el “canto tecnológico de las sirenas” (Boody, 2001) y los discursos educativos utópicos o “edutópicos”, como diría David Buckingham (2008), que celebran el advenimiento de cambios radicales en la escuela fruto del avance avasallante de las tecnologías (Nespor, 2011), persisten y se renuevan permanentemente, ofreciendo continuidades, pero también variaciones y, con ellas, nuevas tramas hegemónicas por develar.

En particular, el discurso presidencial nos trae el diagnóstico evangelizador de un cambio radical: el advenimiento de “la mayor revolución tecnológica y científica de la historia”, frente a la cual ya “no alcanza con leer, escribir, matemática”. Los saberes básicos que tradicionalmente se enseñan y aprenden en la institución escolar cobran allí el peso de lo irrelevante, de cara a

lo que se entiende son los desafíos tangibles, irreversibles, del mercado laboral y la sociedad “del futuro” a la que se enfrentarán los alumnos y las alumnas.

Si este posicionamiento discursivo resultase acaso una excepción, circunscrible a los círculos de la primera plana de la política o si solo se tratara de una orientación recortable en una fuerza partidaria liberal, probablemente, no tendría lugar en la Presentación de esta tesis. Sin embargo, el escenario que se nos ofrece actualmente es otro: una parte importante de los especialistas y actores del campo educativo volcados a la producción de los saberes pedagógicos<sup>2</sup> (Rockwell, 2009) y los saberes tecno-pedagógicos<sup>3</sup> de las políticas oficiales orientadas a integrar tecnologías digitales en los sistemas educativos también han adoptado estos discursos, a pesar de sus orientaciones políticas y sus objetivos inclusivos, de justicia social y respeto por la diversidad.

Cuando observamos que el expresidente retoma explícitamente el aval, y con ello, la legitimidad que la UNESCO le ha otorgado a su política educativa a partir del documento “Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development” (Inteligencia artificial en la Educación: desafíos y oportunidades para el desarrollo sostenible) (UNESCO, 2019), desarrollado en el marco de la Agenda Educativa 2030, se tornan más claros los hilos que atan a los organismos internacionales, las políticas educativas, los especialistas, técnicos y académicos de estas y otras agencias. El discurso tecno-pedagógico enunciado por el exmandatario no es producto del azar, de una mera y casual mancomunidad de ideas o del “espíritu de época”. La discursividad dominante de la alfabetización digital ha sido construida mediante una ingeniería de alcance global (Pangrazio, Godhe y González López Ledesma, 2019), en la que se superponen y actúan de modo articulado distintos niveles de toma de decisión y ámbitos de producción discursiva, y posee un alcance que en las palabras del

---

<sup>2</sup> La categoría de saber pedagógico, que será detallada y retomada en diferentes momentos de este trabajo, refiere a lo que la etnógrafa Elsie Rockwell entiende como un saber contenido en la disciplina académica de la pedagogía; un discurso de carácter prescriptivo que se localiza “en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales” (2009: 27), que pueden o no estar vinculados a la docencia y que buscan orientar el trabajo de los docentes. Esta forma del saber se distingue del saber docente, el cual se objetiva en el quehacer cotidiano de los maestros y profesores. En esta tesis retomo esta categoría para hacer referencia fundamentalmente a los saberes pedagógicos didáctico-disciplinares; es decir, los saberes pedagógicos vinculados a la enseñanza de la disciplina escolar.

<sup>3</sup> La categoría de saberes tecno-pedagógicos, que he acuñado en el marco de este trabajo de investigación, retoma la conceptualización realizada por Rockwell (2009) en torno a los saberes pedagógicos para acotarla a los saberes de carácter prescriptivo que buscan orientar el trabajo y la enseñanza de los docentes en lo relativo a la integración de las tecnologías digitales y los saberes vinculados a su uso y apropiación.

expresidente, situadas en el debate presidencial, revela su dimensión pragmático-política y pública más cabal.

La escritura de esta tesis finalizó en el año 2020. La pandemia desencadenada por el COVID-19 reveló la fragilidad de los sistemas de salud al igual que las deficiencias de los Estados que optaron por delegar en el mercado áreas prioritarias para garantizar el bienestar social. En el ámbito educativo, ya no como promesa, sino como paliativo para una situación de fragilidad extrema, los docentes y los alumnos han debido apropiarse –muchas veces por necesidad– de las alternativas que ofrecen las tecnologías digitales para poder seguir educando y sostener la continuidad de los vínculos pedagógicos. Al margen de la ineludible urgencia, que tiene por hija a la improvisación, quedaron expuestos en este contexto problemas de larga data, que exceden y contemplan el orden de lo educativo, y también han surgido preguntas e incógnitas respecto del rol de las tecnologías digitales en el sistema educativo y el trabajo de los docentes. En este escenario, el rol de los intereses mercantiles y tecnocráticos de los agentes de las industrias mediáticas y tecno-educativas, los organismos internacionales y del Estado como actor centralizador de toma de decisiones se reconfiguran de modos que hasta hace unos meses no resultaban previsibles.

La tesis que presento busca realizar una contribución al conocimiento de los procesos de integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos desde la especificidad de la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura. Este recorte disciplinar particular no cobra valor por circunscribirse a un campo acotado, y por tanto, susceptible de un análisis científico. Más bien, como indica el paradigma histórico-antropológico de investigación educativa (Rockwell, 2009; Cuesta, 2011), resulta relevante porque intenta abordar dimensiones con sentido para el trabajo docente y su cotidianeidad, en relación con tendencias y tradiciones de mayor duración; tendencias y tradiciones que, en este nuevo escenario de pandemia y de educación no desaparecen, sino que cobran renovado impulso y, por tanto, su abordaje constituye un aporte necesario.

Las tendencias privatizadoras en el campo educativo, el avance de la alfabetización digital y las líneas del currículum por competencias –ahora, digitales– sobre los sistemas educativos, la persistencia del carácter academicista de las líneas que orientan la reformas disciplinares, la creciente proletarización del trabajo docente y la banalización del mundo escolar; todas ellas constituyen orientaciones ante las cuales, desde su rol central, el Estado, sus actores y sus

instituciones formadoras, deberán tomar decisiones, para enfrentar problemas coyunturales, pero también otros de mediano y largo plazo. El estudio que he desarrollado busca sumar a la producción de conocimientos de cara a esos desafíos.

## **2. Aproximación al problema de investigación**

Esta tesis de doctorado es fruto de la investigación que realicé con docentes de las asignaturas escolares del nivel secundario Prácticas del Lenguaje, Literatura y Lengua y Literatura de la Provincia de Buenos Aires (PBA) y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El interés por la temática de la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura no surge, sin embargo, en el año 2015, sino algunos años antes, en el 2010, como respuesta a la necesidad de canalizar una serie de inquietudes en torno a ciertos fenómenos problemáticos que percibía como parte de mi campo de inserción profesional, la docencia en escuela secundaria, y también de mi militancia política.

La primera de estas inquietudes tuvo que ver con la pregunta en torno a los posibles alcances y limitaciones del avance del Estado como actor abiertamente preocupado por rejerarquizar a la escuela pública y, particularmente, a la escuela secundaria, a partir de la implementación de diversas políticas de inclusión digital educativa<sup>4</sup>, con el Plan Conectar Igualdad<sup>5</sup> (PCI) (Decreto presidencial 459/10) como seña distintiva de esa impronta, a la vez que como marca de época de un período de restitución y ampliación de derechos para los sectores más postergados de la sociedad (Puiggrós, 2017). La lectura introductoria y la posterior revisión de los modelos de políticas educativas de integración de tecnologías digitales de otras latitudes (Selwyn y Facer, 2013) me permitió comprender, desde un primer momento, que el abordaje que en el escenario local adquiriría cierta naturalidad en virtud del marco político de la gestión de gobierno de aquel

---

<sup>4</sup> He optado por denominar “políticas de inclusión digital educativa” a las políticas de integración de tecnologías digitales desarrolladas en Argentina entre los años 2010 y 2015. Estas componen el primer período del escenario tecno-educativo de esta investigación, cuya descripción he desplegado en el capítulo dedicado al análisis del marco histórico y político educativo.

<sup>5</sup> En sus inicios, el Plan comprendió la distribución de 3.000.000 de netbooks entre alumnos y docentes de escuelas secundarias, escuelas de educación especial e institutos de formación docente de todo el país. Para fines del 2014, alcanzó la entrega de más de 4.700.000 millones de netbooks. La dotación de dispositivos tecnológicos, la instalación de pisos tecnológicos y otras líneas de inversión estatal que acompañaron la entrega de computadoras dan cuenta de una búsqueda de saturación del sistema educativo orientada políticamente por la meta de brindar acceso a las tecnologías digitales a los sectores más vulnerables de la sociedad (Artopoulos y Kozak, 2011, Maggio, 2012b).

entonces, no debía ser tomado como un simple dato de la realidad o como un caso traducible a políticas de Estado de otras regiones o incluso a otras de nuestra misma región (Dussel, Ferrante y Sefton-Green, 2013).

A contramano de las principales líneas de la tendencia privatizadora global en el campo educativo (Feldfeber et al., 2018) y de los discursos de cambio radical dominantes en el campo de la tecnología educativa (TE) (Buckingham, 2008; Selwyn, 2010), las políticas de inclusión digital argentinas que se abrieron con la implementación del modelo 1 a 1 –de difundida adopción entre los países latinoamericanos– no resultaron en una operación de pliegue a las iniciativas del sector privado y del denominado tercer sector (ONG, Fundaciones, organizaciones sin fines de lucro). Tampoco abonaron en la defensa de los intereses de las industrias de medios, mayormente celebratorias y propiciatorias del ingreso de las tecnologías a las aulas como promesa de mejora directa en la calidad educativa, ni se limitaron a constituir una estrategia de “gran atractivo político” del gobierno de turno para proveer una “solución rápida y de alta visibilidad a los problemas de calidad e igualdad en la educación” (Severin y Capota, 2011: 7). Una alternativa posibilitada en otros países en virtud de los cuantiosos financiamientos de las agencias internacionales. La política local supo distinguirse por su búsqueda de combatir la desigualdad y la brecha en cuanto al acceso a las tecnologías (Dussel, Ferrante y Sefton-Green, 2013) –en línea con otras políticas socioeconómicas orientadas a alcanzar mayores grados de justicia social (Dussel, 2014)– y también de rejerarquizar a la escuela pública, el trabajo y la formación de los docentes.

Ahora bien, transcurridos algunos años desde el 2010, desde mi lugar como docente y también como militante político, comenzó a resultar a las claras visible que los objetivos –de orden social– de dotar de dispositivos digitales y conectividad a todas las escuelas secundarias públicas del país y, desde allí, a los hogares más postergados –lo que de por sí resultaba complejo por el esfuerzo de gestión e infraestructura que convocaba (Dussel y Quevedo, 2011)–, no era el único desafío problemático que se le ofrecía al PCI. Además de la superación de la denominada brecha digital, también encontraban escollos los objetivos pedagógicos del plan, que arrojaban tensiones respecto de sus objetivos sociales (Maggio, 2012b). Pude percibir, entonces, que la apuesta por la inclusión digital se entramaba con varias dimensiones problemáticas que se visibilizaban en el día a día de la escuela y que precisaban ser abordadas desde preguntas y conocimientos cuya vacancia no pasaba desapercibida por colegas

docentes. Estos empezaron a preguntarse qué hacer con las netbooks, por qué usarlas y para qué. Las preguntas no solo surgían fruto de inquietudes personales, sino también como reacción ante pedidos de autoridades escolares, colegas y padres. Las demandas de integración de tecnologías se abrieron paso en las escuelas de gestión pública pero también privada, haciéndose eco de las discusiones de la esfera pública y los medios de comunicación. Progresivamente, fueron encontrando un lugar entre las prescripciones de los diseños curriculares nacionales, jurisdiccionales y los marcos normativos de referencia (Cano y Magadán, 2013a; González López Ledesma, Alvarez y Bassa, 2019), los cuales, en sus sucesivas publicaciones, les otorgaron espacios cada vez más significativos.

En particular, desde mi rol como trabajador docente, la pregunta en torno al sentido de la integración de tecnologías digitales se configuró en términos disciplinares: ¿Cómo usar las tecnologías digitales para enseñar la materia Lengua y Literatura? Esta primera inquietud, que presuponía y encubría de algún modo la aceptación de una serie de demandas, constituyó el embrión problemático de la investigación. Más adelante, en el transcurso de mi estudio, pude recuperarla –en términos más o menos similares– en boca de colegas entrevistados y también de otros docentes de diferentes latitudes de nuestro país, cuyas voces se cuelean aún hoy en el registro que ofrecen los documentos oficiales de evaluación de las políticas públicas de inclusión digital (PCI, 2011, 2015).

En mi caso, como profesor de Lengua y Literatura, las respuestas a esta incógnita se presentaron inicialmente de modo elusivo o, por lo menos, poco evidente. Durante sus primeros años, mi indagación me llevó a encontrar una serie de propuestas didácticas, localizables en el Portal Educ.ar, que se encontraban atravesadas por una perspectiva tecno-pedagógica que en el campo de la TE ha sido denominada “instrumental” (González López Ledesma, 2018). Estas propuestas orientaban mayormente la apropiación de Internet como una gran biblioteca y proponían el uso de herramientas de ofimática como soportes privilegiados de producción (Sagol, 2010). Más adelante, pude conocer políticas de formación de alcance nacional como la Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC (Resolución Ministerial N° 856/12), donde fueron ganando espacio otras propuestas de integración más claramente orientadas a los objetos de enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura y, en particular, a los contenidos curriculares oficiales nacionales (Cano y Magadán, 2013a; Magadán, 2014). Se trataba de iniciativas que encontraban en los nuevos rasgos multimodales, hipertextuales,

colaborativos, mediáticos de las tecnologías digitales y en las prácticas de la cultura digital, motivos y alternativas para ampliar y renovar el currículum oficial y sus objetos: la enseñanza de la lectura, la escritura, la oralidad, la lengua y la literatura.

Estas propuestas, orientadas a que los docentes pudieran generar intervenciones en el campo de su práctica acordes a los objetivos del PCI, me condujeron por el camino de una nueva inquietud, distinta o incluso contraria a la que motivó mi indagación inicialmente. Así pues, el apremio por tomar contacto con orientaciones didácticas que me permitieran integrar las tecnologías digitales en mi trabajo como profesor de Lengua y Literatura se vio progresivamente desplazado por la búsqueda de conocer los usos que efectivamente los docentes hacían de las tecnologías digitales en su trabajo y, en particular, el sentido que les asignaban para la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura, como respuesta a las condiciones y demandas de su trabajo, en el marco de la cultura escolar y el sistema educativo.

Este viraje en mis inquietudes y búsquedas, habilitado también por las nuevas posibilidades materiales que me brindó la beca doctoral del CONICET, encontró varios de sus argumentos en la línea de estudios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de perspectiva etnográfica (DLyLPE) (Cuesta, 2003, 2011, 2019; Dubin, 2019; Arias y González López Ledesma, 2018; Gagliardi, 2018; López Corral, 2020; Marcos Bernasconi, 2017; Massarella, 2017; Provenzano, 2016). Allí descubrí un cuerpo de estudios que recortaba de modo preciso las tensiones que había percibido en mi práctica pedagógica y en la de otros colegas: las distancias entre las reformas educativas más recientes y las prácticas del cotidiano escolar; las desestabilizaciones del trabajo docente, fruto de ciertas epistemologías y metodologías gravitantes en las directrices de las políticas educativas, los documentos oficiales y las actividades de los materiales didácticos, entre otros.

A diferencia de otros enfoques de la didáctica específica, las producciones del enfoque de la DLyLPE, lejos de descartarlas o considerarlas simplemente deficitarias, retoman la perspectiva de los actores en el marco del cotidiano escolar para dimensionarlas en un plano histórico, ponerlas en relación con procesos sociales e históricos más amplios y así enriquecer de modo dialéctico el conocimiento local sobre la escuela (Rockwell, 2009). A partir de la apropiación de los argumentos de esta línea didáctico-disciplinar, pude redimensionar, entonces, una cuestión que hasta el momento me había resultado esquiva o que, por lo menos, no había formado parte de mi modo de particular de comprender el cambio y la transformación en la escuela. Con esto

me refiero a la consideración del lugar central que podían ocupar los problemas que afrontan cotidianamente los docentes para enseñar –y que se encuentran atravesados por la historia de la disciplina escolar del sistema educativo y sus reformas– como parte de los sentidos que les asignan a las TD en su trabajo. Este nuevo enfoque sobre el objeto de investigación, de orden a la vez disciplinar y tecno-pedagógico, me condujo a una búsqueda de antecedentes y estudios circunstanciados en las condiciones del trabajo docente y la enseñanza de la disciplina escolar que pudieran orientarme en mi investigación sobre la integración de TD. Fue entonces que pude reconocer la existencia de una vacancia en relación con un objeto de estudio, que, de este modo, poco a poco comenzaba a cobrar sus rasgos definitivos.

En el plano de los saberes pedagógicos (Rockwell, 2009), mis primeras indagaciones arrojaron una diversidad de documentos y estudios que si bien ofrecían alternativas metodológicas para la integración de TD en la enseñanza de la disciplina y se referenciaban en el curriculum escolar con el fin de enfrentar las demandas de la formación docente, no lo hacían informándose en la cotidianeidad del trabajo de los profesores o en los sentidos asignados por estos a las TD. Otros trabajos, o bien no tomaban en consideración la dimensión disciplinar, o bien –directamente– se desprendían de la enseñanza y del docente para concentrarse en metodologías de corte positivista y universalista, orientadas a favorecer aprendizajes autónomos, colaborativos y con valor emocional. Algunos trabajos con los que me encontré recortaban como objeto de estudio el aula y las interacciones entre docentes y alumnos, prescindiendo de cualquier reconocimiento de procesos educativos, políticos y sociales más amplios que permitieran comprender las condiciones estructurales e históricas de las prácticas de esos actores. Por último, también me encontré con investigaciones valiosas de la TE local que, lejos de las corrientes hegemónicas de ese campo en el resto del mundo y también a distancia de las alfabetizaciones digitales y sus listados de competencias, se mostraban preocupadas por el lugar de la enseñanza y la reflexión didáctica en el marco de los procesos de integración de tecnologías en el sistema educativo, a la vez que abrían la puerta a intervenciones vinculadas al campo de las disciplinas escolares<sup>6</sup> (Litwin, 1995; Maggio, 2012a).

---

<sup>6</sup> Como veremos a lo largo de esta tesis, el espectro de marcos y propuestas metodológicas para la integración de tecnologías digitales en la enseñanza, con sus epistemologías y posicionamientos políticos en torno al alcance y las implicancias de esa integración en el sistema educativo, además de diverso, resulta sumamente prolífico, como sucede con todo campo en el que se dirimen intereses, políticas e importantes recursos (Selwyn, 2010).

Recién emprendida la investigación, a fines del año 2015, comenzó a gestarse una reconfiguración de las funciones del Estado nacional; un “giro conservador” (Feldfeber et al., 2018) que involucró el progresivo desplazamiento del rol de este último como propulsor de políticas de inclusión digital orientadas por metas de inclusión social y rejerarquización de la escuela y los docentes. La nueva gestión, de cuño neoliberal, se ocupó activamente de desmantelar las políticas vigentes hasta ese entonces, algunas de las cuales ya he mencionado, y de recortar el presupuesto del sistema educativo y el salario de los docentes (UNIFE et al., 2018), valiéndose de un discurso fuertemente estigmatizante de los trabajadores del campo educativo y de una narrativa que ubicó al emprendedurismo como sostén filosófico individualista y mercantilista de la política educativa (Pineau, 2017).

En este escenario orientado por el avance de intereses ajenos a la escuela, hicieron su aparición a nivel local actores privados y público-privados hasta ese momento relegados a un segundo plano, pero con gran injerencia en los sistemas educativos de otras latitudes y en el mapa de los intereses concentrados a nivel global. Con esto me refiero al sector privado de las start-ups del modelo de silicon valley (Sadin, 2018), las grandes industrias de medios digitales y la ecología de plataformas digitales (Van Dijck, 2013; van Dijck y Poell, 2018), las empresas transnacionales del mercado editorial escolar, reconfiguradas ahora a partir de nuevas prestaciones de servicios digitales y de comunicación, los servicios de asesoramiento y la injerencia curricular de los actores del llamado tercer sector (Williamson, 2013), conformado por ONGs, organizaciones no gubernamentales y fundaciones. A esto se le sumó la presencia gravitatoria de las directrices de los organismos internacionales, dedicadas específicamente a la educación y a desplegar sus agendas de alfabetización digital sobre los “países en desarrollo” (UNESCO, 2019).

Durante estos años, que coinciden con el grueso del desarrollo de la investigación de la tesis, el “canto tecnológico de las sirenas” (Boody, 2001) y sus promesas fueron vehiculizados por el discurso de la alfabetización digital, con sus eje depositado en el “desarrollo de capacidades como prioridad de política curricular nacional” (MEN, 2016: 8), tal como lo establece el “Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades” y como se desprende tanto de los NAP de Educación digital, Programación y Robótica (2018) como de la Colección Marcos Pedagógicos (MEN, 2017a, 2017b, 2017c) del Programa Aprender Conectados (2018), la política de alfabetización digital mediante la cual se derogó el PCI.

Esta matriz no solo funcionó como discurso celebratorio de un futuro promisorio y dependiente en su concreción de una educación liberal capaz de brindarles a los individuos la posibilidad de sobrepasar, con el mero impulso de su voluntad, las problemáticas socioeconómicas estructurales del país. Actuó, además, y sobre todo, como discurso encubridor de un proceso de ajuste feroz en el sector educativo, que tuvo a la escuela y a los docentes como principales víctimas materiales, pero también simbólicas, en la opinión pública (Saez, 2018); un discurso producido en muchos casos por actores ajenos al campo educativo que actuó banalizando la complejidad del mundo escolar (Birgin, 2019), así como también las características del trabajo y la formación de los docentes, sobre quienes se enfocaron de modo prioritario las directivas de las reformas. Esta banalización se tradujo en muchos casos en la operación paradójica –pero con tradición en el campo educativo– de asignarle un lugar sobredimensionado a la escuela y a los docentes como motor de cambios sociales que los exceden ampliamente, y al mismo tiempo conformarlos en objeto de abierta crítica y estigmatización (Terigi, 2013). Es precisamente este marco político-educativo el que permite comprender el particular impulso que tuvo en estos años el discurso tecno-pedagógico de la alfabetización digital, como promesa utópica traccionada hacia una revolución tecnológica, adaptada a los desafíos del futuro y, fundamentalmente, orientada a correr de foco las políticas regresivas sobre el campo educativo en el plano más acuciante ya no del futuro, sino del presente.

Así pues, lo que en un principio –allá por el año 2012– proyecté como una potencial investigación en torno a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en relación con una batería de políticas públicas encabezadas por el PCI fue migrando, poco a poco, a un objeto centrado en el trabajo docente y mediado por el reconocimiento de que la enseñanza se encuentra atravesada por demandas que precisan respuestas y una producción de saberes pedagógicos que contemplen a la vez que excedan el foco de políticas públicas particulares, ya sean estas el PCI, otras de signos políticos distintos, como Aprender Conectados, o modelos de inclusión tecnológica específicos, como el de una computadora por alumno, el laboratorio o las aulas móviles (Artopoulos y Kozak, 2011). Este cambio de foco no pretendió actuar desplazando la consideración de las reformas y las políticas educativas específicas –que, en nuestro país, han sido de peso–, ni –menos aún– su potencial injerencia en el trabajo docente. De hecho, los estudios que he desarrollado a lo largo de los últimos años y que actúan como antecedentes de esta tesis han estado dedicados a analizar la integración de TD en los materiales didácticos

digitales del Portal Educ.ar, el portal oficial del Ministerio de Educación (González López Ledesma, 2014, 2016, 2018), los diseños curriculares oficiales (González López Ledesma, Alvarez y Bassa, 2019) y los dispositivos de formación docente de las políticas de inclusión digital educativa nacionales (González López Ledesma, 2014).

Más bien, el cambio de foco al que refiero surgió de la necesidad de desplazar el eje depositado frecuentemente en las reformas y los documentos, para, en su lugar –reordenando las coordenadas de la investigación desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009)–, concebir a estos elementos en su relación específica con los sentidos que los docentes les asignan en su enseñanza, en el marco de la disciplina escolar del sistema educativo y la cultura escolar, y en diálogo con procesos más amplios, dados por la configuración de la escuela y el sistema que la organiza y las tendencias de la historia reciente del campo pedagógico.

### **3. Aspectos teórico-metodológicos generales de la investigación**

El objeto de estudio de esta investigación está dado por los modos en que los docentes de Lengua y Literatura integran tecnologías digitales en la enseñanza de su disciplina escolar. Como se desprende de los párrafos anteriores, este recorte involucra, primero, un cambio de foco respecto de los discursos sobre la necesidad de una transformación radical en la escuela y sobre el lugar central que ocuparían las habilidades y las competencias digitales como respuesta ante el avasallante avance de las TD en diferentes ámbitos de la vida humana (González López Ledesma, 2019). Esto no constituye una mera declaración de principios, sino que, como también hemos visto, se fundamenta en un posicionamiento teórico y metodológico específico, que tiene como uno de sus elementos más relevantes la puesta en consideración de las perspectivas de los sujetos de la escuela en el marco de las prácticas que llevan adelante, y su revinculación tanto con las tradiciones de enseñanza que atraviesan la cultura escolar (Rockwell, 2009), como con una serie de tendencias dominantes recortables en el campo de la educación a nivel local y regional (Feldfeber et al., 2018; Birgin, 2019); tendencias entre las cuales cobran particular relevancia el avance de las políticas educativas de alfabetización digital (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2017a, 2017b, 2017c, 2018) y los discursos tecno-pedagógicos alfabetizadores dominantes, formulados desde el ámbito universitario (Ferrés y Piscitelli, 2012; Scolari, 2018a, 2018b, 2019) y los organismos

internacionales (UNESCO, 2018, 2019); la banalización y simplificación de la escuela y cultura escolar como matriz de la producción academicista de saberes pedagógicos (Feldman, 2010b; Rockwell, 2009; Viñao, 2002) y de los cambios formulados “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983) y “desde afuera”<sup>7</sup> (Dubin, 2019); y la progresiva proletarización (Díaz Barriga e Inclán, 2001) e intensificación del trabajo docente (Rockwell, 2013; Selwyn, Nemorin y Johnson, 2016), como corolario tanto de esa matriz como de otras variables que hacen actualmente a la profesión docente.

Por un lado, el cambio de foco al que he aludido se traduce en un abordaje “institucional” de la enseñanza (Feldman, 2010a), que no la considera en términos meramente intra-áulicos, sino más bien en su carácter atravesado por condicionamiento contextuales y culturales de mayor alcance. Por otro, recupera el carácter interactivo de la enseñanza y su comprensión en términos de una asignación y negociación de significados (Bruner, 1986) entre alumnos y docentes –cada cual con sus modos de leer, sus prácticas y formas de apropiación de las TD–. Este posicionamiento particular involucra como presupuesto que si bien los docentes son aquellos que se apropian (Chartier, 1993; Rockwell, 1996) e integran las TD como parte de su trabajo de enseñar, los alumnos, en tanto que sujetos culturales, también llevan adelante formas de apropiación, en el marco interactivo de la enseñanza (Rockwell, 2013). Esto ha sido evidenciado por los estudios que dan cuenta de las diversas vías de ingreso de las tecnologías digitales en la escuela y el aula (Dussel, 2011), ya sea por arriba, desde las políticas, por el costado, desde el mercado, o por abajo, desde los propios sujetos del cotidiano escolar. Este punto de partida teórico constituye una toma de distancia de las propuestas hoy día hegemónicas de integración de TD en el sistema educativo, según las cuales la escuela debería tomar como horizonte las prácticas en medios digitales y los aprendizajes informales que los alumnos llevan adelante en los entornos digitales (Scolari, 2018a, 2019), y no en el marco de la

---

<sup>7</sup> En su tesis de doctorado, Mariano Dubin retoma la conceptualización que realizan Ezpeleta y Rockwell (1983) en torno a la producción de saberes pedagógicos que, formulados desde las esferas oficiales, prescinden de la consideración de la cultura escolar y ubican al docente en un lugar de subalternidad. Asimismo, el especialista avanza sobre el reconocimiento de una producción de saberes pedagógicos que han sido desarrollados “desde afuera” de la escuela: “hay un modo de investigación que desde sus mismas premisas constitutivas omiten a la escuela, al cotidiano escolar y a los docentes como espacio y actores desde donde se construyen los problemas de la investigación. Es decir, en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores -entendidas como saberes pedagógicos (Rockwell, 2009)-, y que posteriormente profundizamos, se presenta como característica principal su omisión a la escuela como objeto de análisis, como una institución a priori definida por una concepción fuertemente especulativa de la realidad social” (Dubin, 2019: 12).

enseñanza ni de la escuela –como si esta no fuera un ámbito social y de la cultura valioso, válido o susceptible de estudio–.

Dicho cambio de foco ha demandado también un reposicionamiento de orden epistemológico y metodológico consecuente con la búsqueda de producir saberes tecno-pedagógicos y saberes pedagógicos que contemplen el trabajo circunstanciado de los docentes, eje de esta investigación. Esta operación, tal como lo entiendo, constituye una condición de posibilidad fundamental para la producción de conocimientos que permitan proyectar integraciones de TD que tengan sentido para los actores de la escuela, y que sirvan de sustento para orientar políticas educativas, desde variables circunstanciadas en las condiciones efectivas del contexto escolar.

La adopción de un marco teórico y una metodología de estas características ha resultado posible gracias a la recuperación de las líneas planteadas desde la DLyLPE, cuyo abordaje desarrollaré en este apartado solo de modo introductorio. Desde este enfoque, la enseñanza, como objeto de estudio, es recortada en la disciplina escolar, lo que significa que se la aborda de modo situado, circunstanciado en el sistema educativo y en la cultura escolar (Cuesta, 2011, 2019). Esta operación involucra una serie de presupuestos y decisiones de orden teórico y metodológico de peso. La primera de ellas es el reconocimiento y la puesta en foco de las “subculturas de las asignaturas”. Estas revelan la existencia de una variedad de tradiciones que “inician al profesor en visiones muy diferentes” sobre las “jerarquías” existentes entre ellas, los contenidos, el “papel del profesor” y su “orientación pedagógica” (Goodson, 2000: 141). Con sus tradiciones, estas subculturas componen una dimensión central en lo referido a la formación de los docentes, su integración dentro de una comunidad disciplinar que presenta códigos específicos y también su concepción del mundo escolar y de la enseñanza:

Un mundo que ven desde y a través de su campo disciplinar. De ahí que las materias o áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en los que las disciplinas se jerarquizan y anidan”. Este “código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial y como tal <saber de la experiencia> se autoafirma rechazando las injerencias de la <pedagogía teórica> (Viñao, 2002: 72).

La resistencia y relativa autonomía que se visibiliza en el trabajo de los docentes frente a las reformas derramadas desde nuevas disposiciones del sistema educativo y las instituciones resultaría difícil de comprender sin esta variable disciplinar. Esto torna el recorte de las

disciplinas escolares aún más relevante para cambios del orden de lo pedagógico como los que proyectan las políticas de integración de TD.

Desde este nuevo foco, la dimensión “no documentada” (Rockwell, 2009) del trabajo docente cobra un lugar de suma relevancia. Como he advertido al formular los problemas de esta tesis, una de las vacancias existentes actualmente es la comprensión de los modos en que los docentes integran TD en función de los sentidos que le asignan a su práctica pedagógica y las tensiones que surgen en ese proceso. Si estos sentidos y tensiones se tornan particularmente visibles desde el recorte de la disciplina escolar y si, por su carácter no documentado, solo resultan pasibles de ser estudiados desde una mirada atenta a la cotidianeidad de la cultura escolar, distinta de los registros oficiales codificados en documentos, entonces, pueden comprenderse los fundamentos que me han conducido a seleccionar un marco metodológico histórico-antropológico de investigación etnográfica para conducir mi investigación. Es también a partir de este posicionamiento teórico y metodológico que resultan atendibles los reparos que he formulado en torno a los modos de pensar la innovación y el cambio en la escuela visibles en los paradigmas hegemónicos de la TE y la alfabetización digital, configurados a partir del escenario de directrices de diversos agentes y especialistas provenientes de distintos ámbitos de producción de los saberes tecno-pedagógicos y didácticos supraestatales, estatales, privados y del tercer sector.

Como afirma Carolina Cuesta al momento de recuperar las orientaciones metodológicas de Elsie Rockwell:

Hay un problema cuando se homologan prácticas conservadas con formas “tradicionales” de la cultura escolar y que, por ende, son las formas que se propone “superar” en nombre del “cambio” o la “innovación”. Porque cualquier línea pedagógica, didáctica debería efectuar ejercicios de validación que atendieran a las preguntas: “¿Cómo se apropian los maestros del saber pedagógico explícito, tanto para su práctica fuera del aula y su identidad como maestros, como para su práctica docente? ¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente?” (Rockwell, 2009: 29) (Cuesta, 2011: 115)

A su vez, reivindicar la relativa autonomía que ofrece la cultura escolar y las subculturas disciplinares para preguntarnos cómo se apropian los docentes de las TD nos convoca a correr nos de algunas de las preguntas que hacen a parte de la tradición más importante de los estudios y las propuestas hegemónicas tanto del campo de la TE como de la alfabetización digital. Así pues, siguiendo algunos de los estudios no dominantes del campo de la TE (Litwin, 1995; Maggio, 2012a; Selwyn, 2010, 2011), los estudios de la educación en medios digitales

(Buckingham, 2008; Burn et al., 2010), la historia crítica de los medios digitales (van Dijck, 2014) y la cultura digital y la educación (Dussel y Reyes, 2018), en esta tesis no me he preguntado, como punto de partida, cómo mejorar la educación o la enseñanza mediante la integración de TD, asumiendo el presupuesto de que estas pueden contribuir naturalmente a esa mejora. Tampoco me he preguntado, desde posicionamientos instrumentalistas, cuáles son los mejores dispositivos, entornos o aplicaciones para integrar las TD en la enseñanza de la disciplina escolar. No he indagado, como horizonte de la escuela, en los modos “superadores” de aprendizaje que favorecen los medios digitales –personalizados, desjerarquizados y democráticos– o en las competencias que los jóvenes desarrollan con ellos (Jenkins, 2009; Scolari, 2018, 2019). Tampoco he retomado –en sintonía con lo anterior– el diagnóstico de la existencia de una denominada “brecha digital” vinculada a los usos de las tecnologías (Lago Martínez, 2015), según la cual habría una distancia que la escuela y los docentes deberían saldar para desarrollar los aprendizajes significativos de los alumnos, y lograr que en lugar de consumidores de tecnología, los sujetos aprendan a ser “prosumidores” (Scolari, 2008) o “proconsumidores” (Cabero Almenara y Ruiz Palmero, 2017).

En cambio, como punto de partida de esta investigación, me he servido de una operación extensamente ignorada por el variopinto y siempre nutrido arco de investigaciones que indagan en las relaciones entre tecnologías digitales y educación, con sus miradas orientadas prospectivamente hacia la Sociedad de la Información y a los desafíos del siglo XXI. Con esto me refiero al trabajo interpretativo a la vez histórico y antropológico sobre la cultura escolar, cuyos antecedentes en el campo de la DLYLPE señalan que las vacancias, tensiones y desestabilizaciones del trabajo docente del presente son susceptibles de ser vinculadas a las reformas educativas de la historia reciente, que responden en muchos casos a fundamentos de renovación similares a los que hoy se plantean de la mano de las TD y las alfabetizaciones digitales. Así como las TD se inscriben en una línea histórica de promesas utópicas de mejora de la educación (Selwyn, 2010), la historización de las “síntesis” (de Alba, 1992) culturales curriculares de la disciplina escolar también nos ofrece un escenario de reformas aplicacionistas y desescolarizadoras que han abonado a la simplificación y banalización de la enseñanza y el trabajo docente.

En el marco del campo de problemas propios de la enseñanza de la disciplina escolar, diversas investigaciones validadas en análisis de documentos de políticas públicas han evidenciado una

tendencia dominante en términos de una reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y Literatura en enseñanza de la lectura y escritura de textos (Cuesta, 2011, 2019); una tendencia que retomaré en otros apartados de esta tesis y que me permitirá revincular la enseñanza de la disciplina escolar con las tendencias educativas que han guiado las reformas de los últimos cuarenta años.

Dicha reconfiguración, que se proyecta a nivel local desde el advenimiento de la democracia como una continuidad con variaciones hasta nuestros tiempos, ha sido construida gracias al circuito de expertise conformado por académicos de universidades y espacios de formación docente, especialistas y técnicos contratados por organismos del Estado, el mercado editorial y las agencias de los organismos internacionales –los grandes actores que han traccionado globalmente este proceso en el campo educativo–, y ha actuado desplazando la enseñanza de los contenidos de Lengua y Literatura para, en su lugar, orientar los objetivos de la disciplina a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos, como saber básico. De acuerdo a las directrices oficiales, esta forma de alfabetización les permitirá a los países subdesarrollados o en desarrollo afrontar sus crisis educativas y los déficits en lectura y escritura de sus alumnos –problemas que han sido agitados como fantasmas periódicamente en los medios de comunicación a partir de la publicación y difusión de los resultados de las evaluaciones estandarizadas internacionales– y así, gracias a las mejoras en los aprendizajes de las competencias lectoras y escritoras, resolver sus problemas de inequidad y exclusión.

### **3.1. La integración de tecnologías digitales: entre los problemas y desafíos de la escuela secundaria y los de la cultura digital**

El recorte que he realizado del objeto de investigación convoca un enfoque particular sobre las TD, que las entienda de modo situado en la cultura escolar y no solamente en términos del cumplimiento o incumplimiento de los objetivos de las políticas educativas, como se percibe de modo gravitante en las evaluaciones realizadas por las agencias estatales encargadas del seguimiento de las políticas de inclusión digital (Benitez Larghi, 2020). Coherente con este distanciamiento respecto de las perspectivas tecnoburocráticas, “desde arriba”, y de aquellas que evaden la consideración de las tradiciones escolares, la mirada cultural y situada que he adoptado se sirve de un enfoque sobre las tecnologías que evita tanto el determinismo

tecnológico<sup>8</sup>, tan caro a los discursos celebratorios del avance avasallante de las tecnologías sobre la escuela, como el relativismo sociológico, según el cual los sujetos pueden hacer uso de las tecnologías sin condicionamientos históricos y contextuales que actúen a modo de limitante (Williams 1981, Selwyn, 2011). En su lugar, he optado por posicionarme en un paradigma histórico y socioantropológico que presenta varios puntos de contacto con los estudios de apropiación de tecnologías del campo local y regional (Benitez Larghi, 2020; Lago Martínez, 2015; Winocur y Sánchez Vilela, 2014). Desde esta perspectiva, las TD no admiten una definición a priori. Más bien, son las prácticas sociales de los sujetos, históricamente situadas, las que les brindan su significado a esas tecnologías, en articulación con las funciones y dimensiones técnicas e infraestructurales que traen consigo los objetos y los entornos digitales.

De aquí que la apropiación de TD constituya, desde la perspectiva de este estudio, un “proceso material y simbólico de interpretación de un bien cultural por parte de sujetos sociales con capacidad de volverlos significativos de acuerdo con sus propios propósitos (Thompson, 1998, p. 62)” (Benítez Larghi, 2020: 137). Este posicionamiento me ha permitido revincular el abordaje de las tecnologías digitales al estudio de la cultura escolar y la disciplina escolar, desde un mismo fundamento epistemológicos sobre las prácticas culturales. Si bien este ha sido aplicado al estudio de la historia de la cultura escrita, bien puede ser retomado desde los estudios volcados a las TD: “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1993: 80). En el marco de la enseñanza, la apropiación de los objetos digitales se configura de un modo similar: de modo relacional, en términos de la asignación de significados que les otorgan los alumnos y docentes desde sus negociaciones, y los protocolos dispuestos en los objetos.

Este abordaje de las TD, que también ha sido retomado por especialistas del campo de los medios digitales dedicados al estudio crítico de las plataformas digitales (van Dijck, 2013), me ha conducido a considerar al mismo tiempo el problema –que entiendo gravitante– en torno a

---

<sup>8</sup> Tal como lo plantea Neil Selwyn (2011), las perspectivas que se amparan en el determinismo tecnológico entienden a las tecnologías como factores determinantes del cambio social. En su versión más dura, plantean que es la única variable de ese cambio, mientras que sus formas más atenuadas y difundidas, entienden que las tecnologías en sí mismas comportan un efectos positivos o negativos en la educación.

las prácticas culturales que los sujetos llevan adelante actualmente con TD en las distintas esferas de la actividad humana, y el de las funciones y dimensiones técnicas que traen consigo los objetos, y que hacen a su materialidad –simbólica– y a sus protocolos (Dussel, 2012; Gitelman, 2008); aquello que Inés Dussel ha definido en términos de “infraestructura de la cultura digital” (2018: 173).

Luego, la investigación que he desarrollado no solo asume el presupuesto de que la forma que adopta el hardware, el software, las plataformas, los entornos y los contenidos de la Web utilizados en las escuelas por los alumnos y docentes ha sido mayormente diseñada en función de necesidades comerciales (Cox, 2008, Selwyn, 2011) y modelos de negocios concebidos para modelar, codificar y monetizar nuestras interacciones y consumos (Gillespie, 2010; Gorwa, 2019; Van Dijck, 2013; Van Dijck y Poell, 2018). También comprende que esos desarrollos tecnológicos han construido sus propios discursos o representaciones para ser conceptualizados en términos provechosos para sus negocios. El caso más extensamente estudiado en los últimos tiempos es el de las plataformas digitales, que han eludido señalar el modo en que codifican la sociabilidad, y en su lugar se han presentado como entornos que “conectan” a las personas, facilitando las relaciones sociales (van Dijck, 2013).

En este marco, el problema más acuciante para este estudio surge no tanto de los modelos de negocios de las plataformas, sino de los discursos tecno-pedagógicos alfabetizadores que, desde una perspectiva funcional a las competencias, las bondades de las plataformas y desde argumentos que retoman los principios paidocéntricos y democratizadores escolanovistas, orientados a revincular la escuela y la vida, marcan los supuestos beneficios que tendrían para la escuela las prácticas en los entornos digitales, por su personalización, sus posibilidades para el trabajo colaborativo y autónomo, y su horizontalidad democratizadora (Dussel y Benasayag, 2018).

Por otro lado, lo cierto es que las transformaciones en las prácticas y la infraestructura cultural, inscriptas como dimensión de análisis de esta tesis, no ocupan su lugar como constituyentes del objeto de investigación por haber sido validadas en ámbitos académicos y en campos como el de los medios digitales y la comunicación. Si así fuera, la agenda académica nos conduciría indefectiblemente por el largamente transitado camino de aplicacionismos que ya han sido documentados en distintos trabajos de investigación y que dan cuenta del problema que

significa el derrame de las innovaciones sobre la escuela y los conocimientos allí enseñados y aprendidos.

Ante esto, desde el enfoque que he adoptado las transformaciones vinculadas a las prácticas de la cultura digital son abordadas, en gran medida, porque comportan un desafío y entablan un diálogo con la agenda territorializada de problemas de la escuela secundaria argentina: las metodologías de enseñanza, el currículum y los sujetos que son los docentes y sus alumnos, cuyas prácticas y consumos digitales, como bien plantean diversos estudios de la DLyLPE (Arias y González López Ledesma, 2018; Gagliardi, 2020; López Corral, 2012, 2016, 2020; Marcos Bernasconi, 2017), ingresan permanentemente al aula como modos de leer (Cuesta, 2003), escribir, decir y hacer con –y no “al margen de”– los objetos y saberes de la disciplina escolar; cuestión que no ha sido lo suficientemente estudiada.

En este sentido, tal como lo entiendo, las transformaciones culturales que introducen las prácticas con TD interpelan los fundamentos mismos de la escuela secundaria. Esto, no solo por la relevancia que suponen para la síntesis cultural que realiza la escuela, sino porque el escenario de tendencias que he desplegado pone a prueba el proyecto de universalidad, diversidad e inclusión de la escuela; todos ellos objetivos que difícilmente puedan ser alcanzados desde paradigmas alfabetizadores del cambio que desestimen el presente y la historia del cotidiano escolar y los consumos y prácticas culturales e históricas de los sujetos que la habitan y que ingresan permanentemente en las aulas cuando se enseña Lengua y Literatura.

#### **4. Preguntas de investigación**

En el marco del escenario problemático que he recortado, la investigación que presento en esta tesis busca responder la siguiente pregunta de carácter general:

- ¿Cómo integran los docentes de Lengua y Literatura las tecnologías digitales a la enseñanza de su disciplina escolar y, en particular, a la enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura de esa disciplina?

Esta pregunta, a su vez, es susceptible de ser desagregada en una serie de subpreguntas que dan cuenta del carácter exploratorio, complejo y multidisciplinar del objeto de investigación:

- ¿De qué modo los docentes de la disciplina escolar Lengua y Literatura de CABA y de PBA integran las tecnologías digitales en la cotidianeidad de su trabajo docente y en relación con la enseñanza de esa disciplina del sistema educativo?
- ¿Qué sentidos les asignan los alumnos a las tecnologías digitales en el marco de la enseñanza de la disciplina escolar?
- ¿Qué relaciones existen entre las tendencias de la historia reciente de reconfiguración de la disciplina Lengua y Literatura y las apropiaciones que los docentes y alumnos hacen de las tecnologías digitales en el marco de la enseñanza de esa disciplina?
- ¿Qué injerencia tienen los diferentes saberes tecno-pedagógicos y didácticos en las integraciones que los docentes hacen de las tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura?
- ¿Qué relaciones podemos trazar entre las diferentes tendencias educativas regionales y globales que avanzan sobre el campo educativo y los modos en que los profesores y los alumnos se apropian de las tecnologías digitales en el marco de la enseñanza de la disciplina escolar?

## 5. Objetivos

Objetivos generales:

- Contribuir a la comprensión del modo en que los docentes de Lengua y Literatura de la escuela secundaria integran las tecnologías digitales para enseñar la disciplina escolar –y, en particular, la lectura, la escritura y la literatura– y el modo en que se las apropian sus alumnos en el marco de esa enseñanza.
- En base al trabajo etnográfico realizado, generar orientaciones didácticas para la integración de tecnologías digitales que, por un lado, tengan sentido para la enseñanza de los docentes de Lengua y Literatura en el marco del cotidiano escolar, y por otro, que estén orientadas por principios de diversidad, inclusión y justicia social territorializados en las problemáticas educativas y los procesos socio-económicos y políticos de la Argentina y la región latinoamericana.

Objetivos específicos:

- Describir e interpretar desde un paradigma etnográfico e histórico de la investigación educativa las características que adopta la integración de tecnologías digitales que llevan adelante los docentes de PBA y CABA para enseñarles Lengua y Literatura a sus alumnos.
- Describir e interpretar los modos en que los alumnos se apropian de las TD integradas por los docentes y la forma en que hacen ingresar sus propias apropiaciones de tecnologías en el marco de la enseñanza.
- Analizar las relaciones existentes entre la historia reciente de reconfiguración de la disciplina Lengua y Literatura, y la integración que los docentes hacen de las tecnologías digitales.
- Estudiar los modos en que los docentes se apropian de los saberes tecno-pedagógicos actualmente disponibles para enseñar Lengua y Literatura.
- Comprender las relaciones existentes entre los procesos político-educativos, socioeconómicos e históricos que configuran las tendencias privatizadoras y las orientaciones de alfabetización digital que avanzan sobre la escuela secundaria de la mano de actores y agencias locales e internaciones del ámbito público, privado y del tercer sector, y los modos en que los profesores integran las tecnologías digitales en la enseñanza de Lengua y Literatura.
- Generar orientaciones a la vez didáctico-disciplinares y tecno-pedagógicas para la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la Lengua y la Literatura que asuman los problemas que enfrentan los docentes en el cotidiano de su trabajo y los que atraviesa la escuela secundaria de nuestro sistema educativo en el marco de los procesos que hacen a su historia reciente.

## **6. Organización de la tesis**

En lo referido a su organización, esta tesis se compone de cinco partes, además de la Introducción: Capítulo 1: Marco teórico y antecedentes; Capítulo 2: Metodología; Capítulo 3: Resultados; Capítulo 4: Discusión, reflexiones y orientaciones y la Conclusión.

En el primer capítulo, me dedico a desplegar el escenario tecno-educativo en cuyo marco fue desarrollada la investigación etnográfica. Allí cobra particular relevancia el mapa de políticas públicas implementadas entre los años 2010 y 2019, que he organizado en dos períodos bien

delimitados, con sus políticas educativas, lineamientos tecno-pedagógicos y actores y agencias institucionales. Este escenario también cobra sentido en función de una serie de tendencias educativas de alcance local, regional y global que permiten observar las continuidades y variaciones entre los escenarios tecno-educativos comprendidos en la investigación. La segunda parte de este capítulo, que es más extensa, brinda el encuadre teórico desde el cual he recortado el objeto de estudio, con sus ejes en la cultura escolar, la disciplina escolar y el sistema educativo. Allí también expongo la conceptualización y el recorte de las prácticas culturales y las tecnologías digitales del estudio, en diálogo polémico con otras perspectivas que también abordan estos objetos y que se proyectan como dominantes en la actualidad. Los últimos apartados de este capítulo se encuentran dedicados a introducir la perspectiva adoptada en torno a la enseñanza de la disciplina escolar y junto con ella, el enfoque de la DLYLPE, a cuyos objetivos programáticos y principios epistemológicos y metodológicos suscribe este estudio. Allí cobra particular relevancia el relevamiento de los análisis y las lecturas que he realizado en torno a los saberes pedagógicos de la historia reciente de la disciplina escolar y sus tradiciones.

En el segundo capítulo, comienzo por exponer los principios metodológicos de orden general que han guiado el trabajo empírico de esta investigación y que se desprenden en gran medida del enfoque sobre la cultura escolar recortado en el marco teórico. Allí me encargo de explicar también, una a una, las decisiones particulares que guiaron el proceso de investigación llevado adelante en la PBA y CABA, las estrategias metodológicas, las dimensiones de la interpretación y los criterios de presentación de los hallazgos del estudio.

El tercer capítulo, dedicado a presentar los “Resultados” de la investigación, constituye el segmento más extenso de esta tesis, dado que allí expongo en detalle las interpretaciones y teorizaciones alcanzadas fruto del trabajo de descripción densa realizado en cinco de los casos estudiados. El trabajo de descripción de los conocimientos locales del campo y su puesta en relación con procesos sociales e históricos más amplios constituye el corazón de esta tesis y pretende ser su aporte más significativo.

En el cuarto capítulo, titulado “Discusión, reflexiones y orientaciones”, me dedico, primero, a retomar los hallazgos de mi trabajo etnográfico para ponerlos en diálogo polémico con los fundamentos epistemológicos y metodológicos de los saberes tecno-pedagógicos y didáctico-disciplinares desde los cuales en tiempos recientes se ha orientado la integración de TD y la

enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela. En una segunda parte, como respuesta a las orientaciones de las políticas públicas, las producciones académicas y las directrices de los organismos internacionales, planteo una serie de alternativas para la integración de TD que se circunstan en los sentidos que los docentes y los alumnos les asignan a las tecnologías en el marco de la enseñanza de la disciplina escolar, y que cobran valor de cara a los objetivos de inclusión, respeto por la diversidad y justicia social que entiendo deberían guiar a los saberes tecno-pedagógicos y didácticos para la integración de TD en la enseñanza.

Por último, en el segmento dedicado a la “Conclusión” me ocupo de retomar sucintamente los puntos más relevantes de la tesis y de proyectar una serie de líneas de investigación e intervención en el campo educativo que entiendo se recortan como metas apremiantes, en el marco de las tendencias educativas visibles a nivel local, regional y global.

# **CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES**

En este capítulo me ocupo de exponer las líneas que componen el marco teórico y los antecedentes de la investigación. Para ello, en un primer momento, doy cuenta de los principales rasgos de los dos grandes períodos que componen el escenario tecno-educativo sobre el cual se proyectó la investigación y que, tal como lo entiendo, organizan los perfiles de las políticas públicas vinculadas a la integración de TD en la escuela secundaria de la última década.

En la segunda parte del capítulo, expongo a lo largo de cuatro apartados las líneas teóricas que me han permitido recortar la cultura escolar y la disciplina escolar del sistema educativo como dimensiones privilegiadas para abordar los procesos de cambio en la escuela y los desafíos que la integración de TD les ofrece a los docentes de cara a su trabajo. Allí también doy cuenta del posicionamiento sociocultural e histórico que he adoptado para conceptualizar a las tecnologías digitales a partir de las apropiaciones que los sujetos hacen de ellas en el cotidiano escolar.

La tercera y última parte de este capítulo se compone de dos apartados y se encuentra dedicada a exponer la perspectiva didáctico-disciplinar desde la cual he abordado el objeto de estudio. En particular, allí recupero los antecedentes de los estudios que han formulado propuestas para la integración de TD en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, los pongo en diálogo con el enfoque de esta investigación y desarrollo los principios epistemológicos y metodológicos de la DLYLPE, así como también los aportes que esta línea ha formulado en lo relativo al análisis de los saberes pedagógicos actualmente dominantes, fruto de las reconfiguraciones de la historia reciente de la disciplina escolar.

## **1. El escenario tecno-educativo de la investigación**

El escenario tecno-educativo de esta investigación puede ser sistematizado a partir de lo que entiendo son dos grandes períodos que ha atravesado en los últimos diez años la política pública vinculada a la integración de TD en el sistema educativo y, en particular, en la escuela secundaria. El primer período corresponde al **escenario tecno-educativo de inclusión digital** y comprende el lapso que va entre los años 2010 y 2015; el segundo período, que se configura en torno al **escenario tecno-educativo de alfabetización digital**, comienza a fines del año 2015 y se extiende hasta fines del 2019. El foco depositado en la inclusión digital, en el primer caso, y en la alfabetización digital, en el segundo, responde a las orientaciones político-

educativas y tecno-pedagógicas particulares adoptadas por los gobiernos encargados de gestionar la política pública de cada período en relación con la integración de TD en la escuela, y el particular entramado de relaciones que entablaron con las tendencias educativas dominantes de las últimas décadas. Estas gestiones de distinto signo político apostaron a modelos de integración de TD guiadas por proyectos político-educativos divergentes –y contrapuestos en muchos aspectos–, aunque también con algunos puntos fuertes de continuidad que me interesa poner en perspectiva.

El recorte de las políticas públicas como eje de la configuración de los escenarios no constituye un a priori del que no pueda darse cuenta, sino que responde al lugar central que el Estado y sus agencias han encontrado como actores ordenadores del escenario tecno-educativo local, incluso en sus momentos de mayor repliegue. Esto no se traduce, no obstante, en una perspectiva sobre la política pública vernácula desgajada de la injerencia de las agencias y actores privados y público-privados locales, regionales e internacionales con intereses depositados en el campo educativo. La consideración de estos últimos resulta imprescindible para trazar un mapa de tendencias educativas de mayor duración y de procesos sociales, políticos y económicos de macro-escala que encuentran implicancias específicas para el trabajo de los docentes, como veremos más adelante en este trabajo.

### **1.1. El escenario tecno-educativo de inclusión digital (2010-2015)**

Si bien esta investigación fue realizada entre los años 2015 y 2019, los antecedentes político-educativos y de reforma que hacen a ese período encuentran fundamento en una batería de políticas cuyo hito de mayor envergadura se da en el año 2010, con el lanzamiento de Plan Conectar Igualdad (2010). Al igual que se constata en otros países de la región latinoamericana (UNESCO, 2014), en Argentina el principal responsable de implementar las denominadas **políticas de inclusión digital** en el ámbito educativo fue el Estado Nacional (Lago Martínez, Álvarez, Gala y Andonegui, 2017; Dussel, 2014b; Dussel, Ferrante, Sefton-Green, 2013).

Durante la primera década del siglo XXI, los gobiernos de varios países latinoamericanos adoptaron la matriz del modelo 1 a 1 (una computadora por alumno) en distintos niveles de sus sistemas educativos, a partir de una variedad de dispositivos tecnológicos, grados de escalabilidad e improntas tecno-pedagógicas (Lugo, Brito y Fernández, 2013; Artopoulos y Kozak, 2011; Maggio, 2012b). Políticas como el PCI, el Plan Ceibal en Uruguay y el One Laptop

per Child de Perú y Paraguay, entre otras, no se plasmaron sobre un “vacío” tecnológico de la escuela, sino que pasaron a componer el ya de por sí heterogéneo ecosistema mediático de las instituciones, hasta ese momento protagonizado, en el plano de las tecnologías digitales, por los laboratorios de Informática.

Algunos estudios han explicado el amplio desarrollo del modelo 1 a 1 en la región a partir de las posibilidades de inversión abiertas por el crecimiento de las economías latinoamericanas de la primera década del siglo XXI. Otra explicación que se le ha atribuido a este fenómeno es la dependencia tecnológica de los países latinoamericanos, que se han visto influidos en sus políticas por las industrias, las instituciones y los expertos de los centros donde se producen las tecnologías implementadas en los programas (Artopoulos y Kozak, 2011).

Tal como plantean los estudios que han volcado una mirada integral sobre la región, las políticas de inclusión de TD de las últimas décadas se han guiado por distintas racionalidades, que enfatizan los objetivos ya sea económicos, sociales o pedagógicos<sup>9</sup> de los países que las han implementado (Jara Valdivia, 2008; Lugo e Ithurburu, 2019). En el caso de Argentina, el enorme despliegue de infraestructura e inversión que sostuvo al PCI y la batería de políticas de formación docente que lo acompañaron se explican en el marco de otras políticas antecedentes; políticas que, por ejemplo, reconfiguraron el escenario de vacío legal que posibilitaba la desresponsabilización del Estado en materia de financiamiento educativo –una marca propia del modelo neoliberal impuesto en momentos de la dictadura cívico-militar de 1976–. En este sentido, la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) (2006) marcó un punto de inflexión al fijarse como objetivo aumentar progresivamente la inversión en educación hasta alcanzar, para el año 2010, una equivalente al 6% del PBI. En una escala mundial comparativa entre países, para el período 2004-2011, la Argentina se ubicó en el séptimo lugar entre 108 países relevados por la UNESCO, en lo referido al avance en inversión educativa. Entre 2005 y 2012, la inversión por alumno del sector estatal aumentó en un 70% en términos reales, logrando así duplicar la inversión constatada a mediados de la década de los noventa. A su vez, en este período la inversión por alumno fue la más elevada de la historia, alcanzando entre el 5 y el 6 % del PBI (Rivas, 2015).

---

<sup>9</sup> La racionalidad económica está orientada a la formación en competencias del siglo XXI para el mundo del trabajo; la social está ligada a la búsqueda de generar mayores niveles de justicia social e inclusión, a través de la lucha contra fenómenos como la deserción escolar; y la educativa, busca favorecer innovaciones en los procesos pedagógicos y en aspectos organizativos, de planificación, gestión, currículo y enseñanza.

Dentro de esta línea, podemos ubicar también: las orientaciones de la Ley de Educación Nacional (LEN) (Ley N° 26.206) (2006), que deroga la Ley Federal de Educación (LFE) (1993), amplía los años de escolaridad y brinda el marco normativo del PCI, al indicar que el “acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (Art. 88); el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado en el Consejo Federal de Educación (Resolución N°79/09), destinado a integrar “las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los retos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios” (2009: 4); el Plan Nacional de Formación Docente (CFE, Resolución N°286/16), cuyo objetivo fue rejerarquizar el trabajo docente y actualizar el sistema formador de cara a los desafíos pedagógicos y de inclusión que involucraba la ampliación de la escuela secundaria, entre otros. Estas políticas de formación docente, financiamiento y ampliación de la escolaridad persiguieron el objetivo de saldar una deuda histórica del nivel secundario del sistema educativo, que ha sido advertida insistentemente a lo largo de las últimas décadas y que Flavia Terigi explica en los siguientes términos:

Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su curriculum se recortaban como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era “para todos”. [...] En este contexto, los cambios que se requieren en la escuela secundaria deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos públicos y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los y las jóvenes (2008: 65).

De esto se desprende que el escenario tecno-educativo con el que me enfrenté al iniciar la investigación se configuraba en torno a una serie de desafíos educativos y pedagógicos susceptibles de ser rastreados en la historia reciente de la educación argentina, en cuyo marco pueden ser comprendidas las políticas específicamente vinculadas a la integración de tecnologías digitales en la escuela.

En lo que refiere específicamente a los antecedentes tecno-educativos del escenario de políticas de inclusión digital, podemos advertir que a partir de mediados de la década de 1990, el Ministerio de Educación de la Nación comenzó a implementar diversos programas con el objetivo de mejorar la calidad educativa e incluir tecnologías digitales en las instituciones educativas. En una escala piloto, los Programas para la descentralización y mejoramiento de la

escuela secundaria (PRODYMES I y II) se concentraron fundamentalmente en la distribución de equipamiento informático y le otorgaron lugar también a ciertas líneas de capacitación docente que acompañaron la dotación material de computadoras. El modelo de inclusión de tecnologías que se desarrolló en este momento fue el del laboratorio, a partir del cual las computadoras provistas por el Estado se concentraban en un único espacio de la escuela, al que los alumnos podían acceder con el acompañamiento de los docentes (Artopoulos y Kozak, 2011). Este modelo, localizable también en la educación privada, forma parte del ecosistema tecnológico escolar que se desarrolló también a nivel regional (UNESCO, 2014); un ecosistema de medios que luego pasó también a componerse de otras propuestas, como las aulas móviles y el modelo 1 a 1.

En el año 2000, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó el portal Educ.ar S.E. con el objetivo no solo de brindar conectividad a las escuelas públicas de todo el país, sino también de producir contenidos educativos pasibles de ser usados en las escuelas con y sin conexión a Internet (De Michele, 2012). Inicialmente Educ.ar buscó constituirse como

un proyecto integral que involucraba no sólo la creación de un portal educativo que funcionaría bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, sino que estaría acompañado por la implementación de un programa de equipamiento y conectividad a las escuelas, y un plan de capacitación docente, ambos de alcance nacional (p. 18).

Sin embargo, estos objetivos se vieron pronto subordinados a la actividad de generación de contenidos y el mantenimiento del Portal. Más adelante, con el desembarco del PCI, los objetivos del Educ.ar pasaron a plegarse a los de esta nueva política de alcance más amplio, en calidad de plataforma de formación docente y ámbito de producción y repositorio de recursos educativos y materiales didácticos (González López Ledesma, 2018).

Estas políticas educativas que buscaron transformar el ecosistema tecnológico de la escuela se vieron sustentadas por una serie de líneas discursivas que, a partir de las políticas de inclusión digital iniciadas en el año 2010, se vieron reconfiguradas en su alcance. En este sentido, cabe señalar que si bien a lo largo de la última década del siglo pasado se instaló un discurso predominantemente optimista en torno a las posibilidades que ofrecía la capacitación en el uso de TD en relación con las demandas del mercado de trabajo (De Michele, 2012), hacia fines del siglo XX se percibe un desplazamiento de esa matriz discursiva. El contexto finisecular configuró un escenario distinto, a partir del cual comenzó a cobrar visibilidad en la esfera pública

la problemática de la denominada “brecha digital”<sup>10</sup> (Cabero Almenara y Ruiz Palmero, 2017; Claro et al., 2011). En este escenario, la capacitación y la formación vinculadas al uso de TD en la escuela comenzaron a ser abordadas como un derecho, en la medida en que permitirían que los sujetos participaran plenamente de la ciudadanía democrática, a la vez que contribuirían a procesos orientados a la inclusión social de los sectores más desfavorecidos (Castells, 2000; Warschauer, 2003). Este señalamiento respecto de las posibilidades para acceder y crear conocimiento a través del uso de las denominadas “tecnologías de la información y comunicación” cobró aún más valor para los especialistas y técnicos encargados del desarrollo de políticas educativas en contextos signados por la desigualdad social, como es el caso de los países latinoamericanos. Aquí, las políticas públicas de universalización del acceso a las TD y alfabetización digital impulsadas desde los organismos internacionales y sus agencias de educación cobraron un protagonismo distinto de aquel que tuvieron en países industrializados, donde ese acceso se desarrolla en espacios que no necesariamente son los de la escuela (Tedesco, 2010).

A partir de estos antecedentes, podemos comprender con mayor precisión la forma en que progresivamente, como parte de este nuevo escenario, se fue conformando un entramado discursivo de reivindicaciones económicas, políticas y sociales según el cual la integración de TD y la concomitante adquisición de una serie de competencias y habilidades vinculados a la alfabetización digital contribuirían a lograr procesos democráticos e inclusivos de mayor alcance en la región.

Otro de los hitos que contribuyó de modo fundamental a la configuración del escenario tecno-educativo 2010-2015 fue el lanzamiento del Programa One Laptop per Child (OLPC) en el Foro Económico Mundial de Davos del año 2005 (Maggio, 2012b; Selwyn, 2011). La propuesta formulada por Nicholas Negroponte (OLPC, 2010) vino a dar respuestas a las cada vez más gravitantes demandas construidas en torno a la brecha digital y apuntó a integrar tecnologías digitales mediante la saturación de los sistemas educativos, en el marco del modelo 1 a 1 (Severín y Capote, 2011; Lugo, Kelly y Schurmann, 2012).

---

<sup>10</sup> Los estudios sobre el Plan Ceibal de Uruguay y el PCI advierten que “las políticas de incorporación de TIC a la educación en América Latina y el mundo han estado acompañadas de tres promesas o expectativas fundamentales: preparar a los estudiantes en el manejo de las tecnologías, asociado al concepto de alfabetización informática o digital; disminuir la brecha digital al entregar acceso universal a computadores e Internet; mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes transformando las estrategias de enseñanza y aprendizaje” (Claro et al., 2011: 11).

Cuando en el año 2006 el gobierno nacional anunció su intención de participar del programa mediante la adquisición de un millón de netbooks, se abrió en la esfera pública y –principalmente– en el ámbito académico un amplio debate en torno a los modos posibles y deseables de proyectar el cambio en el sistema educativo, con eje en los criterios de desarrollo de la política y la sustentabilidad de su implementación a escala nacional, tratándose de un dispositivo que estaba aún en fase de prototipo (Manso et al., 2011, Maggio, 2012b). Este debate constituyó la antesala del posicionamiento diferencial que observó la implementación del modelo 1 a 1 a nivel local respecto de otras políticas de la región. En lo que refiere a financiamiento, por ejemplo, a diferencia del Plan Ceibal y de otras iniciativas de la región, que recibieron el apoyo del BID, el PCI se financió con fondos establecidos en el presupuesto nacional (Morales, 2015). En el plano pedagógico y tecno-educativo, distintos actores del campo local de la TE pusieron reparos ante los fundamentos epistemológicos y metodológicos del proyecto OLPC, alineados con la propuesta “construccionista”<sup>11</sup> de Seymour Papert (1980), colaborador y discípulo de Piaget. En particular, observaron que los principios que sustentaban el modelo de una computadora por alumno ofrecían una perspectiva “edutópica” (Buckingham, 2008) “de escasa confianza en las habilidades del docente a la hora de educar”, a la vez que en exceso “optimista respecto de las posibilidades que ofrecen las computadoras cuando son puestas a disposición de los estudiantes” (Maggio, 2012b: 53).

A pesar del escepticismo en torno a las promesas de mejora en la calidad educativa que despertó el OLPC en el ámbito local, la propuesta tomó nuevo impulso a partir de la implementación del Plan Ceibal en Uruguay (Rivera Vargas y Cobo, 2018). El antecedente de un programa a escala nacional bajo el modelo 1 a 1 constituyó un punto de referencia fundamental para futuras experiencias en la región. A partir de allí, entre los años 2007 y 2008 el gobierno nacional argentino implementó pilotos de este modelo en escuelas primarias de seis provincias, con el objetivo de evaluar las condiciones de implementación del modelo y la adaptabilidad de diferentes computadoras a las demandas de la propuesta (Vacchieri, 2013).

---

<sup>11</sup> El enfoque construccionista, como extensión del constructivismo piagetiano, se basa en la noción de que el aprendizaje se desarrolla a través del proceso exploratorio que los niños llevan adelante construyendo y manipulando objetos y reflexionando en torno a cómo hacer que esos objetos “piensen” (Selwyn, 2011). El programa Logos, en cuyo diseño colaboró Papert, es un ejemplo de esa búsqueda, en términos del desarrollo de la inteligencia a través de las actividades de programación (Muraro, 2005). Esta y otras conceptualizaciones, como la noción de nativos digitales (Prensky, 2001), despertaron un extenso arco de críticas por su carácter utópico, de corte conductista y por la naturaleza reduccionista, y social e históricamente descontextualizada con que concibe los procesos de enseñanza y aprendizaje (Buckingham, 2008 Selwyn, 2010).

Luego de evaluar las netbooks del OLPC, las ITP-C y la Classmates de Intel, se terminó por elegir esta última. En el año 2010, luego del desarrollo piloto del programa “Un Alumno, Una computadora” (2009), orientado a la distribución de netbooks entre alumnos de los últimos tres años de escuelas públicas de educación secundaria técnica, fue lanzado por decreto presidencial el Plan Conectar Igualdad.

La batería de políticas de inclusión digital que tienen como emblema al PCI encuentran su lugar y sentido en este escenario político-educativo que entrama intereses de fundaciones internacionales como el Foro de Davos y organizaciones sin fines de lucro como OLPC –con sus especialistas y académicos del MIT–, gigantes de la industria de medios digitales como Intel y Microsoft (encargado de uno de los sistemas operativos de las netbooks del PCI), así como también los organismos internacionales que intervinieron con su financiamiento en las políticas de formación docente del Plan, como es el caso de la Organización de Estados Iberoamericanos (Dussel, 2014b).

Ahora bien, como han señalado diversos estudios, las políticas de inclusión digital que se desarrollaron entre los años 2010 y 2015 en Argentina ilustran las posibilidades que ofrecen los procesos de apropiación de modelos tecnológicos y educativos cuando son desarrollados desde lineamientos político-educativos con cierto grado de autonomía (Dussel, Ferrante, Sefton-Green, 2013). Esa autonomía no solo responde a la independencia en lo relativo al financiamiento de los organismos internacionales y sus préstamos, que en el caso del PCI, lo distinguieron de otras políticas de la región (CADE, 2017), sino también a la impronta pedagógica particular del PCI, que estuvo orientada por una serie de posicionamientos tecno-educativos que son específicos del ámbito argentino. Aquí, en lugar de asumir el modelo educativo constructorista y desescolarizador de la propuesta de Nicholas Negroponte, el PCI y la batería de políticas de inclusión digital que lo acompañaron estuvieron orientadas desde objetivos políticos de justicia e inclusión social<sup>12</sup> y de rejerarquización de la función formadora de la escuela pública y del trabajo de los docentes.

Así pues, el Estado argentino se proyectó como garante del derecho a una educación de calidad, pero también inclusiva (Dussel, Ferrante y Sefton-Green, 2013). En esta línea, como

---

<sup>12</sup> En este sentido, a diferencia de lo que se constata en otras políticas de la región, como el Plan Ceibal (Rivoir, 2010), el escenario de políticas de inclusión digital desplegado a partir de la creación del PCI se orientó desde sus inicios por metas no solo de inclusión social, sino también pedagógicas y de jerarquización de la escuela pública.

revelan distintos estudios dedicados a analizar esta política pública (Tedesco, 2010), el PCI persiguió fundamentalmente dos objetivos: uno social, destinado a enfrentar la brecha digital en cuanto al acceso a las tecnologías, y otro pedagógico, en cuyo marco cobran protagonismo políticas como la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Resolución Ministerial N° 856/12) cuyo responsable fue el Instituto Nacional de Formación docente (INFoD); los cursos dictados desde el Portal Educ.ar y el INFoD, y los dispositivos de formación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) (Resolución del CFE N°244/15). En su carácter de políticas de formación docente, estos apuntaron a interpelar los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la escuela secundaria y a abordar, desde esos objetivos pedagógicos, los problemas de exclusión y desigualdad que he señalado como parte de la historia del nivel secundario de nuestro sistema educativo.

A los fines de dar cuenta de las perspectivas desde las cuales fueron comprendidos los alcances y los efectos de las políticas educativas de este período, resulta relevante recuperar los estudios que dieron de ellas en el plano de la evaluación. Estos trabajos fueron producidos mayormente por agencias del Estado y el Ministerio de Educación en articulación con equipos de diversas universidades nacionales y revelan que, al igual que en otros contextos donde se verifican políticas de integración de tecnologías en la escuela (Kalman 2014; Kalman y Knobel, 2016; Selwyn y Facer, 2013), en nuestro país las expectativas depositadas inicialmente en las innovaciones se tradujeron en miradas optimistas y centradas en la superación de la brecha digital en cuanto al acceso a los dispositivos digitales.

Los primeros estudios e informes de evaluación cuantificaron la implementación del PCI a través de indicadores duros, como el porcentaje de escuelas alcanzadas, la cantidad de equipos entregados y las familias beneficiadas (Benítez Larghi, 2020). Luego del entusiasmo inicial y el reconocimiento de la efectiva ampliación del acceso al equipamiento tecnológico, comenzó a detectarse en las evaluaciones oficiales un pasaje hacia la localización de los desafíos ofrecidos por las políticas de inclusión digital, y las tensiones y problemas que suponían para la escuela y el trabajo docente. En este momento, las evaluaciones se dedicaron a describir y analizar el diseño y la normativa de los programas (Consejo Federal de Educación, 2010; Gvirtz y Necuzzi, 2011; Sagol, 2011; Marés Serra et al., 2012), su implementación, las prácticas concretas y las representaciones de los actores escolares en torno a las posibilidades y limitaciones del modelo uno a uno en el marco del funcionamiento de la escuela (Programa Conectar Igualdad, 2011 y

2012). Sin embargo, para ello pusieron su foco mayormente en los grados de cumplimiento de los objetivos propuestos desde las políticas públicas y en el impacto, los efectos y las influencias transformadores que su implementación traía aparejados (Benítez Larghi, 2020).

La segunda etapa de evaluación del PCI (2015) ofrece algunos desplazamientos relevantes respecto de los objetos de estas primeras evaluaciones, dado que estuvo dedicada específicamente a la indagación de “aspectos pedagógico-didácticos, enfocando las relaciones con el conocimiento a enseñar, y los usos de las TIC como recurso para la enseñanza en el aula” (p. 18). Si bien los informes realizados revelan mayormente la aceptación de la política educativa por parte de docentes y alumnos, y buscan fundamentalmente legitimarla (Dussel, Ferrante y Sefton-Green, 2013), en esta evaluación en particular podemos encontrar algunos datos relevantes que nos permiten comprender el modo en que desde las esferas oficiales se comprendieron los objetivos techno-pedagógicos y didácticos de la política educativa. En este informe, que no solo se basó en entrevistas, sino también en observaciones de clases, los datos recabados revelan la existencia de tres niveles de uso de TIC en la enseñanza, lo que supone –según el estudio– un avance respecto de las evaluaciones publicadas en el año 2011, donde el uso de las tecnologías resultaba aún de carácter potencial e incipiente. Estos tres “niveles de integración” de TD (Sancho, 2009) por parte de los docentes son: 1) integración innovadora o transformadora de la práctica de enseñanza<sup>13</sup>; 2) integración instrumental<sup>14</sup>; 3) ausencia de integración de las TIC (PCI, 2015: 61).

La “integración transformadora”, el modelo al que apuntó el PCI y que se inscribe en la perspectiva de los estudios de la tecnología educativa, se desarrolla cuando “la mediatización del uso de los recursos tecnológicos genera transformaciones concretas del conocimiento y de

---

<sup>13</sup> Respecto de esta forma de integración particular, el documento brinda los siguientes detalles: “Otro grupo de docentes reconoce estar trabajando desde una integración para la transformación, generando instancias de enseñanza y aprendizajes en las que la mediatización del uso de los recursos tecnológicos genera transformaciones concretas del conocimiento y de las técnicas empleadas, y estas transformaciones van favoreciendo al desarrollo de otras características en el aula, tales como: respeto por los tiempos de aprendizaje, mayor autonomía de los estudiantes, un trabajo colaborativo, integración de sistemas representacionales, usos de software, articulación de los aprendizajes escolares con las nuevas prácticas culturales de los estudiantes, entre otros. Todas estas voces dan cuenta de que se está generando un cambio en las prácticas” (PCI, 2015: 61).

<sup>14</sup> En lo referido a la integración instrumental, el informe del PCI plantea lo siguiente: “Un grupo importante de docentes reconoce que realizan un uso de la tecnología al modo de integración instrumental, lo que significa reemplazar el uso tradicional en el aula de recursos (tales como diccionario, cuaderno de apuntes, tablas periódicas, libro impreso, entre otros) por las búsquedas en Internet, uso del Word para toma de apuntes, libros con formato digital, etcétera” (PCI, 2015, 87).

las técnicas empleadas” (2015: 61). Estos cambios en las prácticas, entendidos por la evaluación en términos de continuidades y variaciones en la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) son explicados en términos de variables que ponen de relieve la enseñanza como parte del trabajo docente, haciendo referencia explícita a los objetos de enseñanza, los métodos y los sujetos que son los docentes y los alumnos. Por ello, tal como lo entiendo, también suponen un avance respecto de los enfoques de la alfabetización y las competencias digitales, centrados en la adquisición de habilidades para el siglo XXI por parte de los alumnos.

Así y todo, estos trabajos del campo de la tecnología educativa presentan algunas limitaciones para dar cuenta del cambio en la práctica pedagógica. Para empezar, no permiten comprender de modo situado e histórico el sentido que la integración de TD involucra para los docentes en relación con los saberes desde los cuales, como indican diversas investigaciones, estos comprenden y llevan adelante su trabajo cotidiano. Como revelan los estudios de la DLyLPE (Cuesta, 2011), estas dimensiones no documentadas (Rockwell, 2009) responden a las metodologías de enseñanza de los docentes, sus saberes disciplinares, sus modos particulares de concebir la cultura y los objetos de la enseñanza, su concepción de los sujetos que son los alumnos, su modo de negociar las prácticas culturales, los consumos y los saberes de estos últimos; todos ellos elementos que no se presentan de modo fragmentado ni tampoco son susceptibles de objetivación a partir de una operación de sumatoria, sino que resultan sistematizables desde un recorte histórico de las tradiciones de enseñanza que los organizan epistemológica y metodológicamente, y que permiten comprender sus relaciones orgánicas e históricas, herederas de las sucesivas reformas del sistema educativo.

También quedan al margen de estas evaluaciones las tensiones y los problemas que los saberes pedagógicos (Rockwell, 2009), ubicados en el plano del “deber ser” legítimo de lo documentado, les ofrecen cotidianamente a los profesores fruto de los modos de producción academicista que atraviesan las reformas de las últimas décadas (Feldman, 2010b), con su naturaleza poco contemplativa de las realidades sociales de la escuela y de los saberes que poseen los docentes y los alumnos. Todas estas dimensiones, tal como lo entiendo, resultan centrales para estudios que se proponen comprender las relaciones que se trazan en las aulas entre la integración de TD y la enseñanza de nuevos y viejos saberes, en el marco de la implementación de las políticas educativas.

Al mismo tiempo, también resulta preciso tomar distancia de una parte importante de los estudios sobre apropiaciones de TD, de naturaleza socioantropológica, que les han formulado críticas a las evaluaciones del PCI argumentando que estas no han considerado las experiencias de recepción y apropiación de las políticas por parte de los sujetos escolares (Benítez Larghi, 2020). Si bien los estudios sobre apropiaciones de tecnologías digitales han realizado aportes sumamente relevantes respecto de diferentes dimensiones en torno a la integración de TD en lo referido a transformaciones en las dinámicas de la escuela y las prácticas de sus actores (Benítez Larghi et al., 2014; Lago Martínez, 2015), como veremos más adelante, estos trabajos encuentran visibles limitaciones a la hora de estudiar las perspectivas de los actores y sujetos de la escuela, particularmente, en relación con las coordenadas que permiten explicar los sentidos que estos les asignan a la enseñanza y al aprendizaje de modo situado en la cultura escolar; razón por la cual, a pesar de sus esfuerzos, tampoco permiten generar evaluaciones o proyectar alternativas de carácter pedagógico y didáctico para integrar las TD al trabajo docente.

En este sentido, me interesa recuperar el rol central de los estudios locales, no hegemónicos, de la tecnología educativa que, a diferencia de aquellos del campo de las apropiaciones de TD, les han asignado a las teorizaciones sobre la enseñanza un lugar central en sus reflexiones sobre las políticas de inclusión digital (Litwin, 1995; Maggio, 1995, 2012a, 2012b; Maggio et al., 2012) y que han hecho consideraciones de peso respecto de la relevancia de la dimensión metodológica y disciplinar como variables involucradas en los procesos que se desarrollan en la escuela.

En relación con los antecedentes que constituyen las evaluaciones del PCI, me interesa traer a colación fundamentalmente dos reflexiones que están vinculadas al trabajo de los docentes y a las demandas que se cuelean por sus voces en los informes oficiales. En los primeros análisis del PCI (2011), surge como aspecto crítico –y atendible– la insuficiente formación que los docentes manifiestan de cara al uso de las tecnologías digitales en el aula. Esta demanda, que también encuentra ecos en los fundamentos de esta tesis, se vincula con otra, visible en las entrevistas de las evaluaciones. Si bien allí los docentes identifican al PCI como una política de igualación de recursos y equiparación de oportunidades, no correlacionan esta política con el mejoramiento de la calidad educativa ni con un incentivo para mantener a los jóvenes en el sistema educativo. Este reconocimiento resulta central, dado que permite visibilizar que los

avances en lo referido a la dimensión “social” de las políticas de inclusión digital educativa, vinculada al combate de la brecha digital en cuanto acceso a los dispositivos (Tedesco, 2010), no encuentra su correlato en una dimensión pedagógica que necesariamente involucrará entre sus variables el problema de la relevancia cultural que pueden tener los saberes enseñados a los alumnos, en el marco de un nivel que presenta los mayores índices de expulsión del sistema educativo.

En este punto particular, cobra valor la reconceptualización del estudio de la integración o apropiación de TD en la enseñanza en términos de la dimensión de la disciplina escolar y sus tradiciones. Como veremos al abordar las tensiones que derivan de las reconfiguraciones recientes de la disciplina escolar, las perspectivas críticas locales y regionales de las tradiciones dominantes en la disciplina escolar (Sawaya, 2018; Sawaya y Cuesta, 2016) han vinculado a la imposibilidad de los paradigmas alfabetizadores de enseñanza de la lectura y la escritura para incorporar como sujetos poseedores de cultura a los alumnos de los sectores populares que asisten a la escuela.

Por último, dentro del escenario tecno-educativo configurado entre los años 2010 y 2015, podemos detectar algunas agencias, que retomaremos a lo largo del estudio, cuyo rol ha sido central al estar encargadas de producir y hacer circular los saberes pedagógicos tecno-pedagógicos vinculados a la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar. Entre ellas, encontramos:

- la Especialización de nivel Superior en Educación y TIC (2012), del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación de la Nación.
- el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) (2015), también del Ministerio de Educación de la Nación, que representó una continuación y profundización de las líneas pedagógicas del PCI.
- el Portal Educ.ar, que fue refuncionalizado en 2010 para cumplir con los objetivos del PCI, brindando cursos virtuales y elaborando materiales didácticos (De Michele, 2012; González López Ledesma, 2018) específicamente orientados a modelar las prácticas desarrolladas en la escuela secundaria en el marco de las demandas de las políticas de inclusión digital educativa.
- El PCI, con los materiales didácticos elaborados en su marco (Magadán, 2012).

- Los NAP, a partir de las orientaciones tecno-pedagógicas que fueron incorporadas en sus sucesivas ediciones para el área disciplinar Lengua y Literatura de la escuela secundaria (Cano y Magadán, 2013a, 2013b; González López Ledesma, Alvarez y Bassa, 2019).

En diferentes momentos de esta tesis –pero sobre todo en el capítulo de Resultados– he realizado el ejercicio interpretativo de recuperar los lineamientos de los documentos de estas agencias, entendidos como saberes tecno-pedagógicos, para ponerlos en diálogo con los modos en que los docentes dotan de sentido la integración de TD en su enseñanza. Resulta preciso señalar también que si bien el análisis de estos documentos presenta antecedentes de investigación (González López Ledesma, 2016, 2019; González López Ledesma, Alvarez y Bassa, 2019) y su abordaje resulta fundamental para la línea de investigación de esta tesis, el análisis de todos ellos excede el objeto de estudio que he seleccionado, por lo que solo he retomado algunos de ellos, en la medida en que han resultado aportes significativos para la descripción densa de los casos de la investigación.

## **1.2. El escenario tecno-educativo de alfabetización digital (2015-2019)**

En diciembre del año 2015, la Alianza Cambiemos asumió la gestión del Estado nacional argentino, junto con el de varias provincias. A partir de este momento, se desarrolló un proceso político de orientación neoliberal que atravesó las diferentes esferas de injerencia del aparato estatal. En materia educativa, este “giro conservador” (Feldfeber et al., 2018) se tradujo en una serie de líneas político-educativas que impactaron en el escenario tecno-educativo de la escuela secundaria.

En este escenario, cobraron protagonismo nuevos actores y agencias encargados de formular las políticas públicas que he denominado de “alfabetización digital”. Entre los puntos salientes de este período, diversos estudios han coincidido en señalar: un recorte presupuestario de la educación pública en sus diferentes niveles y modalidades (Levy, 2018); el desmantelamiento de políticas públicas de gestiones precedentes (CADE, 2017), en tándem con un progresivo avance del sector privado y sus intereses sobre el campo de la educación (Feldfeber et al., 2018). Los componentes discursivos articuladores de este movimiento fueron la “meritocracia” y el “emprendedurismo”, como nuevos valores estructurantes del ámbito de lo público. Como ha advertido Pablo Pineau: “la meritocracia vuelve a constituirse entonces en un valor central

de la política educativa, en clara oposición a la idea de una escuela pública que construya igualdad y justicia social para todos y todas en un horizonte común” (2017: 2).

En lo que refiere al trabajo docente y sus condiciones, tanto las políticas educativas como el discurso que las sostuvo actuaron actualizando una serie de líneas que entran en continuidad con otras antecedentes, propias de las décadas de 1980 y 1990 (Birgin, 2000). En ese entonces, el contexto de globalización produjo una redefinición de la soberanía, que se visibilizó particularmente en la homogeneidad transgubernamental de la agenda educativa de la región. Esta última fue guiada por las directrices emanadas desde los organismos financieros internacionales y tuvo una importante injerencia en los sistemas educativos nacionales (González Casanova, 1999). En este marco, las políticas educativas se enfocaron directamente en los docentes, con un alto grado de individualización, y en medidas que implicaron “un desplazamiento de responsabilidades hacia la base y, en ella, a cada sujeto y su trabajo” (Birgin, 2000: 2). Los antecedentes revelan, entre esas medidas, la promoción de sistemas de evaluación de desempeño, premios a los docentes exitosos y salarios atados a los resultados como incentivo a la productividad: “En un contexto de desocupación y precarización creciente, el salario y la estabilidad laboral docente se proponen atados a los resultados que se obtengan en el trabajo del aula” (Birgin, 2000: 2).

Este breve análisis en torno al trabajo docente, que conjuga el desplazamiento del Estado como garante de la educación, su redefinición en el rol de evaluador, apoyado en la precarización laboral de los docentes y motorizado por los organismos internacionales, resulta revelador en tanto nos ofrece fuertes continuidades respecto del escenario que comienza a configurarse entre el año 2015 y 2019. Para dar cuenta de estas continuidades, resulta particularmente relevante el posicionamiento del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” (Secretaría de Educación, CTERA), que permite leerlas en un plano histórico, a la vez que regional y global. Los especialistas allí nucleados (Feldfeber et al, 2018) se han encargado de poner de relieve una serie de *tendencias privatizadoras de y en la educación* (Ball y Yodell, 2007) que permiten historizar el escenario educativo para el período recortado (2015-2019), y que resultan en un aporte para dimensionar no solo el alcance de las líneas político-educativas de integración de tecnologías digitales en los sistemas educativos y en la escuela secundaria, sino también las continuidades y variaciones que estas han supuesto respecto de otras políticas de integración de TD y, en particular, del escenario de inclusión digital educativa 2010-2015.

Las tendencias privatizadoras de y en la educación han sido sostenidas por diversos intereses y actores que traccionan el avance de la privatización de los sistemas educativos desde estructuras políticas globales (Dale, 2007). Estos actores reorientan y refuncionalizan el rol tradicional del Estado a partir de la expansión y el avance de los negocios que actúan brindando soluciones privadas a los problemas que tradicionalmente han formado parte de la esfera de injerencia de lo público<sup>15</sup> (Ball, 2008, 2014). Las tendencias privatizadoras asumen fundamentalmente dos formas: 1) la forma endógena, dada por la importación al ámbito de lo público de ideas y prácticas propias del ámbito privado, haciendo que aquel emule las lógicas de funcionamiento de este; 2) la forma exógena, que abre la posibilidad de injerencia y participación directa de actores del sector privado en los servicios del sector público, siguiendo las metas del rédito económico y sus modelos de gestión (Ball y Yodell, 2007). Tal como lo entiendo, estas dos formas que adopta la privatización constituyen el basamento sobre el que se estructuran las orientaciones de las políticas de alfabetización digital.

En lo que refiere a sus orientaciones particulares en el plano local, estas políticas se caracterizaron por: 1. impulsar activamente el desfinanciamiento del sistema educativo y, así, desplazar la dimensión social –de acceso a los dispositivos– y pedagógica –con la formación docente como ejemplo más saliente– de las políticas de integración de TD; 2. dismantelar las políticas antecedentes de inclusión digital en pos del recorte del gasto público y la deslegitimación de sus fundamentos; 3. la apertura a la injerencia gravitante de actores del ámbito privado y del tercer sector, ya sea a partir de la asignación de lugares clave en la función pública y del Ministerio de Educación, o bien en virtud de la asignación de recursos, traducidos en acuerdos y prestaciones de servicios terciarizados al Estado; 4. el alineamiento de las líneas pedagógicas de las políticas educativas de integración de TD a los discursos y las demandas de las agendas alfabetizadoras de las agencias de educación de los organismos internacionales y sus directrices, vinculadas a la formación en competencias digitales.

En lo referido al proceso de desfinanciamiento del sistema educativo, en principio, podemos advertir una tendencia regresiva en la inversión pública en educación del Estado nacional y los Estados provinciales. Si entre los años 2004 y 2015 esta registró un aumento que va del 4% al

---

<sup>15</sup> De este modo, la toma de decisiones del ámbito de lo público ya no depende únicamente del Estado, sino de diversos actores y agencias que construyen discursos que en algunos casos incluso invalidan a los actores estatales. Esto, no obstante, no supone un vaciamiento del Estado, sino, más bien una nueva forma estatal y un nuevo modo de desarrollo de las políticas educativas, coordinadas en conjunto con estos actores (Ball, 2008).

6,1%, gracias al piso de financiamiento marcado por la LEN y la Ley de Financiamiento Educativo, en el año 2016, fruto de la subejecución presupuestaria y el ajuste de la nueva gestión, esa tendencia se revirtió y alcanzó una reducción de la inversión al 5,8% del PBI. El año 2017 reveló una continuación de este ajuste. En particular, la inversión educativa del Estado nacional se redujo del 1,58% al 1,56% del PBI (Fuente: Instituto Marina Vilte - CTERA en base a datos del Ministerio de Hacienda).

En lo referido al lugar cada vez más gravitante de los actores privados que brindan soluciones a problemas públicos, cabe advertir que esta tendencia no es nueva en el ámbito educativo y tampoco se traduce directamente en una dependencia del Estado en esos actores<sup>16</sup>. Sin embargo, este tipo de relación entre lo público y lo privado sí constituye “una nueva forma estatal” (Feldfeber et al., 2018) en cuyo marco los modos en que se regulan y coordinan las relaciones entre el Estado y otros actores sociales, y el peso de cada uno de ellos en las políticas públicas, varía, dando lugar a diferentes posicionamientos.

En lo referido a las políticas de integración de TD en la escuela, la línea que para este momento se verifica a nivel nacional ofrece una continuidad respecto de la tercerización de funciones de la educación estatal propiciada por la gestión de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno de la CABA, distrito en el que la fuerza política que gobernó el Estado nacional durante el período 2015-2019 tuvo sus primeras experiencias privatizadoras. Estudios recientes dan cuenta del lugar central que los grupos de medios concentrados han ocupado en la experiencia del Plan Sarmiento, la política educativa de integración de tecnologías digitales de CABA para primaria (Levi, 2018). A diferencia de otros modelos de la región, en el plano de la infraestructura, el Plan Sarmiento optó por delegarle enteramente esta dimensión a la empresa PRIMA S.A., “quien administra dicha Red, tiene posibilidades reales de disponer de una diversidad y cantidad de información de los diferentes actores educativos, y consecuentemente de sus familias” (Dughera, 2016: 180).

En las propuestas de formación docente del Ministerio de Educación de la Ciudad, se constata una penetración similar por parte de las grandes industrias de plataformas digitales. Esto se

---

<sup>16</sup> Un ejemplo ilustrativo de esto podemos encontrarlo en la política de soberanía tecnológica que guio el desarrollo del sistema operativo Huayra Linux y su incorporación en las netbooks del PCI. Este sistema no fue el único instalado en los dispositivos, sino que convivió como posibilidad con el Windows de la empresa Microsoft, de mayor difusión y popularidad y, por tanto, más conocido para los alumnos de la escuela secundaria.

torna visible, por ejemplo, al reconocer el lugar central que ocupa la plataforma Google y sus servicios dentro de la formación y la gestión del trabajo docente en la CABA:

[...] con Google las cosas son distintas. En principio, porque logra que en la Escuela de Maestros<sup>17</sup>, un curso sobre herramientas 2.0 elabore una propuesta de capacitación centrada principalmente en sus productos. Luego, porque brinda soluciones que permiten a los docentes trabajar de manera conjunta sin necesidad de compartir un mismo espacio simultáneamente, ya que con estas herramientas pueden producir artefactos de utilidad variable como planificaciones, cronogramas de trabajo, proyectos pedagógicos, etc. De este modo, y a partir del trabajo de estos intermediarios, se organiza la tarea conjunta de una cantidad inefable de entidades plegadas alrededor de los productos desarrollados por Google. Es evidente que esta corporación está ocupando una centralidad creciente en el trabajo de los docentes (Levi, 2018: 100).

Luego, en el marco de la tendencia privatizadora para el período 2015-2019 podemos localizar también las Alianzas público-privadas<sup>18</sup> (APP) como vía de ingreso privilegiada de diversos actores del campo de la industria de la tecnología y la educación en la escuela. Estas alianzas operan a partir de una relación mancomunada entre ONG, fundaciones, empresas y Estado. Un ejemplo paradigmático del tejido que conforman estos actores se revela a partir de la implementación de iniciativas focalizadas y de gran difusión como el proyecto Educar 2050 (Feldfeber et al., 2018). Este persigue la misión de “incidir en política pública, así como también concientizar a la sociedad civil acerca de la importancia de la educación de calidad” y forma parte de la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA).

Entre las líneas de Educar 2050 para el período en cuestión, se localiza el proyecto “Muy Bien 10”, que en 2017 fue implementado en diez escuelas secundarias de la Prov. de Buenos Aires y que presenta líneas de acción orientadas al fortalecimiento del rol de directivos y docentes, la gestión estratégica de la escuela, la incorporación de estrategias pedagógicas y tecnológicas innovadoras en las aulas y el desarrollo del trabajo en red entre escuelas. Un elemento fundamental de la iniciativa es la participación que en su marco tienen las industrias de medios

---

<sup>17</sup> La Escuela de Maestros es la institución dedicada a la formación docente en el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>18</sup> Tal como observan los especialistas del Observatorio Marina Vilte, estas alianzas: “constituyen una de las formas de gobernanza que tiene también su desarrollo en el campo educativo. Se proponen como herramientas para resolver los problemas de calidad del sistema y generar un ambiente más propicio para la aparición de nuevos actores y atraer a los empresarios al sector educación. Una industria especializada se ha generado en torno a las APP, que incluye un número creciente de consultores de educación operando globalmente y organizaciones que se ocupan de la gestión educativa así como fundaciones y filántropos interesados en orientar las políticas y prácticas educativas (Robertson y Verger, 2012)” (Feldfeber et al., 2018: 35).

de comunicación concentrados, las organizaciones que los nuclean y defienden sus intereses, las empresas de tecnología que brindan el software que permite la gestión del proyecto y otras que apadrinan a las escuelas involucradas: entre ellas, el banco Santander Río, Pampa Energía, Telecom, Despegar.com, Globant, el Grupo Clarín, el Diario La Nación, la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA), y diversos referentes del mundo de las comunicaciones.

Uno de los ejemplos más claros de la injerencia de la tendencia privatizadora en el ámbito local puede ser detectado en el campo de la formación docente. En el marco del modelo de alianzas público-privadas, durante el período en cuestión el Estado nacional se encargó de delegar en la Fundación Telefónica la formación docente orientada a instrumentar el nuevo currículum por competencias de los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica (2018), diseñado a partir de las directrices curriculares-digitales de organismos internacionales como la UNESCO. Así pues, en el año 2018 la cartera educativa nacional anunció a través del Portal Educ.ar “un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y Fundación Telefónica” en cuyo marco “los docentes argentinos podrán acceder a una selección de 12 cursos de formación orientados a la Educación Digital, Programación y Robótica” (Portal del Gobierno de la Nación Argentina, 2019). Estos cursos de formación dictados entre los años 2018 y 2019 en la plataforma educativa de la Fundación Telefónica no solo revelan un viraje para el Portal del Ministerio de Educación, que en el período previo había constituido un entorno privilegiado de formación docente y que, en el marco de las nuevas alianzas público-privadas, pasó a promocionar la formación de los docentes en otras plataformas educativas del tercer sector, como SolarTIC, de Telefónica –“la primera comunidad educativa digital de ámbito hispano dirigida a docentes y futuros docentes”–. También significó un viraje en cuanto al lugar protagónico que hasta el año 2015 había sentido el Estado nacional como garante de la formación docente vinculada a sus políticas de integración de TD en el sistema educativo.

Este nuevo escenario tecno-educativo atravesado por las alianzas entre el Estado, los organismos internacionales, las fundaciones y empresas también cobra su particular silueta a partir de la aparición de nuevos actores, que, en línea con el modelo *start-up* de Silicon Valley (Sadin, 2018), se encargan de brindar servicios, plataformas y productos de tecnología educativa en las escuelas, con eje en la educación digital, las narrativas transmedia, la robótica y la programación. Estas propuestas, que solo resultan accesibles para sectores con suficiente

poder adquisitivo como para costear su compra, o para algunas instituciones educativas públicas puntuales, fuertemente promocionadas por el Estado a modo de “ejemplo” –de modo coherente con la matriz de alto impacto y bajo costo de la privatización endógena–, encontraron como canal de difusión a los medios concentrados y como voceros publicitarios a los funcionarios de gobierno nacional, quienes desde sus carteras fomentaron la conceptualización del campo educativo en términos de un nicho de desarrollo para los emprendimientos tecnológicos que puján por ingresar con sus productos y servicios a las escuelas (Rivero, 2017; Rumi, 2019).

Por otra parte, tal como ha señalado el Observatorio Marina Vilte, “no se trata solamente de que las empresas y fundaciones empresariales participen en la gestión de las políticas públicas en reemplazo del Estado, sino también de que intervengan en el diseño de esas políticas” (Feldfeber et al., 2018: 35). Esa operatoria endógena de la importación de las lógicas del ámbito privado al público se visibiliza con particular en el recorte de los actores convocados a la función pública en el Ministerio de Educación de este período, estrechamente vinculados al mundo de la empresa, las plataformas digitales y las comunicaciones. Al frente del Portal Educ.ar fue convocado Guillermo Fretes, encargado de la plataforma móvil de la empresa Despegar, y al frente del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), fue nombrado el economista Gabriel Sanchez Zinny, quien durante su gestión no solo se encargó de firmar convenios de experiencias laborales no rentadas, pasantías al borde del salario mínimo y programas educativos con Toyota y Coca-Cola, y fundaciones y ONGS estadounidenses como Teach for all y Junios Achievement<sup>19</sup> (Belasteguí, 2019), sino que también se ocupó de establecer acuerdos para la investigación del sistema educativo con otras fundaciones locales, como el Observatorio de Argentinos por la Educación; cuestión que fue denunciada enérgicamente por los sindicatos docentes de la PBA (SUTEBA, 2017).

---

<sup>19</sup> El de las tecnologías en la educación es un “nicho” al que también han buscado acceder actores de mayor penetración en la escuela, provenientes del ámbito editorial. Estos se han valido de su injerencia en la cultura escolar para refuncionalizarse y lanzar nuevos productos orientados a proveer contenidos curriculares, gestionar la enseñanza y el aprendizaje e incrementar la eficiencia en la comunicación a partir de la provisión de plataformas y servicios, como es el caso de Santillana, con su plataforma “Compartir” y su servicio de consultoría educativa. Otros actores, como el caso de la Editorial Edelvives, han comenzado a desarrollar la misma actividad en alianza con actores de peso en el mercado de desarrollo de plataformas tecnológicas educativas, como es el gigante Google (<https://www.edelvives.com/es/Noticias/d/edelvives-firma-una-alianza-global-con-edtechteam-el-mayor-partner-mundial-de-google-for-education>).

La creciente influencia de los mecanismos del mercado en el campo educativo que se presencian en la Argentina para este período se refleja también en el orden del desmantelamiento, refuncionalización y, por último, disolución de las políticas educativas de inclusión digital del escenario 2010-2015 (CADE, 2017).

En primer lugar, el cambio de gobierno que se dio a fines del año 2015 trajo aparejadas transformaciones significativas en la implementación del PCI. Tal como advierte Rodríguez (2017), apenas asumida la nueva gestión, con la sanción del Decreto N°336, fueron dados de baja los convenios de «asistencia técnica» existentes entre la Administración Pública Nacional y las universidades. Esto afectó, entre otros, a los equipos centrales y a la gestión territorial del programa. En este primer momento, también se dio de baja el PNIDE (CADE, 2017), el plan implementado con el fin de profundizar las líneas pedagógicas del PCI, una vez alcanzadas las metas de dotación tecnológica fijadas desde esta política en el año 2010. Por su parte, el PCI pasó de la órbita de la ANSES a Educ.ar SE, del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, para luego, en 2018, ser dado de baja.

Los datos que aporta el sitio oficial del PCI informan que a lo largo del año 2016 se entregaron en todo el país 313.498 netbooks, cantidad que no cubrió la matrícula de estudiantes ingresantes al secundario en ese año ni del plantel docente (Lago Martínez et al., 2017). Durante el año 2017 esa faltante pendiente no solo no fue cubierta, sino que además la distribución tampoco alcanzó a cubrir la provisión necesaria para los nuevos alumnos de ese mismo año. El desfinanciamiento de las políticas educativas destinadas a la inclusión digital se pronunció en una pendiente que se proyecta por lo menos hasta el año 2019, como revelan los informes realizados por diversas universidades nacionales:

Luego de la incorporación del programa “Conectar Igualdad” al Ministerio de Educación en 2017 (hasta entonces se presupuestaba en ANSES), la partida para promover el acceso a las TIC en el sistema educativo se fue desinflando sistemáticamente. En 2019, será la sexta parte de lo que era en 2017 en términos nominales, y la décima parte, en términos reales. (OBSERVATORIOS Y EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE: UNIPE, FFYL-UBA, CCC, AULA ABIERTA, UNDAV, UNQUI Y UNGS, 2018: 17)

En este marco de desmantelamiento del PCI y de políticas de formación docente como el PNIDE y el Postítulo en Educación y TIC, el gobierno lanzó, en un lapso de tiempo acotado, una batería de políticas orientadas a la alfabetización digital que se enmarcaron en el discurso político de la nueva gestión, sintetizado en la Declaración de Purmamarca (2016). En este marco, en el año 2016, el Consejo Federal de Educación acordó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021

«Argentina, Enseña y Aprende» (Resolución CFE N°285/16), destinado, entre otros, a generar políticas de innovación educativa que promovieran el uso de las TIC en todos los niveles educativos y la creación de espacios de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales.

Luego del desmantelamiento del PNIDE, en el marco de este Plan Estratégico se creó el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) (Resolución Ministerial N.º 1536-E/2017), que incorporó bajo su órbita dos de las políticas públicas de inclusión digital más importantes del período anterior, el PCI y Primaria Digital (Lago Martínez et al., 2017). En dicha resolución fue planteado, entre otros objetivos del PLANIED, “fomentar el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las tecnologías de la información y de la comunicación”. A su vez, en el marco del Plan Estratégico Nacional, el gobierno nacional lanzó el proyecto «Escuelas del Futuro» (Resolución MEN N° 2376/16) bajo la órbita de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, destinado a los niveles primario y secundario del sistema educativo. Esta política se encuadra en los objetivos ligados a la formación en competencias digitales de la Agenda 2030 para el desarrollo de la UNESCO (2015). En sintonía con esto, el proyecto se plantea como una propuesta pedagógica orientada a acercar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas al mundo “de códigos, algoritmos, robots y océanos de información que hoy habitan el gran cosmos de redes digitales”, lo que “requiere no sólo la integración de tecnología, sino de prácticas innovadoras que construyan un nuevo modelo educativo” (Ministerio de Educación y Deportes, 2016c: 5-7). Con el fin de que los alumnos sean alfabetizados digitalmente, el proyecto desarrolla una serie de propuestas para la incorporación en la escuela de áreas de conocimiento entendidas como emergentes, como la programación y la robótica. Para ello, cuenta con la distribución de drones y kits de robótica. También propone la creación de aulas virtuales y una red social que vincula a docentes y alumnos, la Escuela RED. La implementación de este programa involucra y presupone el uso de las netbooks del PCI y Primaria digital.

La culminación de este proceso de desplazamiento y desmantelamiento de las políticas públicas de la gestión precedente tuvo como punto cúlmine el lanzamiento por decreto en el año 2018 del programa Aprender Conectados, “una política integral de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro” (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2017a: 6). El lanzamiento de esta política de alfabetización digital resulta particularmente relevante no solo por haber constituido la iniciativa “bandera” para la

innovación educativa de la gestión de este período, sino también porque fue planteada en diálogo abiertamente polémico con el PCI, el cual, desde la constitución misma de AC se vio reducido, en una fuerte operación revisionista, a su dimensión “social”, de dotación de dispositivos, sin mención alguna a sus objetivos pedagógicos:

[...] el “PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.COM.AR” se creó oportunamente para abordar la brecha digital existente en el país, pero a OCHO (8) años de su lanzamiento, debe concluirse que este concepto mutó dando lugar al de alfabetización digital dónde la mera entrega de equipamiento dejó de ser suficiente si no se abordan contenidos específicos con una orientación pedagógica clara e integral en los establecimientos educativos, como núcleos determinantes responsables de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (MEN, Resolución N°1410/2018).

De este modo, las políticas de alfabetización digital terminaron por configurarse a sí mismas como “la” propuesta tecno-pedagógica ya no solo del escenario tecno-educativo del período en cuestión, sino también de la última década. Las líneas o saberes tecno-pedagógicos que componen AC reflejan el funcionamiento del entramado de actores que componen la tendencia privatizadora y que operan desde estructuras políticas globales: por un lado, como veremos, los saberes pedagógicos nacionales de los documentos políticos y también de los materiales didácticos orientados a los docentes y los cuadros técnicos se referencian directa y explícitamente en los organismos internacionales y su curriculum por competencias digitales, destinados a satisfacer las demandas de los mercados de trabajo emergentes. Por otro, en una operatoria de retroalimentación, esos organismos –principalmente, la UNESCO– legitiman la política educativa nacional, como se constata en el caso paradigmático de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de NAP de Educación Digital, Programación y Robótica (CFE, Resolución N°343/18), a los que aludimos en la Presentación de esta tesis.

En estos documentos curriculares nacionales se leen los trazos de una de las políticas curriculares más ambiciosas y disruptivas –y también más impracticables– de la última década. Su propuesta de reforma, volcada en apenas veinticuatro páginas, busca alcanzar todos los niveles obligatorios del sistema educativo de todas las jurisdicciones del país y modificar el curriculum escolar dentro de un plazo de apenas dos años:

Con el objetivo de integrar los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (“NAP EDPR”) a los documentos curriculares de todas las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se proponen los siguientes lineamientos:

1. Establecer un plazo de 2 años para la adecuación de los documentos curriculares y explicitar en qué áreas de conocimiento se trabajarán esos contenidos.

2. Desarrollar un plan de formación docente continuo, orientado a la sensibilización, difusión e integración de los NAP EDPR.
3. Integrar los NAP EDPR en la currícula de la formación docente inicial.
4. Realizar acciones dirigidas a la comunidad educativa con miras a promover el aprendizaje de la educación digital, la programación y la robótica. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018: 24)

Transcurridos algunos meses de lanzado este diseño curricular, pudo leerse en el sitio oficial del Ministerio de Educación una comunicación celebratoria de los méritos de la política recientemente implementada y del apoyo recibido por la UNESCO en el documento “Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development” (2019), que luego encontró resonancias en el discurso presidencial referido en la Presentación de esta tesis. Si bien en sí misma la publicación del documento de la UNESCO resulta sumamente esclarecedora dado que da cuenta del carácter dinámico del circuito de legitimaciones existente entre organismos internacionales y la gestión educativa nacional, la lectura del contenido de este documento nos permite comprender otros de los rasgos de la política curricular:

El Ministerio de Educación argentino, por ejemplo, ha anunciado recientemente el plan “Aprender Conectados”, que apunta a incorporar el aprendizaje digital a través de todos los niveles de la educación obligatoria. Uno de los componentes de este plan es la integración de la programación y la robótica en el programa educativo del país, empezando en el nivel inicial, hasta el secundario, en todas las escuelas, para el año 2019. El currículum prescribe el aprendizaje de competencias específicas, adaptadas a las edades, en cada nivel de la educación, desde el nivel inicial hasta el secundario, contribuyendo así a una competencia completa en el uso de métodos y técnicas de computación, de modo individual y colaborativo, para resolver problemas.<sup>20</sup> (Traducción propia) (UNESCO, 2019: 21)

Tal como advierte Inés Dussel, la reforma del curriculum como modo de proyectar el cambio en la educación nos permite pensar en una estrategia de reducción de gasto y de postergación de otras problemáticas más acuciantes en el sistema educativo; lo que resulta coherente con las restantes orientaciones adoptadas por las políticas de alfabetización digital:

Puede argumentarse, no sin razón, que habría que desconfiar de esta preeminencia del currículum como estrategia preferida de cambio. La idea de que la llave de la transformación escolar se encuentra en la prescripción de planes y programas es una manera de pensar el cambio y de identificar a los sujetos que pueden dirigirlo. Pero sobre todo, puede sospecharse que su elección tiene más que ver con que es más económico y menos

---

<sup>20</sup> Texto original: “Argentina’s Ministry of Education, for instance, recently announced a plan called ‘Aprender Conectados’, which aims to incorporate digital learning across all levels of compulsory education. One component of this plan is to integrate programming and robotics in the country’s educational program, beginning from preschool all the way to secondary school, in all schools by 2019. The learning curriculum prescribes specific, age-appropriate learning competencies at each level of education, from preschool to secondary school, building towards full competency in using computing methods and techniques, individually and collaboratively, to solve problems” (UNESCO, 2019: 21).

conflictivo reformar el currículum escrito que transformar la organización de las escuelas, las condiciones de trabajo docente, la pedagogía de las aulas, los recursos disponibles y la formación docente, entre otras cuestiones que asegurarían más solidez y sustentabilidad a los cambios (Dussel, 2010: 3).

Por último, estas reflexiones sobre la reforma del currículum oficial como modo de concretar los cambios proyectados para la escuela nos permiten comprender la forma endógena que ha adoptado la tendencia privatizadora en relación con las políticas de alfabetización digital al organizarlas, como hemos visto, en torno a medidas focalizadas, terciarizadas, poco contemplativas de la posibilidad de generar transformaciones a largo plazo, de alta visibilidad y bajo costo.

La exposición de los rasgos de este escenario tecno-educativo, tal como lo entiendo, resulta fundamental para comprender las tendencias que a nivel local, pero también global, traccionan y orientan, desde las acciones de distintos actores, las políticas educativas de integración de TD, y que trascienden, a la vez que permiten explicar, los posicionamientos de las gestiones políticas que en cada momento histórico pueden resistirlas, alinearse o negociar de distintos modos con ellas. Estas tendencias, vinculadas a la privatización de y en la educación, el avance de las líneas dominantes de la alfabetización digital, la proletarización del trabajo docente, y las formas de producción de los saberes pedagógicos distanciados del cotidiano escolar, permiten observar mayormente, en el plano de la política-educativa y su retórica, una serie de quiebres entre los dos momentos del escenario tecno-educativos del ámbito local. Sin embargo, también nos permiten explicar las continuidades de ciertos problemas que persisten y se continúan, sin quiebres significativos, a lo largo de toda la última década.

Estos problemas resultan particularmente visibles en el plano del cotidiano escolar y se pronuncian en la lectura de las evaluaciones de las políticas de inclusión digital educativa. Como veremos en esta tesis y como evidencian los estudios de la DLyLPE, en las palabras de los docentes sobre su trabajo y en la práctica que llevan adelante con sus alumnos se revela la persistencia y continuidad de las limitaciones de las epistemologías y metodologías que atraviesan los saberes tecno-pedagógicos y pedagógicos oficiales –herederos de la academización del campo pedagógico–, las desestabilizaciones, la burocratización y las intensificaciones que estos saberes les ofrecen a los profesores en el marco de la enseñanza, y las limitaciones que involucran para abordar a los alumnos como sujetos de cultura e incluirlos de modo relevante.

Tal como lo entiendo –en línea con el programa de la DLYLPE–, para ser visibilizados, estos problemas del orden de lo tecno-pedagógico y pedagógico didáctico-disciplinar precisan de estudios que se aproximen al cotidiano escolar y den cuenta de aquello que no resulta tangible en el plano de la política educativa y su retórica –o que incluso, como veremos, es contradictorio respecto de ella–. Esto nos permite avanzar sobre lo que entiendo es un problema fundamental de las políticas educativas de la última década: las solidaridades o incompatibilidades existentes entre los objetivos de inclusión, diversidad y justicia social y las líneas tecno-pedagógicas y didácticas que en muchos casos los vehiculizan.

A lo largo del desarrollo de este capítulo, la recuperación de los estudios que analizan los saberes pedagógicos oficiales de la historia reciente de la disciplina escolar me permitirá adelantar algunas hipótesis interpretativas respecto de las continuidades que persisten como problemas de las reformas educativas (Cuesta, 2011), al margen de su retórica política. Al mismo tiempo, entre otros aportes que pretende realizar esta tesis, se encuentra precisamente la detección de las continuidades que se ofrecen entre los saberes tecno-pedagógicos oficiales de integración de TD de los dos momentos del escenario abordado, a partir del reconocimiento de los desafíos y problemas que, en el plano de los conocimientos locales (Geertz, [1973] 1992; Rockwell, 2009), los saberes tecno-pedagógicos de esos escenarios les ofrecen a los docentes y sus alumnos en el cotidiano escolar.

## **2. La cultura escolar: vía de acceso al estudio de la integración de tecnologías digitales en la escuela**

Con el fin de estudiar los modos en que los docentes se apropian de las TD para enseñarles Lengua y Literatura a sus alumnos, me he valido de un marco teórico que encuentra entre sus aportes centrales los estudios sobre la cultura escolar (Julia, 1995; Rockwell, 2009). Las investigaciones desarrolladas dentro de esta línea me han brindado herramientas teóricas y metodológicas para abordar la cotidianeidad de las prácticas escolares y conceptualizar desde un plano situado e histórico cómo cambia y se continúa la escuela a partir de las reformas educativas y las innovaciones y demandas impulsadas por distintos actores. A su vez, la recuperación de ese cotidiano en relación con tendencias que lo vinculan a procesos sociales más amplios me ha permitido recortar distintas escalas interrelacionadas que van desde la

enseñanza, en el micro-nivel de las prácticas que desarrollan docentes y alumnos (Rockwell, 2009); pasando por el “contexto institucional” (Rockwell y Mercado, 1988) de cada escuela con sus posibilidades materiales, su localización territorial, su comunidad educativa y su proyecto pedagógico; el sistema educativo (Viñao, 2002), de injerencia directa en la producción de los saberes pedagógicos oficiales que prescriben la enseñanza y la integración de TD; hasta los procesos que configuran tendencias educativas regionales y globales y que resultan legibles en las directrices de los organismos internacionales, fundaciones y ONG, en las producciones académicas y también, como hemos visto, en las políticas educativas (Cuesta, 2011; Cuesta y Sawaya, 2016). Por último, la exposición de las coordenadas que configuran este marco histórico-antropológico de la cultura escolar me ha permitido fundamentar el recorte específicamente didáctico-disciplinar que he hecho del objeto de estudio y dar cuenta del modo en que, dentro del campo de investigación de la cultura escolar, las disciplinas escolares cobran particular relevancia como variable para comprender las continuidades y cambios en la escuela, así como las resistencias que sus actores les ofrecen a las reformas educativas (Viñao, 2002).

### **3. La cultura escolar y el estudio del cambio en la escuela**

La noción de cultura escolar fue introducida en el ámbito educativo durante la segunda mitad de la década de 1990 por historiadores de la educación europeos, dedicados al estudio de la historia cultural y el currículum (Viñao, 2002). En uno de los trabajos pioneros del campo, Dominique Julia (1995) define la cultura escolar en términos de “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dicho saberes y la incorporación de estos comportamientos” (p. 354). Inspiradas en los estudios históricos pioneros de Vincent (1980) y Chervel (1991), las investigaciones sobre la cultura escolar se han caracterizado por advertir una serie de rasgos que resultan de suma relevancia para el estudio de las prácticas que se desarrollan en las aulas y que revisaré a lo largo de este apartado: entre ellos, la historicidad de las prácticas pedagógicas, su carácter modelador de la acción de los sujetos y su naturaleza susceptible a distintas apropiaciones (Vidal, 2005; Sawaya, 2018); el rasgo generador, y no meramente reproductor, de la cultura escolar (Viñao, 2002); la centralidad de las disciplinas escolares como productos genuinos de esa cultura (Julia, 1995); el lugar gravitante de los saberes específicos de los profesores como parte de los procesos de mediatización pedagógica

de la escuela (Escolano, 2000; Rockwell y Mercado, 1988). Tal como plantea Dominique Julia (1995), todo esto nos permite proyectar una cultura escolar diversa, permeable y cambiante detrás de la aparente monotonía que ofrecen los documentos burocráticos y el carácter esquemático propio de los reglamentos que han buscado uniformar la vida en la escuela a través de los años.

Para comprender cabalmente el sentido de la propuesta de los estudios sobre la cultura escolar es preciso considerar la arena de discusión en cuyo marco se despliegan sus argumentos. Esta línea actúa como respuesta a los posicionamientos de la sociología y a las nociones de “ideología dominante” y “reproducción”, que han sido recuperadas para comprender el funcionamiento de la escuela. Es Elsie Rockwell quien presenta con claridad los ejes de esta perspectiva crítica, a partir de su cuestionamiento al posicionamiento de Bourdieu en Los Herederos:

Si bien el camino de la abstracción es necesario para establecer cierta continuidad histórica, ¿en qué punto se emprende el camino inverso? En ciertos análisis, parece que todo elemento observable se ‘lee’ como manifestación del mismo contenido de la reproducción: por ejemplo, todo discurso escolar aparece como instancia de ‘ideología dominante’ y sus variaciones internas se consideran insignificantes; se llega a un extremo en que es difícil encontrar instancias no reproductoras de las relaciones dominantes. Bourdieu afirma explícitamente esta posición, por ejemplo, al plantear que ninguna alternativa o innovación pedagógica escapa a la lógica de la reproducción en el aparato escolar, todas constituyen variaciones que la hacen más eficaz (Rockwell, 1986: 114-115).

En efecto, como respuesta a este recorte en torno al carácter reproductor de la escuela, los historiadores de la educación han realizado un rastreo de las líneas que han atravesado a la institución escolar y que permiten observar su relativa autonomía. Allí, la continuidad histórica de una serie de teorías, pautas, rituales, ideas, hábitos, prácticas, formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo cobra la forma de tradiciones escolares que involucran regularidades y que son compartidas por los actores de las instituciones educativas durante períodos de distinta extensión y alcance.

Según Viñao (2002), estas tradiciones les proporcionan una serie de estrategias fundamentales a los sujetos que forman parte de la escuela: a) para integrarse a las instituciones e interactuar dentro de ellas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas a su contexto y necesidades (pp. 73-74).

En este marco, cobra particular relevancia el recorte de las disciplinas escolares como productos genuinos de la cultura escolar y los sistemas educativos, y como lente a través de la cual los docentes le asignan sentido a su trabajo<sup>21</sup>. Así pues, las disciplinas:

Constituyen, en suma, un elemento fundamental en su formación, en su integración en una comunidad disciplinar determinada, con su código correspondiente, y en su concepción de la enseñanza y del mundo escolar. Un mundo que ven desde y a través de su campo disciplinar. De ahí que las materias o áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en los que las disciplinas se jerarquizan y anidan. Este “código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial y como tal <saber de la experiencia> se autofirma rechazando las injerencias de la <pedagogía teórica>” (Viñao, 2002: 72).

Partiendo de esta base, los estudios de la cultura escolar y, en particular, aquellos destinados a estudiar las disciplinas escolares han logrado explicar los fracasos de las reformas educativas realizadas desde un presentismo ahistórico que no contempla la existencia de las regularidades y tradiciones que orientan la organización y las prácticas involucradas en la enseñanza y el aprendizaje, y que son productos históricos y genuinos de la cultura escolar y la historia de conformación de los sistemas educativos modernos. En esta línea, diversos trabajos se han encargado de abordar el contraste existente entre el saber empírico de los profesores y maestros, adquirido en la cotidianeidad de la escuela, y la cultura del conocimiento especializado y científico sobre la educación, formulado en ámbitos como la universidad y las instituciones de investigación científica y académica (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009; Rockwell y Mercado, 1988).

Ahora bien, la prevalencia de una mirada centrada mayormente en los procesos de relativa autonomía y continuidad de la escuela, si bien permite mediatizar el impacto de las reformas emanadas desde los ámbitos oficiales, constituye un problema para el estudio de los procesos

---

<sup>21</sup> Esto cobra particular relevancia en relación con el sistema educativo argentino. Como ha señalado Flavia Terigi (2008), en “su desarrollo histórico, la escuela media se organizó en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase” (p. 64). Si bien la particular división del conocimiento organizado en asignaturas de la escuela secundaria ha sido objeto de críticas por su carácter anacrónico y desactualizado, lo cierto es que, desde la perspectiva de esta tesis, el reconocimiento de ese rasgo constituye una dimensión que permite explicar el sentido que los docentes le dan a su trabajo, y una base sobre la cual plantear reorientaciones metodológicas que entran en diálogo con la realidad social de la escuela –y no el punto de llegada de las orientaciones metodológicas que elaboraré—. Lo mismo se aplica a la organización del sistema formador de profesores, que se estructura a partir de la correspondencia entre docentes especializados y currículos fuertemente clasificados (Jacinto y Terigi, 2007).

pedagógicos, en la medida en que actualmente se perfila una vacancia en el campo pedagógico en lo referido a estudios que permitan dar cuenta del cambio, a la vez que la continuidad, en las prácticas que se desarrollan en la institución escolar.

Entre los estudios históricos de la educación, esta vacancia ha constituido objeto de arduo debate. En el marco de la discusión abierta en torno a la noción de “grammar of schooling” (gramática escolar) por David Tyack y Larry Cuban (1995) en la revista “History of Education Quarterly”, diversos especialistas, entre ellos Robert Hempel, advirtieron que el cambio en la escuela resultaba difícil de “ver o cuantificar, especialmente si el historiador sólo examina las regularidades institucionales y el discurso político” (A.A.V.V., 1996: 476). Esta crítica apunta a las investigaciones según las cuales las escuelas han adoptado desde el siglo diecinueve una manera particular de dividir el tiempo y ordenar el espacio, clasificar a los alumnos, generar relaciones pedagógicas, fragmentar el conocimiento y representar la cultura letrada que reflejaría la existencia de una gramática (Tyack y Cuban, 1995) o forma escolar (Vincent, 1980) particularmente resistentes al cambio.

En lo relativo a la integración de tecnologías digitales, esta disputa, con nuevos autores y conceptos, sigue vigente. El debate en torno a cómo comprender, proyectar y generar cambios en la escuela y sus sujetos revela una zona de vacancia que, en el contexto actual, cobra nuevos bríos y actualiza las observaciones planteados por historiadores de la educación como Antonio Viñao: “Nos falta una teoría, una explicación histórica, del cambio y de la innovación en educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias” (2002: 79).

Esta necesidad se torna aún más apremiante cuando observamos que a pesar de los problemas que suscitan las reformas, los técnicos y especialistas encargados de diseñarlas desde hace décadas esgrimen la “creencia mesiánica” (Viñao, 2002: 86) de que es posible desarrollar una ruptura en mayor o menor medida completa respecto de las tradiciones del pasado y una sustitución con mayor o menor inmediatez de las prácticas vigentes en la escuela, lo que abona con particular énfasis en los discursos de las promesas de las tecnologías y los saberes a ellas asociados (Selwyn, 2010, 2011). Teóricos como Ivor Goodson (1995) han señalado como complemento de esta búsqueda mesiánico-sustitutiva el explícito desconocimiento de las prácticas y tradiciones escolares por parte de los reformadores, y ha puesto de relieve la necesidad de quebrar la “antipatía existente entre las estrategias de reformas del currículum y

los estudios y la historia del mismo” (pp. 9-10); una búsqueda a la que en esta tesis intento formularle un aporte.

Ahora bien, el hecho de que los reformadores desconozcan muchas veces explícitamente la dimensión de la historia y las tradiciones de la escuela constituye un problema estructural propio de los modos de producción del saber pedagógico. Ante esto, en el marco de los estudios histórico-educativos, diversos especialistas se han valido de la imagen de la “caja negra” para referirse al currículum efectivo de la escuela (Goodson, 1995), a la cultura escolar y al aula de clase (Depaepe, 2000; Julia, 1995); todos ellos espacios a los que aún no se ha logrado acceder con suficiente profundidad en la investigación educativa. En el caso del sistema educativo argentino, la existencia de dicha caja negra ha encontrado como explicación la persistencia de un “divorcio” entre los especialistas, teóricos y científicos de la educación, y los docentes y sus saberes; cuestión que responde al problema de la academización en la producción de los saberes pedagógicos que ha actuado como marca de la constitución del campo pedagógico a lo largo del siglo XX (Feldman, 2010b).

El marco teórico-metodológico de la etnografía educativa de corte histórico-antropológico (Rockwell, 2009) que he adoptado en mi investigación constituye una línea de indagación que se ha orientado al estudio de la escuela y sus procesos de cambio de modo alternativo tanto a las posiciones que marcan “la imposibilidad del cambio” como a las concepciones que abogan por un “giro total” en la escuela como condición para transformar sus prácticas. Para ello, deposita su foco en la comprensión de los procesos tanto de producción como de reproducción; las continuidades, pero también las variaciones que se perciben como prácticas emergentes en la escuela y que en algunos casos provienen de tradiciones ajenas a ella. Esta perspectiva etnográfica, más que un método, constituye un modo de mirar y conceptualizar la escuela (Rockwell, 2009). Esa mirada se organiza, fundamentalmente, en torno a dos operaciones de carácter histórico y antropológico.

Primero, para avanzar sobre la ausencia de conocimientos sobre las condiciones de la denominada “caja negra” escolar, la producción pedagógica de este enfoque desplaza de su foco el estudio del plano de lo documentado y oficial que busca orientar la práctica educativa y ubica en un lugar gravitante la indagación de los sujetos y sus prácticas situadas, que son los que sostienen la continuidad y la variación en la cultura escolar (Julia, 1995; Sawaya, 2018; Rockwell, 2002). Rockwell señala esto en los siguientes términos:

Los sujetos —actuando colectivamente— dan continuidad a las culturas escolares al reproducir determinadas ideas y prácticas educativas a lo largo de sus trayectorias en el sistema escolar. También son ellos quienes logran en determinadas circunstancias generar cambios en las culturas escolares, más allá de lo que suceda con la normatividad. Por eso, el hecho de recuperar a los sujetos permite cuestionar las periodizaciones que se refieren únicamente al marco legal de la educación oficial ([2002] 2018: 336).

La segunda operación se vincula a la dimensión histórica de los estudios del cotidiano escolar. Las prácticas que los sujetos desarrollan en el cotidiano de las culturas escolares no son susceptibles de ser comprendidas únicamente a partir del acceso etnográfico al campo y la observación de la realidad, lo que supondría una recaída en un empirismo de corte liberal, invisibilizador de los criterios de análisis que guían a los investigadores y de los procesos sociales más amplios que actúan sobre la escuela y sus sujetos. En otras palabras, la denominada caja negra no es posible de ser abierta desde un corte sincrónico en su composición interna sistémica, como han intentado hacerlo los estudios atribuibles a la tradición etnográfica positivista (Rockwell, 2009). La experiencia de la cotidianeidad de la escuela resulta heterogénea, abigarrada, sumamente difícil de asir, y es, precisamente, la investigación histórica la que permite comprender esa diversidad —indistinguible desde el presente sistémico— a partir de coordinadas que exceden la dimensión empírica en su sentido más ingenuo de acceso directo a las realidades sociales y a las verdades por correspondencia con esas realidades (Giddens, 1991).

En esta línea, el enfoque etnográfico me ha conducido a retomar las operaciones de historización propias del campo de los estudios culturales, de cuño marxista:

Historizar significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico [Williams, 1981] (Rockwell, 2009: 165).

Desde esta nueva mirada, el corte sincrónico de la realidad social escolar se ve atravesado por líneas de diferente longitud histórica que trascienden el presente y lo configuran como sedimentos cuya hechura no es solamente de naturaleza escolar o educativa. Sobre el corte sincrónico y cotidiano de las prácticas escolares —entre ellas, la enseñanza y, particularmente, la enseñanza de las disciplinas escolares—, es posible observar los sedimentos del pasado, así como otras prácticas que ingresan allí a través de las apropiaciones culturales realizadas por docentes y alumnos y que exceden el orden de lo prescripto, como revela Rockwell (2001) al

estudiar las diversas tradiciones apropiadas por los maestros y los alumnos mexicanos al leer los libros de texto en el aula.

En particular, en uno de sus artículos más difundidos, Rockwell (2000) analiza tres escalas temporales a partir de las cuales se desarrollan los procesos en la escuela: algunos de ellos son de larga data, como la enseñanza de los saberes básicos de la escolaridad que constituyen la lectura y la escritura; también los hay de continuidad relativa, como la recitación de textos; otros son más fugaces y resultan visibles en la co-construcción cotidiana de los saberes, como son, según entiendo, las apropiaciones de TD en las propuestas pedagógicas de los docentes. Esta operación de desarme de esencialismos nos ofrece un recorte susceptible de percibir el cambio, junto con la continuidad, y no únicamente esta última, incluso en aquellos casos en que la escuela revela persistencias cuya estabilidad tiene un largo recorrido. A su vez, como se desprende de la cita de Raymond Williams, desde esta perspectiva la escuela pasa a ser objeto de un corte que es fundamentalmente político, agónico, dado que pasa a componerse de sedimentos que nos habilitan a vislumbrar las tendencias dominantes y también aquellas que entran en disputa con estas últimas, pronunciándose de manera residual y emergente en el marco del escenario de hegemonías (Gramsci, 1975).

En resumen, los antecedentes indican que resulta posible encontrar en la escuela prácticas que corresponden a viejas leyes que aún resultan válidas para algunos sujetos locales, o bien prácticas emergentes, como las de docentes que efectúan cambios en su práctica aunque reporten sus actividades en el formulario correspondiente al reglamento vigente (Rockwell, 1992). Por eso, al mismo tiempo que resulta preciso reconocer y localizar las tendencias dominantes y consolidadas en el periodo que estudiamos, para entrever las prácticas que aún persisten, también es necesario indagar en los márgenes del sistema, allí donde comienzan a circular nuevas ideas y se gestan formas distintas de enseñar y de vivir en las escuelas (Rockwell, 2002).

Entonces, si avanzamos un paso más y suscribimos al hecho de que las orientaciones de las prácticas pedagógicas no se resuelven puramente dentro de los márgenes del aula, el eje problemático de la investigación se reubica en la búsqueda de criterios a la vez amplios y sociales, y no solo pedagógicos, que permitan seleccionar elementos del pasado, y también del presente, pasibles de favorecer un proceso de transformación educativa con sentido para la perspectiva de las clases mayoritarias en Latinoamérica:

Hay transformaciones, por un lado, que reproducen las relaciones de poder o destruyen tramas de organización civil. En cambio, hay reproducciones locales de la memoria histórica nacional o de saberes y prácticas populares, que refuerzan los procesos de resistencia. Hay resistencias que transforman el sentido de prácticas tradicionales y reproducen la fuerza colectiva. Dentro de este cruce de procesos de reproducción, transformación y resistencia, se plantea el problema de distinguir el sentido de cada práctica social, incluyendo aquellas que ocurren en las escuelas. [...] Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios [la etnografía] permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas (Rockwell, 2009: 34-35).

Desde esta perspectiva, el sentido pedagógico de la emancipación, la inclusión, el respeto por la diversidad y la justicia social que hemos leído como parte de los objetivos de las políticas educativas del escenario tecno-educativo de la última década se “circunstancia” (Cuesta, 2011) dentro de las coordenadas culturales de un tiempo, un espacio y unos actores determinados, y revela las posibilidades efectivas de su alcance, al margen de cualquier voluntarismo político del corte que fuere. Tal como lo entiendo, es en ese plano dialéctico que se da entre lo que ha sido denominado “la teoría” y “la práctica”, entre el conocimiento histórico y social, y el conocimiento local de los sujetos, que se abre la posibilidad de proyectar una metodología de enseñanza y orientaciones de integración de TD susceptibles de reorientar el trabajo de los docentes de modo a la vez circunstanciado en la práctica y pasible de disputar las tendencias dominantes que se presentan de modo hegemónico en el campo educativo.

Así pues, con el fin de poner en diálogo los procesos de reproducción, transformación y resistencia de las prácticas escolares con procesos educativos, políticos y sociales más amplios, en esta tesis he optado por avanzar sobre una operación que encuentra tres planos. El primero de ellos, parte del diagnóstico de una tendencia educativa que ya he mencionado y que encuentra su explicación en la historia de las reformas educativas llevadas adelante en las últimas décadas por los reformadores, en alianza con los académicos y especialistas del campo educativo:

el papel desempeñado por los mismos en la elaboración de los discursos o jergas que legitiman las reformas educativas, así como en su preparación, confección y aplicación, han reforzado el proceso iniciado en el siglo XIX y configurado en el siglo XX de disociación entre el saber teórico-científico de la educación y el saber práctico de los enseñantes. Una disociación que ha supuesto la exclusión de dicho saber práctico, de base empírica, como espacio de producción del saber pedagógico (Escolano, 1999 y 2000; Nóvoa, 1998) (Viñao: 2002: 87-88).

En el marco de esta tendencia academicista, me he dedicado a estudiar las tensiones existentes entre los saberes pedagógicos –vinculados al “deber ser” de la práctica y pertenecientes al

plano de lo documentado y lo legítimo– y los saberes docentes –no documentados y legibles en el cotidiano de la cultura escolar– (Rockwell, 2009). Esta operación involucra dos tareas: primero, desarrollar un análisis de los saberes del plano documentado y, segundo, estudiar los modos en que los docentes se apropian de esos saberes pedagógicos en su práctica, ya sea porque los resisten, los transforman, los adaptan, los negocian o toman decisiones que se solidarizan con ellos.

Con el objetivo de llevar adelante la primera de estas tareas, en esta tesis he realizado un análisis de los saberes pedagógicos oficiales tanto en el plano de la disciplina escolar (los saberes didácticos o didáctico-disciplinares) como en el de la integración de TD en la enseñanza (los saberes tecno-pedagógicos). Para ello, he recuperado los documentos curriculares oficiales, pero también otros documentos que traducen y reconfiguran esos saberes pedagógicos, y que buscan orientar la práctica de los docentes desde el saber legítimo y prescriptivo de la pedagogía: entre ellos, los libros de texto producidos por el mercado editorial, las producciones del ámbito académico, los materiales didácticos oficiales y los documentos oficiales de las políticas de formación docente.

La segunda tarea me enfrentó a un trabajo más arduo, dado que supuso el trabajo con el plano de lo no documentado, y la producción de conocimientos con un menor volumen de antecedentes y ligados al trabajo con diversos actores de la escuela. En el marco de esta actividad, puse en diálogo los saberes pedagógicos con las apropiaciones que los docentes realizaron de ellos en su quehacer cotidiano, junto con sus alumnos, en el marco de sus contextos institucionales. Ese trabajo interpretativo se encuentra exhaustivamente desplegado en el tercer capítulo de esta tesis, dedicado a los Resultados.

El segundo plano de esta operación se vincula con un trabajo de historización del presente (Williams, 1982) de la disciplina escolar. Como he planteado con Viñao (2002), las disciplinas escolares son un producto genuino de la cultura escolar, fruto del desarrollo histórico de los sistemas educativos modernos: nacen, evolucionan, se transforman, desaparecen y cambian de denominación. En particular, los estudios de la historia social del currículum (Goodson, 1995, 2000; Cuesta Fernández, 1997) han evidenciado que las disciplinas, en tanto que subculturas, ofrecen una variedad de tradiciones que son centrales para el trabajo de los profesores, porque los inician en visiones y perspectivas particulares sobre su orientación pedagógica, su rol como

docentes, sus saberes escolares, y de este modo, componen su concepción de la enseñanza y de un mundo que perciben a través de ese campo disciplinar.

Estas tradiciones, que no se referencian meramente en una combinación de “contenidos” y “métodos” particulares, son comprendidas desde los estudios de la historia social del currículum de modo dinámico y relativamente estable: poseen una “durabilidad” a la vez que siguen un devenir histórico cambiante; constituyen una tradición selectiva (Williams, [1977] 2000), compuesta por lo que se dice, pero también por lo que se omite (Goodson, 1991).

Esta cuestión nos conduce a la dimensión de los actores encargados de producir los saberes pedagógicos del campo de la disciplina escolar. Estos especialistas lideran las tradiciones y disputan con otros actores los espacios de poder y los ámbitos de producción del saber pedagógico donde vuelcan los discursos, prácticas y métodos en torno a qué y cómo enseñar. Como nos comparte Viñao, las disciplinas constituyen, eminentemente, espacios de poder:

Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Campos sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones docentes con un carácter más o menos excluyente y cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras disciplinas y campos. De este modo, se convierten en el coto exclusivo de unos profesionales acreditados y legitimados por su formación, titulación y selección correspondientes, que controlan la formación y el acceso de quienes desean integrarse en el mismo. Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión profesional y social. Su inclusión o no en los planes de estudio de unas u otras titulaciones, constituye un arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a un grupo profesional (2002: 70-71).

Es, precisamente, la existencia de estos especialistas y su injerencia en espacios de poder fuertemente legitimados la que permite explicar la persistencia de ciertas tendencias en las sucesivas reformas y cambios a los que ha sido sometido el sistema educativo, a pesar de las modificaciones de los signos políticos entre gestiones educativas.

El tercer plano de esta operación, que constituye un desprendimiento de los dos anteriores, se vincula con la detección de prácticas invisibilizadas, no documentadas, emergentes, desarrolladas por los docentes y los alumnos; prácticas que, en algunos casos, se vinculan con saberes pedagógicos que han anclado fuertemente en la escuela al punto de constituirse en tradiciones de enseñanza valiosas para los docentes; en otros casos, esas prácticas provienen de la apropiación de tradiciones que exceden a la escuela y se referencian en otras formas de saber y hacer de los sujetos de la escuela. Estas permitan recuperar, por ejemplo, los modos en que los profesores enfrentan de modo “válido” (Feldman, 2018) y “circunstanciado” (Cuesta,

2011, 2019) el desafío metodológico de enseñarles a sus alumnos Lengua y Literatura, e integrar TD en la enseñanza desde condiciones contextuales de trabajo que no han sido proyectadas desde el plano de lo documentado y que muchas veces entran en abierta contradicción con él. Consideradas desde un plano histórico y puestas en diálogo con las tendencias educativas de una macro-escala, estas prácticas emergentes pueden revelar su valor como alternativas para proyectar cambios sobre la escuela, precisamente, por el sentido que ofrecen para los actores que la habitan.

#### **4. El estudio de las prácticas culturales y el concepto de apropiación**

Con el fin de dar cuenta del modo particular en que he abordado la enseñanza de los docentes en el marco de la cultura escolar, resulta preciso comprender el recorte que he realizado de las prácticas y objetos culturales. Esto convoca, primero, distinguir las premisas de las que parto de otras que le atribuyen sentido a la cultura y a su estudio desde los enfoques dominantes en las políticas públicas vinculadas a la integración de TE y también –como veremos más adelante– de la disciplina escolar.

En diálogo abierto con estos enfoques, planteo una mirada de los fenómenos culturales que, de modo alternativo, recupera los lineamientos de la investigación educativa histórico-antropológica (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009), la particular concepción de la historia y la práctica de historización de los estudios culturales de corte marxista (Eagleton, 1988; Williams, 1982) y los aportes de los estudios de la historia de la cultura escrita (Chartier, 1993a, 1993b, 2000). Esta perspectiva, tal como lo entiendo, me ha habilitado a trazar puentes de sentido con las dimensiones del trabajo docente y la enseñanza, y direccionar el foco del estudio al terreno de las apropiaciones (Chartier, 1995; Rockwell, 1996, 2000) que, en el marco del cotidiano escolar, los docentes y los alumnos hacen de prácticas culturales y los objetos de la cultura digital.

En primer lugar, el concepto de cultura que he adoptado demanda para su comprensión la recuperación del escenario polémico que lo dota de sentido y de los posicionamientos que en muchos casos han orientado las políticas educativas de integración de TD y los debates tecno-pedagógicos. Tal como plantea Elsie Rockwell (1992) en una reflexión cuya vigencia persiste a pesar de los años transcurridos desde su formulación: el concepto de cultura, que “está

adquiriendo nueva vigencia en la investigación sobre procesos sociales, corre el riesgo de convertirse en un término demasiado abarcador, como lo fue en los inicios de la antropología” (p. 43).

En estos términos, Rockwell abre sus consideraciones al problema que subyace a la noción de cultura, que en su forma convencionalizada ha sido entendida de forma ahistórica, como un sistema acotado, dotado de coherencia interna; un sistema que se correspondería de modo lineal con una sociedad o un grupo social determinado. La perspectiva respecto de la cual Rockwell toma distancia es heredera del abordaje que Émile Durkheim realizara de los fenómenos culturales y también podemos rastrearla en los orígenes epistemológicos tanto del pensamiento antropológico positivista como del pensamiento sociológico volcados al estudio de los procesos que se desarrollan en la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 1967).

En este último caso, la noción de cultura se cimienta en una explicación según la cual los sujetos provenientes de grupos sociales excluidos o minoritarios carecen de las competencias culturales para apropiarse de los conocimientos que transmite la escuela. La cultura escolar, entendida como homogénea, descarta a los alumnos que poseen una orientación cultural distinta (Willis, 1988). Sobre este diagnóstico se basa la distinción que Bernstein (1981) realizó entre el código elaborado, atribuido a las clases altas, y el código restringido, propio de las clases trabajadoras, en el marco de su exposición sobre las relaciones de dominación y los dispositivos de control simbólico que se desenvuelven en la escuela.

Más acá en el tiempo, podemos vislumbrar una serie de estudios y propuestas de integración de TD de gran alcance regional y global (Jenkins, 2008, 2009; Scolari, 2018a), con resonancias a nivel local (Ferrarelli, 2015), que realizan una operación similar al distinguir de modo taxativo la cultura escolar de aquella propia de los alumnos o también de la denominada cultura digital. Estos estudios les atribuyen a estas últimas una serie de rasgos que no son solamente distintos e incompatibles con los de la escuela, sino también superadores de las prácticas y los métodos de las instituciones formales, centrados en el docente y en la transmisión de saberes conceptuales irrelevantes y distanciados del saber tal como este se desarrolla en otros ámbitos sociales. Lo que resulta alarmante en el caso de estos estudios no solo es el carácter esencialista que le atribuyen a los rasgos de la cultura tecno-juvenil, sino también el hecho de que, valiéndose de metodologías pseudoetnográficas, estos trabajos realizan una serie de

generalizaciones respecto de las prácticas culturales que obtura su comprensión histórica y contextualizada, desde coordinadas sociales y políticas discernibles.

Como he señalado en otros estudios (González López Ledesma, 2019), es precisamente este rasgo deshistorizador y descontextualizador, propio de la epistemología que subyace y estructura los modos de concebir las prácticas culturales y los sujetos de estos estudios, el que les ha permitido producir orientaciones para un nuevo currículum por competencias digitales y aprendizajes informales, de modo alineado a los objetivos alfabetizadores de agencias internacionales como la UNESCO. En particular, como parte de su agenda 2030, este organismo ha destinado sus recursos a generar un marco de medición de competencias digitales a nivel mundial, “A Global Framework to Measure Digital Literacy” (Un marco global para medir la alfabetización digital) (2018). Este se enfoca en la detección y estandarización de las habilidades relevantes para el trabajo y el emprendedurismo, con un carácter fuertemente instrumental y orientado a la formación de mano de obra “flexible” y adaptada a mercados laborales en permanente evolución.

Las investigaciones etnográficas y los estudios culturales han volcado sus esfuerzos a discutir la noción durkheimiana de la cultura que subyace estas iniciativas. Uno de los argumentos utilizados para ello ha sido que el concepto de cultura, concebido como un sistema simbólico homogéneo y coherente, no permite explicar el carácter histórico, variable y en permanente disputa de los procesos culturales, como hemos referido en relación con el funcionamiento de la cultura escolar (Rockwell, 2009). Como se desprende de los hallazgos de diversos estudios etnográfico-educativos y didáctico-disciplinares que han estudiado las tradiciones históricas localizables en la enseñanza de la disciplina escolar (Cuesta, 2011; Dubin, 2019; Galiardi, 2012, 2018; López Corral, 2020; Provenzano, 2016), la puesta en foco de variables situadas en el ámbito escolar no impide identificar y sistematizar elementos de la cultura escolar que persisten por períodos más extensos de tiempo y que incluso, como resultado de esto, han invisibilizado su carácter histórico y mutable.

En resumidas cuentas, lo que la línea de estudios culturales e histórico-antropológicos permite advertir es que las culturas han sido históricamente objeto de cruces, por lo que sus fronteras no resultan tan nítidas como se pretende desde otras miradas. Tal es así que diversos estudios en los que abona esta tesis han dado cuenta de este fenómeno a partir de la creación de nociones como “conocimientos locales” (Geertz, [1973] 1992), “representaciones” (Chartier,

1992) y, en el campo de la didáctica específica, los “modos de leer” (Cuesta, 2003), que iluminan la diversidad que existe hacia el interior de cada grupo, así como también el carácter dinámico de las relaciones entre sujetos y culturas. Los estudios etnográficos permiten revelar, entonces, cómo los conocimientos del orden de lo local ingresan en la escuela a través de los discursos y las prácticas de los docentes y alumnos, dando lugar a prácticas emergentes que se desvían de los saberes pedagógicos oficiales que prescriben la práctica y también de las tradiciones fuertemente arraigadas en el cotidiano escolar (Rockwell, 1997).

En particular, los aportes de los estudios culturales (Williams, 1982), han permitido articular el estudio de las prácticas con el análisis de las estructuras y las situaciones sociales en cuyo marco estas se generan. En esta línea y como respuesta a las perspectivas reseñadas al comienzo de este apartado, el enfoque etnográfico ha logrado volcar sobre las prácticas escolares una mirada que ilumina fenómenos y estrategias “cuya génesis tal vez se encuentre en condiciones materiales y en situaciones estructurales de un trabajo, y no en una configuración cultural de un grupo social” (Rockwell, 1992: 1). Este punto cobra particular relevancia, en la medida en que esta investigación se ha esforzado por volcar una mirada interpretativa sobre dimensiones estrechamente ligadas al trabajo docente, como la disciplina escolar y las condiciones materiales de ese trabajo.

Luego, entre los diferentes conceptos desplegados por los estudios socioantropológicos y socioculturales, la categoría de apropiación (Chartier, 1995; Heller, 1977; Rockwell, 1996, [1997] 2018) me ha resultado de particular utilidad para desarrollar el trabajo de descripción densa de la investigación (Geertz, [1973] 1992). Su abordaje encuentra algunos antecedentes relevantes en los estudios encuadrados en la DLYLPE. Estos han dado cuenta de una serie de apropiaciones de prácticas de la cultura digital realizadas por alumnos y docentes, como son la producción, circulación y recepción de memes (Gagliardi, 2020), fanfictions (López Corral, 2020), creepypastas (López Corral, 2016) y booktráilers (Arias y González López Ledesma, 2018), en el marco de la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

El recorte del concepto de apropiación me ha resultado particularmente provechoso para conceptualizar las negociaciones y estrategias que los sujetos desarrollan en relación con las prácticas y los objetos digitales, pero también en lo relativo a los saberes escolares, dentro del marco específico de la enseñanza de las disciplinas y la integración de tecnologías en las aulas. De hecho, el concepto de integración que utilizo en esta tesis resulta en cierta medida

intercambiable con el de apropiación. La elección del primero ha respondido a que resulta en mayor grado compatible con los modos de enunciar una demanda o necesidad de apropiación en relación con un cuerpo de prácticas existentes en las que se inserta un elemento comprendido como distinto o nuevo; una discontinuidad propia del orden de las reformas.

Una definición inicial del concepto de apropiación nos permite conceptualizarlo en términos de una “relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos” (Rockwell, ([1997] 2018: 318). Además de este rol activo de los sujetos con los objetos, la apropiación deposita su foco en las transformaciones que, al ser apropiados, pueden atravesar los bienes culturales, las prácticas de la cultura escrita –un proceso que ha sido extensamente trabajado por los estudios socioculturales (Rockwell, 2000)–, y también, como veremos en esta tesis, las prácticas desarrolladas con TD. Así, pues, como señala el historiador de la cultura Roger Chartier (1991) la apropiación actúa transformando, reformulando y excediendo aquello que recibe y, por tanto, permite poner de relieve el carácter dinámico, reproductivo a la vez que productivo de las prácticas culturales.

A su vez, esta definición de la apropiación, centrada en la actividad de los sujetos, nos habilita a realizar un recorte que la distingue de otro punto de partida para el análisis cultural: la acción de las instituciones, como la familia, la escuela o la clase social. Agnes Heller (1977) describe a la apropiación como un proceso continuo, desarrollado en ámbitos de carácter heterogéneo, propios de la vida cotidiana. Al enfrentarse a tareas nuevas permanentemente, el sujeto debe “aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres... vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos” (p. 23). De esta forma, la heterogeneidad se constituye en un signo tanto de la vida cotidiana de cada sujeto, como de la formación cultural. Asimismo, los sujetos solo pueden apropiarse de las dimensiones culturales que se encuentran en su entorno inmediato y que, por tanto, no constituyen la totalidad de la cultura que una sociedad ha acumulado, lo que resultaría en definitiva, en un recorte deshistorizador de la cultura. No obstante esto, la cultura cotidiana también arma al sujeto de capacidades que van más allá del entorno inmediato. De este modo, la apropiación vincula la reproducción del sujeto individual con una reproducción que actúa a nivel social.

Esta caracterización de la apropiación la distingue, según Rockwell (1996), de otras nociones adyacentes, como la de “producción”. A diferencia de esta última, la apropiación, al mismo

tiempo que está investida de un sentido activo y transformador de la acción humana, también contempla la naturaleza restrictiva y habilitante propia de la cultura. De este modo, el término ubica la acción en la persona, en tanto que esta se hace cargo de los recursos culturales disponibles. Otro deslinde útil a los fines de acotar el término en su sentido es el que realiza Chartier (1993b), quien lo distingue del concepto foucaultiano de “apropiación social”. Esta última refiere a los procedimientos de negación y también de control del acceso popular al discurso considerado público. Como respuesta a este recorte, Chartier ofrece una noción de apropiación que actúa acentuando los usos plurales, lo que, no obstante, no los reduce a una variedad de prácticas entendidas únicamente como plurales, diversas y equivalentes. La apropiación cultural se ubica dentro del terreno de los conflictos sociales “que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación” de los bienes simbólicos y culturales (Chartier, 1993b: 7).

La noción de apropiación que he ido delineando se articula de forma coherente con un concepto de cultura fundamentalmente antropológico, de carácter emergente, que la entiende en su sentido histórico, múltiple, situado y político. Esto permite comprender de modo contextualizado la forma en que los docentes se vinculan con los saberes que se proponen enseñar y con los saberes que ingresan al aula en las voces de sus alumnos y en sus consumos (Fittipaldi, 2006; Cuesta, 2011). Los antecedentes históricos y socioculturales sobre diversas prácticas de lectura y escritura dentro y fuera del aula son un aporte, en este sentido, no solo porque revelan la imposibilidad de ignorar la diversidad de prácticas que involucra la cultura escrita (Chartier 1993), sino porque también dan cuenta de la existencia de grupos que definen de modo restrictivo cuáles son los usos legítimos de la cultura, y que encuentran impacto en las posibilidades de que esta sea apropiada por otros grupos, minorizados o excluidos.

En particular, en el campo de la alfabetización escrita existen líneas de estudio que, a nivel regional, han evidenciado cómo en el cotidiano escolar han emergido diversas tensiones a causa de la ausencia de epistemologías y metodologías capaces de indagar las apropiaciones que los alumnos hacen de prácticas y bienes que circulan por fuera de los ámbitos “legítimos” de la cultura (Sawaya, 2018). Entre esas tensiones, resultan particularmente problemáticas las que se generan cuando los alumnos y docentes se apropian de la escritura en el marco de propuestas de formación y evaluación de competencias y habilidades, apoyadas en hipótesis

del déficit cultural<sup>22</sup> (Dubin, 2019). Esto conduce a la estigmatización de los alumnos y al desplazamiento, como variables valiosas de la enseñanza, de las prácticas lectoras y escritoras de sujetos de sectores socioeconómicos que no “encajan” en el perfil de alumno ni en las operaciones cognitivas abstractas proyectados por los sistemas educativos y los organismos internacionales que confeccionan los lineamientos por competencias que atraviesan el currículum (Sawaya, 2008a, 2008b, 2018). Como veremos en detalle más adelante, los estudios de la DLYLPE plantean evidencias similares en relación con la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura (Cuesta, 2019; Cuesta y Sawaya, 2016; Dubin, 2019), en el marco de un sistema educativo que en las últimas décadas ha ampliado la escolaridad obligatoria (LEN, 2006), extendiéndola a todo el nivel secundario; un sistema educativo que recibe alumnos que, para ser incluidos en lugar de expulsados, deben ser contemplados en su diversidad cultural. Necesariamente, esto demanda enfoques epistemológicos y metodológicos de la cultura y la enseñanza abiertos a recircular los saberes y los consumos de esos alumnos, en lugar de hipótesis que desde el déficit organicen las prácticas meramente en términos de corrección o incorrección.

## **5. Tecnologías digitales: una conceptualización dialéctica, sociocultural e histórica**

El recorte que he realizado de las tecnologías digitales en esta tesis se articula tanto con la mirada que he adoptado en torno a la cultura escolar como con aquella que he adoptado para conceptualizar los procesos sociales de apropiación de las prácticas y los objetos culturales. Para recortar su objeto tecno-digital, esta investigación abona en un conjunto de campos de investigación que se han dedicado a dar cuenta de las relaciones entre tecnologías digitales y educación y que también, de distintos modos, han adoptado distintos posicionamientos en torno a la relación entre las prácticas culturales, los sujetos, los rasgos particulares de los objetos y entornos de la cultura digital y la escuela. Entre estos campos o áreas de investigación, se encuentran: la tecnología educativa local (Litwin, 1995; Maggio, 2012), junto con algunos

---

<sup>22</sup> Al recortar ese déficit en relación con la enseñanza de la literatura, el especialista Mariano Dubin advierte: “Si bien las teorías del déficit cultural en educación se desarrollaron hacia la década del cincuenta del siglo XX (Souza Patto, 1999: 71-75) y las perspectivas contemporáneas dominantes, en principio, parten de premisas distintas podemos relevar la continuidad de esta matriz de pensamiento ya que la literatura como distinción social funciona en tanto supone un “déficit” en aquellos que no la transitan, sean docentes o alumnos” (2019: 46).

referentes extranjeros de este campo (Selwyn, 2010, 2011; Selwyn y Facer, 2013); el área de estudios sobre las apropiaciones de las tecnologías digitales y las tecnologías digitales interactivas (Benítez Larghi, 2020; Lago Martínez, 2015; Lago Martínez et al., 2017; Morales, 2015), que abonan en el campo de los estudios culturales y, en particular, en las líneas allí volcadas a analizar las relaciones entre tecnología y sociedad; los estudios sobre medios digitales y educación (Dussel, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014a, 2014b; Dussel y Reyes, 2018) y educación en medios digitales (Buckingham, 2008; Burn et al., 2010); la historia de los medios digitales –la denominada arqueología de medios– (Manovich, 2001; Müller y Felinto, 2016); los recientes estudios críticos e históricos sobre plataformas digitales (van Dijck, 2013; van Dijck y Poell, 2018); y, por último, el campo de estudios de las prácticas de lectura y escritura en medios digitales y sus derivaciones en la enseñanza de la disciplina escolar (Cano, 2010; Cano y Magadán, 2013a, 2013b; Cordón-García, 2018; Chartier, A. M., 2011; Lluch, 2011, 2017; Magadán, 2012, 2014). Si bien no me dedico aquí a sistematizar los posicionamientos centrales de las perspectivas que hacen a cada uno de estos campos de estudio, ni tampoco los debates y discusiones que les otorgan relevancia, sí, en cambio, me interesa retomar los planteos que me permiten justificar el recorte particular de un constituyente fundamental del objeto de esta investigación, las tecnologías digitales.

En primer lugar, la perspectiva sociocultural e histórica sobre la tecnología que he adoptado se plantea como una alternativa ante dos perspectivas con cierta trayectoria, que han sido formuladas mayormente para dar cuenta de las relaciones existentes entre las tecnologías y los fenómenos observables en distintos ámbitos sociales (Selwyn, 2011). Así pues, al recortar mi objeto me propuse tomar distancia por igual tanto de la perspectiva tecnológica determinista sobre los fenómenos sociales como de la perspectiva del relativismo sociológico sobre los fenómenos tecnológicos. Esto quiere decir que desde el enfoque que ofrezco, la tecnología no impacta en los ámbitos sociales desde su exterior, como una fuerza autónoma que compele al cambio social (Selwyn, 2011; Nye, 2007). Tal como plantea Williams (1981), las innovaciones tecnológicas se desarrollan en contextos sociales y económicos particulares, por lo que no pueden ser explicadas por el devenir de una lógica interna inevitable y autosuficiente. De esto se deriva también que el diseño e implementación de tecnologías en distintos ámbitos no puede encontrar un resultado predeterminado o un impacto teleológico en los fenómenos sociales en los que incide (Burbules y Callister, 2001; Selwyn, 2010). Por el contrario, las tecnologías están

sujetas a interacciones y negociaciones de naturaleza compleja con los contextos sociales, políticos y económicos en los que emergen y se desenvuelven; cuestión que ha sido estudiada en detalle también por las investigaciones históricas del campo de la arqueología de medios (Nespor, 1997).

Al mismo tiempo, esto no significa que las tecnologías estén determinadas únicamente por los factores de orden social que rigen el sentido de su apropiación. Como plantea Williams:

Adscribirle completa interpretabilidad a cualquier tecnología puede resultar una forma de “determinismo social” restrictiva y reduccionista, en cuyo marco solo cobran importancia los factores sociales. Por supuesto, todos salvo el más ferviente anti-esencialista concederían que no toda tecnología está abierta a cualquier lectura por cualquier persona en cualquier tiempo histórico<sup>23</sup> (1981: 102).

En otras palabras, desde la perspectiva dialéctica, histórica y cultural adoptada, la tecnología es determinada, a la vez que determinante, en su relación con las realidades sociales y sus sujetos. Esto nos conduce al reconocimiento de dos dimensiones centrales que guían el esquema de interpretación volcado en esta tesis y que hacen a la relación de “mutual shaping” (modelado mutuo) (Selwyn, 2010: 105), entre tecnologías y realidades sociales, desde la cual me posiciono.

La primera dimensión indica la existencia de sujetos y comunidades de usuarios cuyos modos de producir sentido, interpretaciones y apropiarse de las tecnologías digitales son plurales pero no infinitas, por su naturaleza histórica y, por tanto, se encuentran acotadas a ciertas posibilidades y horizontes (Williams, 1981), lo que Angenot (2010) –autor sobre el que volveremos más adelante en este trabajo– ha denominado, en el marco de su estudio del discurso social, el horizonte de lo pensable y lo decible. Esos modos de apropiarse de las tecnologías componen las tramas de hegemonías actuales y adoptan la forma de tradiciones dominantes, residuales y emergentes que componen el mapa de intereses y correlaciones de fuerza que atraviesan el escenario tecno-educativo.

El segundo eje nos trae ecos de las reflexiones sobre la materialidad simbólica de los objetos culturales, formuladas desde los estudios históricos de la cultura escrita (Chartier, 1993; Rockwell, 2001). La perspectiva adoptada por esta línea indica que “los actos de lectura que

---

<sup>23</sup> Texto original: “To ascribe complete interpretability to any technology can be seen as an equally constraining and reductionist form of ‘social determinism’ where only social factors are granted any importance. Of course, all but the most committed anti-essentialist would concede that not every technology is completely open to any reading by any person at any time.”

dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1993, citado en Rockwell 2001:1). En particular, los estudios sobre la historia de la cultura escrita que abordan las apropiaciones de esta última en la escuela brindan algunos ejes orientadores que desagregan estos dos puntos en una serie de objetos susceptibles de análisis. Allí, además de las maneras de leer de los sujetos y las comunidades, y la materialidad de los impresos, se advierten también como relevantes las restantes prácticas que se dan de forma articulada con la lectura, y las creencias y representaciones que existen y circulan en torno a la lectura y la escritura. Estos ejes de análisis han constituido guías fundamentales para las interpretaciones que he realizado en esta tesis

Podemos observar algunos ejemplos ilustrativos de estas dimensiones en lo referido a los nuevos modos de leer, vinculados a las posibilidades que brindan las tecnologías digitales. Historiadores y antropólogos volcados al estudio de las prácticas de lectura en la escuela han dado cuenta de la centralidad de las prácticas de oralidad, no documentadas, que se dan en relación con la lectura en clase y que permiten comprender las apropiaciones particulares que los docentes y alumnos allí hacen de los libros de textos (Rockwell, 2001). Otros estudios más recientes, como aquellos realizados por Anne Marie Chartier (2011), advierten el peso que actualmente tienen las prácticas de escritura en articulación dinámica con la lectura en pantallas, gracias a las posibilidades interactivas que brindan los soportes digitales. Otros trabajos han señalado la emergencia de nuevos géneros digitales multimodales (Cassany, 2011; Magadán, 2014), lecturas y escrituras hipertextuales (Cano, 2010; Landow, 2009; Lamarca Lapuente, 2013) e hipermodales (Lemke, 2002) y la conformación de comunidades de lectores y escritores que ofrecen una toma de distancia respecto de las autoridades culturales tradicionales de instituciones como la escuela, referenciadas en los aportes de la crítica literaria especializada (Cassany, 2011; Lluch, 2017).

En lo que refiere a la materialidad de los objetos apropiados por los usuarios, los estudios históricos sobre los medios digitales (Manovich, 2001; Scolari, 2008) y las plataformas digitales (van Dijck, 2013; van Dijck y Poell, 2018) nos permiten reconocer la existencia de una “infraestructura digital” (Dussel y Reyes, 2018) que busca modelar, desde sus protocolos de uso (Dussel, 2012; Gitelman, 2008), sus algoritmos y configuraciones por default, las experiencias de los usuarios, sus prácticas culturales, sus modos de comunicación y sus

consumos (van Dijck, 2013). Estos trabajos reconocen el influjo que las grandes industrias mediático-digitales tienen en las prácticas de la cultura digital, a través de la configuración de los objetos y entornos que mediatizan esas prácticas, y que han ido ganando injerencia en la escuela (van Dijck y Poell, 2018). En esta línea, advierten que las industrias mediáticas han organizado sus modelos de negocios en torno a la “codificación” de las prácticas sociales de sus usuarios, su producción de contenidos y sus interacciones entre ellos y con las plataformas. En particular, José van Dijck (2013: 60) denomina “participación implícita” al “hábito inscripto en el diseño del programador”. Así da cuenta de los protocolos de uso, lectura y escritura que proponen para sus usuarios plataformas digitales como Facebook, Youtube o Twitter desde la ingeniería de sus interfaces, los algoritmos que codifican los datos y los metadatos de las producciones e interacciones de los usuarios, y las opciones que, por default, condicionan nuestra participación en estos espacios. De este modo, esta especialista en plataformas digitales pone en relación las prácticas de los sujetos en las plataformas, con las normas y los métodos contemporáneos de ejercicio del “poder”, que en el ámbito de la sociabilidad ya no actúan por el derecho, sino por la técnica; ya no por la ley y el castigo, sino, más bien, por la normalización y el control (Foucault, 1977).

La codificación de la socialidad en valores cuantificables, y su commoditización, con retornos tangibles, se organiza por una serie de principios de carácter a la vez social y técnico-infraestructural (van Dijck, 2013). Uno particularmente relevante es el principio de “popularidad” que rige las relaciones sociales en plataformas y con el que nos reencontraremos a lo largo del apartado de “Resultados” de esta tesis: “cuantos más contactos tenga y establezca un individuo, más valioso resultará, porque entonces más personas lo considerarán popular y desearán trabar contacto con él” (p. 31). Los botones de “me gusta”, “seguir”, “favoritos”, entre otros, sirven a los fines de codificar y cuantificar la popularidad, sostienen y le dan forma a la sociabilidad en estas plataformas de un modo sustentable para su negocio.

En sintonía con los planteos de van Dijck y otros autores dedicados a indagaciones similares en el campo de la educación (Dussel y Reyes; 2018), en esta investigación he intentado orientarme a partir de esta dimensión material-infraestructural de las tecnologías digitales para ubicarla como parte de las apropiaciones, negociaciones y resistencias que los usuarios<sup>24</sup>,

---

<sup>24</sup> Dos ejemplos de negociaciones de los usuarios con las plataformas son: primero, el caso de la ampliación del número de caracteres en la plataforma Twitter, sostenido, en algunos casos, desde argumentos lingüísticos, por

desde sus usos efectivos. Así, les he dado lugar a las operaciones que realizan respecto de los hábitos implícitos, inscriptos en el plano material-infraestructural de los objetos y las plataformas digitales que ingresan en las aulas como autoridades culturales (Dussel, 2010) y entran en diálogo con otras autoridades centrales encargadas de traducir y sintetizar la cultura, como es el caso del currículum oficial (de Alba, 1992), y los saberes pedagógicos documentados allí inscriptos.

En lo que refiere específicamente al eje de las creencias y representaciones sobre el uso de objetos y soportes digitales, los estudios críticos e históricos sobre Internet y el ecosistema de medios digitales (van Dijck, 2013) se han ocupado de advertir las configuraciones discursivas mediante las cuales las industrias mediáticas han buscado garantizar sus modelos de negocio y su hegemonía a lo largo de la historia reciente. En tiempos recientes, estas han hallado formas de representarse, por ejemplo, en términos vinculares; esto es, como redes sociales capaces de acercar y conectar a los sujetos, permitirles compartir sus experiencias, su trabajo y sus vidas, contribuyendo así a los procesos de sociabilidad, democratización y acceso al conocimiento. Esto ha actuado invisibilizando la codificación y la comoditización de la producción de contenidos y las interacciones de los usuarios de las plataformas; cuestión que se ha visto reflatada a partir de los escándalos políticos de carácter público que en los últimos años han involucrado a plataformas como Facebook. Esto exhibió los cimientos problemáticos de los modelos de negocios de las plataformas y su forma de gobernanza (Gillespie, 2010; Gorwa, 2019) y revelaron el alcance de sus implicancias para los procesos democráticos de países como la Argentina.

Ahora bien, el influjo de estas construcciones discursivas no se ha restringido al ámbito de la opinión pública, sino que ha anclado fuertemente en los discursos tecno-pedagógicos que en tiempos recientes han buscado orientar la integración de TD en la escuela. Como he señalado en trabajos previos, en el marco de la tendencia de la alfabetización por competencias digitales,

[...] los aportes del constructivismo y la pedagogía crítica de los años 60 han sido reconfigurados (DUSSEL, 2014a; FELDMAN, 2010) –y despojados de su carácter

---

parte de hablantes de lenguas con estructuras menos sintéticas que el inglés; segundo, la ampliación de posibilidades en las reacciones emocionales (de emoticones) de los usuarios de Facebook ante los posteos de sus “amigos”. En relación con esto último, resulta evidente que la plataforma creada por Mark Zuckerberg se beneficia de las interacciones positivas entre los usuarios. Estas últimas potencian el flujo de conexiones, en vez de limitarlo, como podría darse a partir de un botón de “no me gusta”. En lugar de posibilitarles a sus usuarios el uso de un botón como este, en tiempos recientes Facebook ha incorporado la posibilidad de generar otras reacciones ante los posteos de las “amistades”, como por ejemplo, los emoticones de “me entristece” o “me enoja”.

emancipatorio—. Los discursos que abordan el fenómeno de la brecha digital desde esta mirada entienden que la escuela debería favorecer aprendizajes activos, horizontales, centrados en el alumno y no en el docente, personalizados, adaptados a los intereses, tiempos y economías de la atención de esos alumnos, orientados a la colaboración y al aprender haciendo y resolviendo problemas, tal como estaría sucediendo en el seno de la cultura digital (González López Ledesma, 2019: 235).

Los enfoques actualmente hegemónicos de la alfabetización digital (Ferrés y Piscitelli, 2012; Jenkins, 2006; Scolari, 2018), alineados con los organismos internacionales y legibles en los diseños curriculares locales como son los NAP de Educación digital y también –como veremos en el capítulo de Resultados–, de forma más elíptica, en las líneas tecno-pedagógicas del PNIDE, han operado solidarizando los lineamientos de los enfoques constructivistas y las pedagogías emancipatorias escolanovistas con una serie de características que resultarían inherente a las prácticas en medios digitales: la colaboración, el trabajo entre pares, el aprendizaje a través del “saber hacer”, el aprendizaje informal, la producción de contenidos de los “prosumidores”. Como también veremos, estas las líneas comparten más de un punto de articulación con las orientaciones metodológicas de las tradiciones hegemónicas de enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura.

Luego, el enfoque contextualizado e histórico de las TD le aporta otra capa de complejidad a una de las dimensiones centrales de este estudio: la enseñanza. Como práctica interactiva y regulada, a la vez que social e institucional, la enseñanza no solo supone el encuentro entre modos de leer y protocolos de lectura, sino que pone en juego las negociaciones que se dan entre los modos de leer, escribir y apropiarse de las tecnologías de los docentes y los alumnos. Estos les asignan sentidos muchas veces distintos o encontrados a los objetos culturales, los cuales ya de por sí, como hemos visto, están orientados desde su constitución material y su infraestructura por los intereses de las industrias mediáticas.

Hay perspectivas que han sido más contemplativas que otras de esta dimensión didáctica de las apropiaciones de TD. En esta línea, como antecedente directo de este trabajo, he recuperado en apartados anteriores aquellos estudios de la tecnología educativa local que en sus análisis han abonado en dimensiones que considero centrales para la comprensión de la cultura escolar, como es la enseñanza, sus sujetos y las demandas que recaen sobre los docentes en su trabajo (Litwin, 1995; Maggio, 2012a, 2012b). Esto los ubica en un lugar distinto del de las perspectivas dominantes de la tecnología educativa a nivel global, dedicadas mayormente a proponer usos instrumentales de las tecnologías, en términos de aplicaciones,

plataformas y entornos de comunicación, en alianza epistemológica con aportes metodológicos derivados de la psicología del aprendizaje y las ciencias de la información, de injerencia histórica en el campo tecno-educativo (Maggio, 1995). También los posiciona en un lugar distinto del de la alfabetización digital, que, ya sea en sus versión más dominantes o residuales, se desliga de la enseñanza y sus tradiciones como variables del trabajo docente y del estudio de los procesos de reforma y cambio en la escuela.

La otra línea de trabajo del campo de la tecnología educativa que me interesa rescatar como parte del recorte de mi objeto se vincula con las reflexiones del especialista Neil Selwyn (2010), quien, a diferencia de la parte más nutrida de estudios del campo tecno-educativo a nivel global, advierte que la integración de TD en la escuela forma parte de un trabajo, el trabajo docente, y por tanto, esa integración, que también es una demanda –en muchos casos– corporativa, es negociada en la cotidianidad de la escuela desde esa condición profesional específica:

Enseñar es primero y antes que nada una ocupación, con todas las luchas, tensiones y negociaciones que involucra ese trabajo. Desde esta perspectiva, el (no) uso de tecnologías digitales en las escuelas debe ser entendido (al menos en parte) en términos de las permanentes negociaciones de los docentes en el día a día de su trabajo –un proceso que comporta la producción de sentido y la articulación de diversas tecnologías con el trabajo de ser docente y, a la inversa, de articula el trabajo de ser docente con las demandas de la tecnología digital<sup>25</sup> [Traducción propia]. (p. 103)

Este recorte del trabajo docente es un punto central de esta tesis. Como ya advertí al desplegar las nociones de “cultura” y “cultura escolar”, para abordar las apropiaciones de TD que llevan adelante los docentes y alumnos en el marco de la enseñanza me he centrado en fenómenos que se referencian ya no en la configuración cultural de un grupo social, sino en el marco de las condiciones materiales y estructurales de un trabajo (Rockwell, 1992). Esto me ha conducido a construir un enfoque del objeto en relación dialéctica con el sentido que los docentes les dan a las TD en su profesión; cuestión que observa una serie de implicancias teórico-metodológicas de relevancia para el recorte de la unidad de análisis de la investigación, sobre las cuales también me explayaré con detenimiento en el capítulo de Metodología y que exceden a la vez que contemplan la naturaleza disciplinar de este estudio.

---

<sup>25</sup> Texto original: “Teaching is first and foremost an occupation, with all of the struggles, tensions and negotiations that labour and work entail. From this perspective, the (non)use of digital technologies in schools must be understood (at least in part) in terms of teachers’ ongoing negotiations of their day-to-day work – a process that involves meaning- making and fitting various technologies with the ‘job’ of being a teacher and, conversely, fitting the ‘job’ of being a teacher with the demands of digital technology” (Selwyn, 2010: 103).

Con esto me refiero a que esta investigación no circunscribe la apropiación de tecnologías digitales a una variedad de definiciones proporcionadas a priori desde diferentes enfoques teóricos para dar cuenta de las tecnologías y sus rasgos novedosos y particulares –a los cuales, no obstante, referiré por el valor fundamental que ofrecen para explicar los fenómenos que he percibido en la escuela–. A su vez, las indagaciones realizadas tampoco recortan o se limitan a un conjunto de dispositivos, modelos tecnológicos, propuestas didácticas, dinámicas institucionales o formas de apropiación vinculadas a esos dispositivos y circunscriptos a políticas particulares, como se percibe en estudios de corte etnográfico (Welschinger Lascano, 2016) o en trabajos encuadrados en la teoría del actor en red (Levi, 2017), que se han volcado a estudiar las apropiaciones tecnológicas que llevan adelante los sujetos en la escuela.

Aquí, en cambio, he depositado el foco de indagación en los sentidos que los docentes les atribuyen a las TD, particularmente, en relación con su trabajo y la enseñanza de la disciplina escolar, y recién desde allí, he buscado entablar un diálogo con las líneas tecno-pedagógicas de integración de TD y los rasgos culturales e infraestructurales digitales. Esto me ha permitido observar un conjunto variopinto de representaciones sobre las TD, y también de apropiaciones de objetos y prácticas digitales que han ingresado en las aulas de Lengua y Literatura en tiempos recientes, entre los cuales podemos contar objetos, prácticas y entornos, en términos de aplicaciones de software, dispositivos móviles, netbooks del PCI, plataformas digitales como Netflix o Youtube y otras educativas como el Portal Educ.ar, prácticas de lectura y escritura de fanfiction y microblogging, entre varias otras que interpelan de distintos modos la enseñanza de la disciplina escolar.

## **6. Antecedentes sobre la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar**

Durante el relevamiento de estudios específicamente abocados a analizar la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar, me encontré con un cuerpo de antecedentes que resultan heterogéneos y hasta ahora no han sido objeto de sistematización, y que he logrado organizar en cinco grandes grupos. Se trata de un corpus que incluye trabajos del ámbito académico universitario, el campo de la formación docente, la producción de materiales didácticos y también trabajos provenientes de organismos internacionales que, además de sus

análisis, también ofrecen alternativas de integración de TD. Estas producciones también permiten considerar, en el orden de lo propositivo, el alcance de distintas líneas tecnopedagógica que he recuperado en momentos anteriores de este primer capítulo.

Un primer grupo de antecedentes lo constituyen los estudios que formulan estrategias metodológicas para que los docentes de la disciplina escolar integran herramientas, aplicaciones y entornos digitales, y los alumnos aprendan una serie de competencias digitales orientadas a su inserción en la denominada Sociedad de la información. Estos trabajos se caracterizan por conceptualizar la dimensión metodológica de la enseñanza de modo tal que esta resulta aplicable a distintos saberes y espacios curriculares que exceden la disciplina escolar Lengua y Literatura, y en torno a los cuales no se realizan consideraciones de peso. Los principios epistemológicos y metodológicos de corte positivista y constructivista que subyacen a estos estudios los conducen a efectuar un desplazamiento del rol del docente y su enseñanza, para ubicar en un lugar privilegiado la mediación de estos actores en el marco de los aprendizajes autónomos, colaborativos y creativos de los alumnos. Tal es el caso de los estudios de la tecnología educativa hegemónica que estudian y proponen la aplicación de actividades y proyectos de producción de Webquests, (Adell, 2005; Roig, 2005) el diseño de entornos personales de aprendizaje (PLEs) (Adell y Castañeda, 2010) y el uso de otras herramientas como el correo electrónico o las bitácoras de publicación, como blogspot (García, 2010; Hernández Ortega, 2010; Torrego González, 2012).

Un segundo grupo de antecedentes lo conforman los estudios que, en lugar de ubicarse en el eje de los aprendizajes, formulan específicamente orientaciones para que los docentes produzcan conocimiento de cara a la integración de TD en la enseñanza. Dentro de esta línea de trabajos, se ubican las propuestas del denominado TPACK, el cual ha tenido un peso relevante a nivel local, tanto en el ámbito académico como en el campo de la formación docente continua (Cano y Magadán, 2013a, 2013b; Magadán, 2014, Márquez, 2014). Este enfoque, desarrollado principalmente por Mishra y Koehler (2006), plantea que el diseño de actividades con tecnologías digitales en la escuela involucra el desarrollo de un conocimiento particular por parte de los profesores: el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar<sup>26</sup> (TPACK,

---

<sup>26</sup> Tal como expone Alejandra Márquez en su tesis de maestría: “El modelo TPACK retoma el planteamiento realizado por Shulman (1987), “en el que consideró las relaciones entre el Conocimiento del Contenido (CK) y el Conocimiento Pedagógico (PK) y lo denominó Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK)” (Valverde Berrocoso et al., 2010: 216). Por su parte, el PKC es un componente que involucra los elementos y estrategias

acrónimo de Technological Pedagogical Content Knowledge). Este tipo particular de conocimiento surge de la combinatoria de esos tres componentes, y se caracteriza por priorizar las dimensiones pedagógicas y disciplinares de la enseñanza. De este modo, busca discutir las apropiaciones instrumentales que se han realizado de las tecnologías en la práctica pedagógica y que suelen ubicar el componente tecnológico en un lugar privilegiado.

El TPACK ha sido uno de los modelos metodológicos de mayor alcance entre los dispositivos de formación docente continua del modelo 1 a 1. Además de proporcionar taxonomías con diferentes tipos de actividades para diversas disciplinas (Young, Hofer y Harris, 2011), ha servido como marco teórico de referencia para uno de los pocos antecedentes que existen sobre investigaciones de integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura. La investigación de maestría llevada adelante por la investigadora Alejandra Márquez (2014) en la Provincia de Catamarca se encarga de abordar “las prácticas de enseñanza con TIC en el área Lengua y Literatura con el fin de efectuar una caracterización” (p. 16) de su diseño y desarrollo siguiendo el esquema tripartito del TPACK.

Si observamos las orientaciones para la formación docente del TPACK a la luz de los posicionamientos teóricos que he ido desplegando a lo largo de este capítulo, podrá advertirse la impronta metodológica positivista de este modelo. El método de diseño de actividades para la integración de TD que propone el TPACK funciona al modo de una receta: se organiza en torno a una serie de pasos ordenados, secuenciados, universales y aplicables uniformemente a diferentes contextos que les permitirían a los docentes afrontar la tarea de producción de conocimientos para la enseñanza con tecnologías. Esto no solo resulta reductivo del trabajo docente, en sintonía con la tendencia de academización de la producción de los saberes pedagógicos. Al ubicar a las tecnologías como un último paso dentro de las reflexiones para la integración de TD –decisión que tiene por objetivo privilegiar las dimensiones disciplinares-curriculares y pedagógicas–, este abordaje metodológico reduce el componente tecnológico a su carácter de herramienta neutra, pasiva y, desde allí, susceptible de ser puesta al servicio de la enseñanza. Esto involucra la omisión de las coordenadas que hacen a las apropiaciones que

---

que hacen que un determinado tema o contenido sea enseñable, es decir, la transformación que el docente realiza sobre dicho contenido para hacerlo más comprensible (o no) para sus alumnos. Tomando como referencia y eje teórico de su planteo la construcción teórica de Shulman (1987), Mishra & Koehler (2006) incorporan el Conocimiento Tecnológico a la díada original y formulan un modelo con el que buscan comprender y orientar buenas prácticas de enseñanza con TIC” (Márquez, 2014: 36).

los sujetos hacen de las prácticas y objetos tecnológicos y que interpelan a la enseñanza y a los saberes escolares en términos culturales y dialécticos, de “mutual shaping” o modelado mutuo (Selwyn, 2010).

El tercer grupo de estudios lo conforman las investigaciones y propuestas de integración de TD que parten del currículum oficial de la disciplina escolar para interpelarlo y ampliarlo en base a otros estudios de carácter sociocultural que dan cuenta de las transformaciones recientes en las prácticas culturales y la comunicación mediática. Así, los trabajos de esta línea proponen “integraciones curriculares” de TD en la enseñanza: seleccionan distintos ejes vigentes en el currículum oficial, como por ejemplo, la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo (Pérez, 2004), o la enseñanza de la lengua, la literatura, la lectura, la escritura y la oralidad, en el caso argentino (Magadán, 2014), para ampliarlos desde marcos que dan cuenta de las transformaciones que ofrecen las prácticas culturales, mediáticas y comunicativas.

En la medida en que abonan en ellos, estos estudios encuentran relación con otro grupo de investigaciones, dedicadas a caracterizar las transformaciones que atraviesan las prácticas de lectura, escritura y oralidad, o las denominadas “prácticas letradas”, en el marco de la cultura digital (Cassany, 2011) y las nuevas alfabetizaciones (New Literacy Studies). Entre ellos, encontramos las investigaciones sobre multimodalidad (Cazden et al., 1996; Kress, 2005; Cope & Kalantzis, 2009), un fenómeno que se configura a partir de la combinatoria de diversos lenguajes que son producidos y circulan de forma convergente en los medios digitales y que poseen una gramática propia, la gramática multimodal; la hipertextualidad (Cano, 2010; Landow, 2009; Lamarca Lapuente, 2013; Piscitelli, 2005), un mecanismo de referencia dinámica que configura redes de textos, vinculados por asociaciones de diferentes tipos y abiertos a distintos recorridos posibles de sentido y que ha generado controversia en torno a su alcance y a la posibilidad que instala de romper la linealidad preponderante de los textos impresos, poniendo en jaque su completud y su sentido de unidad; la hipermodalidad (Lemke, 2002), que surge de la combinación de la multimodalidad y la hipertextualidad, y comprende los sistemas de relaciones hipervinculares que se trazan entre elementos de diversos modos; los estudios sobre la educación en medios digitales (Buckingham, 2008), que abogan por la transferencia de los principios de la alfabetización mediática a los textos digitales, a partir del análisis de cuatro dimensiones: la representación, el lenguaje, la producción y la audiencia. A estos estudios se les suman aquellos que dan cuenta del uso editorial de las TIC (Chartier, 2011;

Cano, 2010) y que refieren a la posibilidad de realizar operaciones como copiar y pegar, borrar y reescribir, otorgándole al escritor-alumno un nuevo rol como editor de los textos. Otros estudios de esta línea dan cuenta del surgimiento de nuevos géneros discursivos (Cassany, 2011; Cano, 2010), vinculados a los ámbitos y las funciones que pasa a ocupar el discurso en el escenario de la Web 2.0, y que involucran nuevas formas de lectura y escritura, como las que se desarrollan en plataformas de mensajería y chat, más ligadas a la oralidad (Mayans, 2002). Por último, en esta línea se ubican los estudios que revelan la puesta en crisis de categorías tradicionales de la cultura letrada, como es la noción de autor. Esta se ve interpelada por formas de lectura y escritura discontinuas y fragmentarias (Cano, 2013; Cassany, 2011; Chartier, 2011); lo que en algunos estudios ha sido denominado remix, para referir a la recombinación de imágenes, audios y textos en nuevas producciones (Knobel y Lankshear, 2011; Lankshear y Knobel, 2011).

Otro grupo de antecedentes con los que tomé contacto durante este primer momento de mi investigación –y que se encuentra estrechamente vinculado al grupo anterior– se ha ocupado de advertir la ausencia de “descripciones más contextualizadas de los cambios que provoca en las prácticas letradas del aula la irrupción” del nuevo escenario digital (Cassany, 2013: 4). Para hacerle frente a esta vacancia, Daniel Cassany ha desarrollado un estudio situado en instituciones educativas, a partir del cual ha buscado comprender cómo leían y escribían los alumnos en la escuela. Entre sus resultados, advierte cuatro prácticas que, según entiende, “están llamadas a tener relevancia en la formación letrada actual y futura” (p. 16), en el marco de la progresiva integración de equipos portátiles en las aulas: el uso de las redes sociales y el correo electrónico, la búsqueda de información y diversos modos de experimentación, como los videojuegos y las simulaciones.

En esta línea también se ubica el trabajo de las especialistas de la tradición psicogenética, Marina Kriscautzky y Emilia Ferreiro (2018), Flora Perlman (2011) y Delia Lerner (2011), quienes se han dedicado a orientar y estudiar los procesos de construcción del conocimiento de alumnos del nivel inicial y primario en el marco de las prácticas que estos llevan adelante en entornos digitales: en particular, cuando escriben en soportes digitales, leen, buscan y seleccionan información en Internet. Estas líneas de estudio indagan la injerencia que tienen para la escuela la lectura, la escritura y la oralidad digitales de los alumnos. Parten del presupuesto de que la escolarización de estas prácticas resulta problemática por su

inautenticidad y, por tanto, las prácticas en entornos digitales auténticas de los alumnos vendrían a constituir un aporte positivo y superador para los aprendizajes. Cabe señalar, por último, que el enfoque de estas líneas se centra en las prácticas que desarrollan los alumnos dentro o fuera de la escuela, pero siempre de modo desligado de los sentidos que esos alumnos y sus docentes les asignan a las prácticas en el marco del cotidiano escolar y, en particular, en relación con la enseñanza de la disciplina escolar como variable del sistema educativo.

Muy próximo a este grupo se ubica el cuarto conjunto de antecedentes, constituido por los estudios sobre las alfabetizaciones transmedia, provenientes del ámbito de la comunicación mediática y con creciente injerencia en el campo pedagógico. A través de diferentes estudios autodenominados etnográficos<sup>27</sup>, que siguen la impronta de los trabajos de especialistas en medios digitales como Henry Jenkins (2008) y Carlos Scolari (2013, 2018a), esta línea ha reconocido una serie de rasgos que atravesarían tanto los modos de aprender como las prácticas de los jóvenes en la cultura digital. Según proponen los trabajos de este grupo, las prácticas que llevan adelante los alumnos en las plataformas digitales deberían ser emuladas dentro de la escuela a los fines de que esta última resulte efectivamente relevante en sus objetivos de formación de ciudadanos para el siglo XXI.

Este posicionamiento, que nos trae ecos de los planteos que recuperaremos más adelante en el campo de la didáctica específica, ha conducido a Scolari, junto con otros especialistas, a desarrollar diferentes propuestas de integración de tecnologías digitales para la enseñanza de disciplinas escolares como Lengua y Literatura (Scolari, 2018b; Scolari, Lugo Rodríguez, Masanet, 2019). Estas han sido volcadas en libros, artículos académicos, materiales didácticos digitales y repositorios educativos donde se retoman las “competencias” y formas de “aprendizaje informal” que los jóvenes desarrollan por fuera del alcance escolarizador de las

---

<sup>27</sup> A diferencia de la perspectiva etnográfica de este estudio, enfocada en las relaciones entre los conocimientos locales y los procesos sociales más amplios, y en las operaciones de “historización del presente” que habilita esa forma de teorización, Scolari realiza un recorte de la historia de la alfabetización que es lineal y ascendente y que parecería desconocer los aportes de los enfoques socioculturales e históricos en los que proclama haber sustentado su trabajo de investigación. Esto se ve con particular claridad en una de sus investigaciones más recientes, el Transmedia Literacy Project (TL), financiado por la Unión Europea y abocado a estudiar los aprendizajes informales y las competencias digitales de los jóvenes: “El TL se plantea como punta de lanza de un movimiento que va del alfabetismo clásico al alfabetismo transmedia; a su vez, supone la evolución etapista y teleológica de lectores y consumidores a prosumidores, y enfatiza, de este modo, la dimensión crecientemente productiva de los sujetos, en detrimento de la supuesta pasividad que involucraría el mero consumo, propio de otros modelos de comunicación como los mass-media y su orientación de uno a muchos, con los cuales encontraría filiación la escuela y su gramática” (González López Ledesma, 2019: 230).

instituciones formales, para transformarlas en un listado taxonómico de valores, habilidades, prácticas y competencias de alfabetismo transmedia que actuarían como horizonte de los aprendizajes escolares. El siguiente cuadro exhibe de modo ilustrativo las competencias y formas de aprendizaje elaboradas en el marco de una de las iniciativas inscriptas en esta línea, el proyecto Alfabetismo Transmedia, financiado por la Unión Europea (Scolari, 2018a, 2018b):



Imagen 1: Competencias del alfabetismo transmedia.

En particular, entre esas estrategias de aprendizaje, podemos encontrar: el aprendizaje informal, autónomo, colaborativo, emocional y motivante; todos ellos modos de aprender de los sujetos en la cultura digital que ya Henry Jenkins había detectado de forma embrionaria en sus estudios etnográficos sobre la apropiaciones subalternas de la cultura popular y que supo volcar en una serie de orientaciones pedagógicas en exceso optimistas respecto del influjo de la tecno-cultura en la escuela (González López Ledesma, 2019; Pangrazio, 2016; van Dijck, 2013). Entre las competencias, encontramos un particular énfasis depositado en la gestión y producción de contenidos. Esto resulta coherente con uno de los objetivos principales que el alfabetismo transmedia se ha fijado: formar “prosumidores” (Toffler, 1981), una noción que Scolari retoma

de la tradición de estudios de la ecología de medios (Jenkins, 2008; Islas, 2009; McLuhan y Fiore, 1967), para reelaborarla y volcarla en diferentes documentos de su propuesta. La categoría de “prosumidor” presupone una teleología que va del alfabetismo clásico al alfabetismo transmedia; involucra la evolución etapista y ascendente de lectores y consumidores a prosumidores. De este modo, pone su foco en la dimensión crecientemente productiva de los sujetos en los medios digitales, que contrastaría con la pasividad que ha involucrado el consumo convocado por modelos de comunicación como los mass-media, con su orientación de uno a muchos; una matriz con la cual, según esta línea, encontraría filiación la escuela (González López Ledesma, 2019).

Por último, resulta fundamental advertir que los estudios de la alfabetización transmedia han encontrado un amplio alcance a nivel global, pero también regional, gracias al financiamiento otorgado por el Programa de investigación e innovación de la Unión Europea Horizonte 2020. Entre los países que se han sumado a esta iniciativa se encuentran España (coord.), Australia, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido, Colombia y Uruguay. A su vez, en el campo local he podido relevar las investigaciones de Mariana Ferrarelli (2015), quien, como continuación de los aportes de Scolari, concibe a la transmedia como una pedagogía centrada en el paradigma del “hacer-aprendiendo”. En este marco, la especialista propone, por ejemplo, actividades de análisis de narrativas transmedia que retoman algunos contenidos curriculares escolares particulares, sumados a la producción de contenidos transmedia.

La apuesta pedagógica desplegada por la especialista se referencia de modo directo en el marco provisto por los saberes tecno-pedagógicos formulados por Carlos Scolari, sus competencias y su diagnóstico sobre la escuela y la enseñanza:

De igual manera que en el ámbito de la cultura popular, donde el lector/espectador ocupa un rol de mayor actividad en el proceso creativo, en el campo de la educación, los diseños didácticos que implican trabajo con transmedia posicionan al alumno en un rol más activo en términos de construcción de conocimiento y autonomía en la elección del tipo de trabajo que llevará adelante. [...] Ello coloca al educando en un lugar de mayor protagonismo en el proceso pedagógico y le exige involucramiento creativo y toma de decisiones a partir de opiniones informadas.[...] Como modo de construir y vincularse con el saber, el transmedia delinea los márgenes de una ética en la que predomina la simetría entre los colaboradores, dado que cada uno es esencial en el armado de las expansiones. Esto trasladado al aula implica necesariamente el corrimiento de la figura del docente del centro de la escena para dar paso a nuevos aprendizajes por parte de los alumnos, que luego ellos mismos comparten con sus pares. (Ferrarelli, 2015: 13-14)

Tal como lo entiendo, este enfoque de alfabetización digital transmedia realiza una serie de operaciones reductivas y deshistorizadoras de los fenómenos culturales para focalizarse, como novedad, en los fuertes quiebres existentes entre las prácticas de la cultura letrada y la cultura digital –más colaborativa, descentrada, plural y creativa–; cuestión que también nos remite a las nociones durkhemianas de cultura relevadas por Rockwell. Por otro lado, a partir de su omisión de la dimensión vinculada a las autoridades culturales e infraestructurales que ofrecen los medios digitales y las plataformas, este enfoque elude el carácter material, situado y atravesado por intereses que hace a las prácticas en medios digitales. Finalmente, resulta central señalar el avance de estos antecedentes locales como parte de una tendencia alfabetizadora global de creciente injerencia en la producción de saberes tecno-pedagógicos, y sumamente reductiva del mundo escolar, la enseñanza y los problemas que atraviesan el trabajo de los docentes y su cotidiano. Dada su relevancia actual, a lo largo de los capítulos finales de esta tesis retomaré en diversos momentos las líneas de estos trabajos con el fin de dar cuenta de las limitaciones que ofrecen a la hora de interpretar lo que sucede en la escuela y el aula y generar reorientaciones de la práctica pedagógica.

El último grupo de antecedentes lo conforman los estudios de la DLyLPE que, en sintonía con el marco teórico-metodológico de este enfoque, han hecho un esfuerzo por resolidarizar los saberes pedagógicos de la disciplina escolar con los saberes docentes, localizables en el cotidiano escolar. Para desarrollar esta tarea, estos estudios se han dedicado a investigar los consumos y las prácticas que los jóvenes llevan adelante en relación con las TD en la escuela y fuera de ella, y las estrategias metodológicas a partir de las cuales los docentes pueden basarse en ellos para enseñar los saberes de la disciplina. Tal como lo plantean estos aportes, esos saberes escolares no resultan meramente precarios o superables, sino que pueden contribuir a que los docentes renegocien en términos de saberes especializados los modos de leer, escribir y apropiarse de las TD de los alumnos, contemplando así las demandas que plantea la profesión docente en términos del currículum oficial, y las condiciones materiales y simbólicas de ese trabajo.

Para desarrollar sus aportes, estos estudios de la DLyLPE han retomado diversas contribuciones del campo de la sociocrítica y, en particular, aquellas desarrolladas en torno a la producción social del discurso (Angenot, 2010; Robin, 2002). Desde una concepción destabizada del discurso literario, pasible de entablar puentes con otros discursos considerados

en muchos casos ilegítimos por el canon escolar construido desde las tradiciones dominantes de la disciplina (Dubin, 2019), estos trabajos de la DLyLPE han abordado las posibilidades que ofrecen para la enseñanza de la disciplina escolar la lectura y la escritura de fanfictions (López Corral, 2020) y creepypastas (Marcos Bernasconi, 2017), y la producción de memes (Gagliardi, 2020) y booktráilers (Arias y González López Ledesma, 2018).

## **7. La enseñanza, el método y la didáctica de la Lengua y la Literatura**

Para comprender con mayor claridad tanto el modo en que este estudio se distingue del corpus más nutrido de antecedentes de integración de TD, como el aporte particular que pretende realizarle al trabajo de los docentes en tanto que profesores de la disciplina escolar, en el siguiente apartado explico en detalle el posicionamiento que he asumido en relación con la enseñanza –y, en particular, con la enseñanza de la disciplina escolar–.

Para empezar, a diferencia de otras perspectivas dominantes tanto en la Didáctica de la Lengua y la Literatura como de los estudios sobre alfabetizaciones digitales, que se han orientado por un progresivo corrimiento de las coordinadas didácticas que hacen al trabajo de los docentes, entendiéndolos en términos de mediadores o guías de los aprendizajes, el enfoque que he adoptado en torno a la cultura escolar me ha conducido a ubicar a la enseñanza en un lugar privilegiado de indagación.

Práctica nodal de la escuela en tanto que institución moderna y actividad gravitante del trabajo docente, la enseñanza ha sido definida desde estudios clásicos de la didáctica, de modo general, como un intento que lleva adelante alguien para transmitir cierto contenido a otra persona (Basabe y Cols, [2007] 2008). De esta definición clásica se desprenden tres elementos centrales para esta tesis: el recorte de alguien que posee un conocimiento, alguien que no posee ese conocimiento y un saber a ser transmitido. En este marco, me interesa rescatar, primero, el carácter de acción intencional, orientada, que rompe la relación causal entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiéndonos así comprender a la enseñanza como el propósito de transmitir un contenido, ya sea que luego ese propósito se cumpla o no. La enseñanza, además de ser una actividad intencional, constituye un intento sistemático de transmitir un conocimiento, un proceso de mediaciones complejas orientadas a imprimir una forma de racionalidad a las prácticas que se desenvuelven en el aula (Edelstein, 2002).

A su vez, para abordar la enseñanza la he recortado en su dimensión interactiva y social (Bruner, 1986). De este modo, he adoptado un enfoque que no reduce el aprendizaje del sujeto a las coordinadas de la actividad de un individuo ahistórico que en sucesivos estadios biológicos va superándose y adquiriendo o construyendo nuevos conocimientos (Temporetti, 2006); noción del aprendizaje y del sujeto que atraviesa en gran medida las epistemologías de las evaluaciones estandarizadas, el currículum por competencias (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001) y también los saberes pedagógicos dominantes en la disciplina escolar (Cuesta, 2011). Esta operación de desplazamiento respecto de los reduccionismos psicologicistas en torno al concepto de aprendizaje me ha habilitado a abordar la acción de aprender desarrollada por los alumnos como parte de la regulación del trabajo de los docentes (Viñao, 2002; Rockwell, 1995; Díaz Barriga, 2009). En esta línea, he retomado los aportes la línea sociocultural de Vygotsky, en las reformulaciones realizadas por el segundo Bruner, a partir de su alejamiento de los posicionamientos constructivistas piagetianos. El trabajo con el conocimiento es entendido, en este marco, como parte de una asignación y negociación del significado entre sujetos que ponen en juego sus saberes, sus consumos y sus prácticas culturales.

Luego, la perspectiva etnográfica que he adoptado reubica el estudio de la enseñanza como parte del plano de lo “no documentado” de la cultura escolar. En los antecedentes de los estudios etnográficos, este plano se vincula, en particular, con la oralidad de la enseñanza y su carácter fugaz, que no deja marcas registrables, pero también con la producción de textos y otros objetos que ingresan como parte del intercambio entre docentes y alumnos (Rockwell, 2009): los cuadernos de los alumnos, sus producciones escritas, las planificaciones y los materiales didácticos producidos por los docentes, entre otros objetos que he incorporado a la descripción densa de este estudio.

Una parte importante de las interpretaciones que he realizado en esta tesis se apoyan en las recurrencias y regularidades observadas en torno a los modos en que docentes y alumnos –como parte de estas formas de interacción no documentadas– se apropian de las TD y de los saberes escolares, pero también de otros saberes y tradiciones ajenos a este ámbito, que hacen a la negociación de significados propia de la enseñanza y que, en el marco de las interpretaciones que he formulado, adopta la forma dinámica de distintas tensiones, argumentos, resistencias, desplazamientos y estrategias de docentes y alumnos para enseñar, aprender y apropiarse de las TD. En términos de Rockwell:

En el plano histórico es posible observar cómo prácticas y saberes de muy diversas tradiciones (religiosas, académicas, médicas, populares y muchas otras) han formado parte de las culturas escolares de cada lugar y época. Estos elementos son interpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes. Esto nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de negociación y de transacción (Rockwell, 2018: 337).

Si como actividad intencional y regulada, la enseñanza pone en juego un proceso de transacciones y negociaciones, lo cierto es que en tanto práctica social, responde a determinaciones y condicionamientos que adquieren sentido en un marco social e institucional que le sirven de contexto y la regulan y, por ello, excede las intenciones y previsiones de carácter individual de los actores. Esta concepción “institucional” y no meramente interactiva de la enseñanza (Feldman, 2010a, 2010b), abordada por diversos estudios de la didáctica local desde la década de 1990, me ha permitido realizar un primer movimiento de distanciamiento respecto de los posicionamientos de impronta universalista que aíslan el aula y a sus sujetos, y que conciben desde hace décadas al método como un fenómeno generalizable y aplicable de forma eficiente a distintos contextos. Tal como nos recuerda Edelstein (2002):

Las representaciones más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye su trabajo real. Cuando se hace referencia a la acción docente se la contextualiza fundamentalmente en el aula que aparece como microcosmos del hacer. (...) En muchos casos, se desconoce que a su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional (p. 469).

La crítica a la impronta universalista de las epistemologías y metodologías positivistas, tan caras a los saberes tecno-pedagógicos y didácticos dominantes, nos reconduce a la función y el valor que le he otorgado a las metodologías de enseñanza en esta investigación; una dimensión que ha sido señalada como vacancia en el campo de la didáctica de la Lengua y la Literatura y, en particular, en lo relativo a la formación docente (Cuesta, 2011; Nieto, 2012; Riestra, 2010).

El debate en torno al método se desarrolló en el campo de la didáctica mayormente entre las décadas del '80 y '90. En el libro *Corrientes didácticas contemporáneas* (VV. AA., 1996), que reúne varios de los posicionamientos volcados por los especialistas en el marco de esta temática de discusión particular, Gloria Edelstein (1996) recupera antecedentes entre sus propias investigaciones para sistematizar la historia de vacancias que ofrece la reflexión en torno al método en la enseñanza:

[...] en didáctica la cuestión del método o de lo metodológico se abandona o se disuelve en otras conceptualizaciones en la década del '80. Si bien estos años son fecundos en producciones que implican un significativo *aggiornamento* de viejas categorías de la didáctica (los objetivos, los contenidos, el currículum, la evaluación, etcétera) y la

incorporación de otras nuevas (la transposición didáctica, el currículum oculto, la cultura académica, el discurso en el aula, la negociación de significados, etcétera), prácticamente no hay trabajos que incluyan la cuestión del método como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión. Esta cuestión queda subsumida, en todo caso, en conceptualizaciones afines, sin la necesaria explicitación de las relaciones implicadas (pp. 76-77).

Este escenario de vacancia convocó las intervenciones de diversos especialistas en didáctica que se dedicaron a revisar las conceptualizaciones realizadas en torno al método por el campo de estudios de la tecnología educativa, hasta ese momento dominante. En particular, estos especialistas abordaron de forma crítica el modo particular de recortar el conocimiento, los sujetos y la ciencia de esta disciplina, y su relación de continuidad con los principios del conductismo (Edelstein, 1996).

Tanto la concepción simplificada de la didáctica, traducida en formas universales del método, reglas fijas, secuenciadas, procedimientos aplicables a cualquier problema, como el recorte del docente en términos de un ingeniero conductual que domina un modelo, en lugar de la disciplina o el campo de conocimiento (Díaz Barriga, [1985] 1997) fueron puestos en discusión desde el campo de la didáctica a partir de una serie de reconceptualización del método, entre las cuales me interesa rescatar, en particular, la noción de “construcción metodológica”, desarrollada por Edelstein (1996). Esta especialista ubica al docente como protagonista de una acción social, la enseñanza, que, por tanto, es situada y constituye un acto creativo que se desarrolla entre la lógica disciplinar, las situaciones, los contextos particulares y las posibilidades de apropiación de los sujetos.

Por un lado, este posicionamiento resulta productivo en la medida en que brinda argumentos para la construcción de una crítica a las producciones dominantes en el campo de la Didáctica de la lengua y la literatura, que persisten en su producción de métodos fuertemente arraigados en el paradigma positivista de la ciencia (Guba y Lincoln, 1994).

Por el otro, como señala Cuesta (2011) al abordar el devenir de este enfoque didáctico crítico:

la réplica del tecnicismo/instrumentalismo o el rechazo u omisión de lo metodológico se fue resolviendo a través de investigaciones didácticas que, resemantizando viejas líneas o incluyendo nuevas, se focalizaron en el aula, en aquello que concretamente ocurría entre docentes, alumnos, saberes y materializaciones de los objetos de conocimiento (p. 70).

A pesar de los aportes sumamente relevantes de los estudios que se dedicaron a revisar los enfoques universalistas y positivistas sobre el método (Feldman, 2008; Litwin, 2008, Coria y Edelstein, 1995), el recorte de variables que formularon y las orientaciones de cambio que

propusieron eludieron el abordaje de la cultura escolar y las disciplinas escolares como dimensiones que brindan “un acceso a los modos en que los docentes dicen entender la enseñanza de la lengua y la literatura, a sus alumnos, instituciones, formaciones, políticas educativas y las maneras en que sustentan desde allí metodologías” (Cuesta, 2011: 71). Sobre esa vacancia organiza su trabajo, precisamente, la perspectiva metodológica “circunstanciada”<sup>28</sup> (Cuesta, 2011, 2019) de la DLyLPE que he adoptado en este estudio.

Así pues, esta tesis es un intento por lograr, primero y como punto de partida, mayores conocimientos en torno a los sentidos que los docentes y los alumnos le asignan a la integración de TD en las condiciones efectivas del trabajo docente y la enseñanza. Sin embargo, como hemos visto, para completarse, este propósito demanda también un trabajo de historización y análisis de las tradiciones de enseñanza de la disciplina escolar y las tendencias educativas, históricas, políticas y económicas que hacen de marco a los micro-procesos de la escuela y que permiten abordar la dimensión metodológica de la enseñanza de modo circunstanciado.

En sintonía con esto, los estudios de la DLyLPE se han orientado a analizar en clave histórica los saberes pedagógicos vehiculizados por políticas educativas, dispositivos de formación docente, materiales didácticos digitales y productos del mercado editorial, entre otros, y han intentado reconstruir la operatoria de las agencias, los actores y los circuitos de expertise que han abonado a la construcción de las tradiciones hoy dominantes en la disciplina escolar (Cuesta, 2011; Dubin, 2019; Massarella, 2017, Provenzano, 2016). Como parte de ese trabajo de “historización del presente” (Williams, 1982), han logrado detectar los “encastres” (Cuesta, 2011) entre diversas tradiciones disciplinares que, superpuestas como sedimentos (Rockwell, 2009), componen el escenario hegemónico de la disciplina escolar.

De este modo, sobre un corte no sistémico del presente historizado, estos estudios han rastreado las líneas deudoras de los sucesivos cambios y reformas de décadas recientes: entre

---

<sup>28</sup> He retomado la noción de metodología “circunstanciada” de los trabajos de Carolina Cuesta (2011, 2019), quien la ha elaborado, a su vez, en base los desarrollos de Geertz en torno al conocimiento local de las realidades sociales y sus circunstancias. Esta noción revela continuidades interesantes con los desarrollos que Daniel Feldman ha realizado para dar cuenta de la necesidad de validez que debería sustentar toda propuesta de enseñanza, como condición política y ética: “la validez de las propuestas de trabajo depende de su capacidad para ser útil en las condiciones actuales (condiciones diferenciales y no homogéneas, por otra parte) y de ser, al mismo tiempo, capaz de actuar sobre ellas modificándolas de alguna manera y constituyendo un nuevo escalón en un proceso de mejora. Creo, entonces, que el rasgo principal de una “buena” didáctica es ser útil en sus circunstancias” (Feldman, 2018: 135).

otras, los CBC que acompañaron la Ley Federal de Educación, los distintos diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales desarrollados en el marco de la Ley de Educación Nacional, y los productos del mercado editorial que, ante el repliegue del estado en la década de 1990, se ocuparon de desarrollar propuestas de enseñanza destinadas a la actualización de los docentes en los nuevos marcos de referencia (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). En gran medida, estas sucesivas producciones del campo de la didáctica específica, que integran actualmente, con variaciones y continuidades, las orientaciones para la enseñanza a las que acceden los docentes para realizar su trabajo, son herederas de orientaciones metodológicas atravesadas por la fuerte matriz aplicacionista, universalista y positivista que hace a la forma de producción academicista del saber pedagógico de las últimas décadas y que abona la proletarización del trabajo docente.

Por último, los estudios de la DLyLPE volcados a la historización de los saberes pedagógicos que han prescripto y orientado el trabajo de los docentes a lo largo de las últimas cuatro décadas –más precisamente, a partir de la recuperación de la democracia– revelan para este período la existencia de un proceso de **reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y Literatura en enseñanza de la lectura y la escritura de textos** (Cuesta, 2011, 2019). Esta operación, que ha sido liderada por la tradición alfabetizadora de la psicogénesis de modo encastrado con la tradición cognitivo-textualista y la autodenominada tradición sociocultural, y que encuentra injerencia en el ámbito del diseño curricular, la producción académica y la formación docente, ha conducido a un desplazamiento de la enseñanza de los saberes tradicionales de las áreas disciplinares de la lengua y la literatura.

Esto ha contribuido, por un lado, a un corrimiento metodológico en lo referido al lugar de la enseñanza y al rol del docente como poseedor de unos saberes relevantes para desarrollar su trabajo (Cuesta y Sawaya, 2016). Por otro lado, en sintonía con los hallazgos de otros estudios de la región (Sawaya, 2008a, 2008b, 2018), los trabajos de la DLyLPE han desentramado el modo particular en que esta reconfiguración de la disciplina resulta solidaria con las demandas formuladas por los organismos internacionales, sus orientaciones para países “en desarrollo” y su currículum por competencias y habilidades, resultando esto en procesos que profundizan la exclusión de los alumnos de los sectores populares de nuestra región. Esta tesis ha buscado realizarle una contribución a la comprensión de este proceso histórico que, tal como veremos en el apartado de Resultados, encuentra importantes solidaridades con las tendencias

hegemónicas de integración de TD que han configurado el escenario tecno-educativo de la última década.

# **CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA**

Hasta aquí he presentado las líneas que componen el marco teórico y los antecedentes de la investigación y que permiten reconstruir las discusiones teóricas, metodológicas y epistemológicas en las que este estudio busca intervenir desde su posicionamiento particular. En este capítulo, en cambio, me dedico a exponer y fundamentar las decisiones de orden metodológico que, de modo consecuente con el marco teórico esbozado, han orientado el trabajo de campo realizado a lo largo de la investigación etnográfica. La presentación de esta dimensión empírica del estudio, a su vez, resulta fundamental para darle sustento conceptual a las orientaciones metodológicas que he formulado en base a las descripciones e interpretaciones realizadas en torno a la apropiación de las tecnologías digitales de los sujetos de la investigación.

A lo largo de este capítulo me ocupo, primero, de introducir el enfoque metodológico general de la investigación: la etnografía educativa de corte histórico-antropológico, cuyas características ya he presentado de modo introductorio como marco privilegiado para estudiar los procesos de cambio en el cotidiano escolar y en la enseñanza, entendida como dimensión central del trabajo docente. Segundo, realizo una caracterización pormenorizada del proceso de investigación empírica, para lo cual expongo la configuración de la unidad de análisis, la selección del universo de análisis, las estrategias mediante las cuales accedí al campo y describo a los informantes del estudio. Por último, los apartados finales del capítulo despliegan las estrategias metodológicas de las que me he valido para realizar la descripción densa y las diferentes dimensiones interpretativas que he utilizado para generar las teorizaciones del trabajo de investigación.

## **1. Enfoque metodológico general**

Para investigar las características que adopta la integración de TD que llevan adelante los docentes de la disciplina escolar Lengua y Literatura de escuelas secundarias de la Región Educativa 9° de la Prov. de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires he adoptado un enfoque de investigación educativa etnográfica (Goetz y LeCompte, 1988) de carácter eminentemente holístico (Bertely Busquets, 1994; Calvo, 1992; Guber, 2001): la etnografía educativa histórico-antropológica (Rockwell, 2009; Rockwell y Mercado, 1988).

Como ya he adelantado, la elección de este marco actúa como respuesta al problema en torno a la vacancia existente en la producción de saberes tecno-pedagógicos y didácticos

circunstanciados en el trabajo de los docentes y en lo referido a los sentidos que los sujetos le asignan a la integración de TD y la enseñanza de la disciplina escolar. En sintonía con el marco teórico-metodológico adoptado, el foco de la investigación empírica de este estudio se despliega sobre dos ejes.

El primero de ellos es la relación que entablan los saberes pedagógicos con los saberes docentes. La puesta en diálogo y el contraste de estos saberes de distinto orden me ha permitido comprender cómo los docentes se apropian en su trabajo de las reformas y los cambios que son planteados como propuestas y orientaciones pedagógicas desde distintos ámbitos legitimados y autorizados por diversos agentes (Mercado, 1991; Rockwell, 2009). Como respuesta a la progresiva exclusión del saber docente dentro de los procesos de reforma, esta investigación busca, entonces, recortarlo como espacio de producción del saber pedagógico (Escolano, 2000; Nóvoa, 1998; Viñao: 2002) y así, presentar una alternativa al proceso de progresiva academización de la producción de los saberes en los espacios de gestión educativa (Feldman, 2010b).

Un segundo eje de la dimensión empírica de este trabajo se ubica en la apropiación que docentes y alumnos, sujetos involucrados en las prácticas de enseñanza, realizan de las TD en el marco de la disciplina escolar. Esto me ha conducido a indagar la integración de TD no solo en función de las políticas educativas, sino también en las formas de ingreso y apropiación de las tecnologías desde “abajo” (Dussel, 2011), a través de los consumos y usos tecnológicos de los docentes y alumnos. Esto ha involucrado contemplar el carácter productivo y reproductivo de la cultura escolar, y así visibilizar las continuidades, pero también las prácticas emergentes vinculadas a los consumos culturales digitales de docentes y alumnos, y a las apropiaciones que estos sujetos realizan en el marco de la enseñanza de la disciplina escolar.

Estos dos ejes que han guiado mi búsqueda de acceder a las estructuras y las regularidades que hacen a las tramas de significación de los conocimientos locales se organizan en torno a la interpretación de una fuente empírica fundamental –aunque, como veremos, no sea la única del trabajo de campo–: los discursos y las prácticas de los actores escolares y, fundamentalmente, aquellos de los docentes y los alumnos. Estas recurrencias y regularidades no cobran valor por sí mismas. La descripción densa (Geertz, [1973] 1992) que he desarrollado a lo largo de la investigación en base a estos materiales empíricos ha buscado:

[...] dar a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas –legitimidad, modernización, integración, conflicto, carisma, estructura, significación– esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no solo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente con ellos (...) [porque] la tarea esencial en la elaboración de una teoría es, no codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares, sino generalizar dentro de estos (pp. 35-36).

Para realizar esta operación de generalización, el enfoque etnográfico que he adoptado toma como punto de partida aquello que Geertz supo denominar la *perspectiva del actor*. Esto supone la consideración de los diversos aspectos que hacen a la vida social de las culturas estudiadas, evitando alterar las prioridades y las relaciones que dotan de sentido a los marcos de referencia de los actores. Así pues, los datos descriptivos e interpretativos que he aportado “tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el propio investigador) en esos escenarios escolares” (Goetz y LeCompte, 1988: 14).

En el caso de este estudio, si bien esos sujetos son, fundamentalmente, los docentes de Lengua y Literatura de CABA y la Región 9°, junto con sus alumnos, en tanto que actores centrales de la negociación y asignación de significados que involucra la enseñanza (Bruner, 1986), a ellos también se les agregan otros actores que resultaron informantes de este estudio y que me permitieron comprender la enseñanza de forma ampliada, en el marco institucional de las culturas escolares y el sistema educativo, más allá de las interacciones áulicas: entre ellos, directivos, secretarios, docentes de Lengua y Literatura y de otras disciplinas que no fueron informantes de este estudio, y preceptores; y también, como veremos, los sujetos que, por fuera de la escuela, habilitaron, desde distintas instituciones, el ingreso al campo.

A diferencia de lo que plantean los estudios etnográficos de corte positivista (Calvo, 1992), los enfoques etnográficos más recientes coinciden en que la presencia directa en el campo, la máxima émica de “estar allí”, no resulta suficiente para descentrar la mirada que los investigadores posan sobre los sujetos. Para que la operación antietnocéntrica sea factible, es preciso que el investigador desarrolle a lo largo del estudio un profundo trabajo de autorreflexividad (Guber, 2001; Rockwell, 2009). Este está orientado a suspender la mirada –junto con sus marcos de referencia– para, de este modo, poder transformarla en función de un diálogo productivo con lo observado en el campo y con los modos en que los sujetos culturales les dan sentido a sus prácticas y también a las del investigador.

En mi caso, el trabajo de reeducar la mirada supuso una serie de operaciones: primero, fue preciso descotidianizar lo cotidiano (Lins Ribeiro, 1998), dado que durante varios años trabajé como docente de Lengua y Literatura en el nivel secundario, dentro una de las jurisdicciones estudiadas, CABA. Segundo, el proceso de autorreflexividad demandó una operación estrechamente vinculada a mi carácter de especialista en didáctica: la puesta en suspenso de una serie de presupuestos vinculados a paradigmas teóricos que conformaban mi mirada al momento del ingreso al campo y que dificultaron el rescate de la lógica de producción simbólica de los actores.

Este riesgo de etnocentrismo interpretativo (Guber, 2001; Runciman, 1983) encuentra parte de su justificación en mi formación. En mi caso, soy Licenciado y Profesor por la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Allí, la formación docente adquirida como Profesor de Enseñanza Media y Superior constó de apenas dos asignaturas pedagógicas, una de didáctica general y otra de didáctica específica. Esta vacancia derivó en una formación pedagógica desarrollada mayormente in situ, en el marco de mi trabajo docente como profesor de Lengua y Literatura, y luego también a través de la oferta estatal de formación continua. Tal como lo entiendo, estas circunstancias han tenido implicancias que son detectables en distintos momentos de la investigación –principalmente, en sus inicios– y que permiten comprender la fuerte mirada disciplinar que ubicó los saberes de referencia y su transposición –entendida en sus términos originales: en su direccionamiento de arriba abajo– como ejes centrales del estudio, en detrimento de su vinculación con otras condiciones y variables explicativas de la enseñanza, como puede ser el marco que brindan las instituciones escolares, el sistema educativo y el trabajo docente.

En la misma línea se inscribe el trabajo realizado como docente de cursos de ingreso en universidades del conurbano bonaerense, con alumnos –muchos de ellos recientemente egresados de la escuela secundaria– con los que trabajé desde un enfoque centrado ya no en las disciplinas escolares sino en la lectura y escritura de textos, y desde un paradigma que no retomaba los aportes de líneas socioculturales y, por tanto, tampoco contemplaba las prácticas de lectura y escritura de esos alumnos.

Esto me condujo –sobre todo al inicio de la investigación– por el camino de una serie de simplificaciones explicativas del trabajo docente que, con el avance de la tesis, fueron progresivamente reorientadas. Esas simplificaciones estuvieron dadas por la mirada centrada

en la enseñanza de unos saberes, prácticas y objetos legitimados fuertemente desde los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales, como son las prácticas de lectura y escritura. La mirada didáctico-disciplinar legitimadora de estos objetos prescriptos en el plano de lo documentado, por encima de otros, actuó en los primeros momentos de la tesis obturando la posibilidad de indagar en aquello que los docentes efectivamente hacían en sus clases con sus alumnos en relación con esos objetos y las disciplinas de referencia, en sus condiciones de trabajo. Como ya he advertido en el marco teórico, las históricas operaciones aplicacionistas, los modos en que la academia valida en la escuela los conocimientos producidos en otros ámbitos, inhabilitan reflexiones en torno al proceso de selección o síntesis cultural que se desarrolla en la escuela (De Alba, 1992), desde los saberes docentes.

Así, por ejemplo, la versión inicial del cuestionario que diseñé y puse en práctica durante las primeras entrevistas semiestructuradas, en el marco del momento de ingreso al campo, estuvo orientada por el interés en conocer los modos en que los docentes integraban TD en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, objetos privilegiados del curriculum oficial tanto de PBA como de CABA, en línea con la hegemonía actual de la tradición psicogenética. Sin embargo, rápidamente, este objeto se tornó problemático: para darle sentido a su apropiación de las tecnologías, los docentes retomaban en sus respuestas contenidos de la disciplina escolar que excedían ampliamente el recorte de los objetos de la lectura y la escritura. Esto me condujo a poner en suspenso el recorte de esos objetos de enseñanza y abrirme a otros que eran convocados desde el campo y sus actores. Esto no supuso en ninguna medida deshacerme de la necesidad de seleccionar un marco teórico o entregarme a las categorizaciones “naturales” del campo, lo que sería coherente con una perspectiva ontológica “ingenua” (Guba y Lincoln, 1994). En cambio, el hallazgo del marco de la DLyLPE me permitió comprender la necesidad de desarrollar un giro epistemológico capaz de darle cabida a la otredad de los sujetos del campo.

Otro elemento que representó un problema en este mismo sentido fue la impronta fundacional fuertemente crítica de la didáctica de la Lengua y la Literatura de carácter sociocultural (Bombini, 1989), que si bien ha intentado poner en discusión los modelos aplicacionistas visibilizados en la historia de la disciplina, asociados, en su mayor parte, a la lingüística aplicada a la enseñanza (Bombini y Krickeberg, 1995), presenta algunas dificultades. Este enfoque eminentemente crítico no solo ha derivado en una supresión de la pregunta en torno a la praxis y la generación

de intervenciones didácticas, algo que distintos especialistas locales han marcado desde posicionamientos no siempre coincidentes (Cuesta, 2011; Nieto, 2012), sino que también ha actuado obturando la comprensión de las posibilidades de reorientar la enseñanza en diálogo con las tradiciones selectivas de la escuela, que no pueden ser simplemente negadas desde la crítica, en la medida en que constituyen, en muchos casos, tradiciones validadas desde el trabajo docente.

Otra de las orientaciones propias del enfoque etnográfico que he seguido en esta tesis es el imperativo de “estar allí” (Guber, 2001), que constituye una condición productiva para poder dar cuenta del punto de vista de los actores culturales. La estadía en las escuelas de la Región 9ena y de la CABA en las que desarrollé este estudio me habilitó, en este sentido, a ser testigo de su cotidianeidad, entendida esta última como una forma de articulación entre lo documentado y lo no documentado. La inmersión prolongada en el campo, que en el caso de esta investigación tuvo una duración de dos años y cinco meses, me habilitó también a observar las actividades y las relaciones de los actores a partir de sus frecuencias y reiteraciones en el tiempo; elemento central para poder contemplar la existencia de pautas culturales significativas en la muestra (Guber, 2001).

El aporte más significativo de esta estadía no fue el de haberme permitido realizar aserciones de alto alcance de generalidad<sup>29</sup> (Bertely Busquets, 1994, Hymes, 1972), representativas de las jurisdicciones estudiadas, o el de haberme habilitado a observar las prácticas “tal cual” eran –lo que supondría un viraje hacia las formas de verdad por correspondencia del positivismo–, sino, más bien, poder vincular las regularidades observadas a lo largo del tiempo con procesos más amplios, para así evidenciar continuidades y variaciones respecto de las tradiciones y las tendencias educativas dominantes, y la emergencia de nuevos elementos a considerar como parte de los procesos de integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar del sistema educativo. Esto se condice con una de las aserciones realizadas desde el campo de la investigación etnográfica y retomada por la DLyLPE, según la cual la etnografía no sería un método (Rockwell, 2009), sino un modo de observar la realidad social de la escuela a partir de

---

<sup>29</sup> Es Dell Hymes (1972) quien advierte que el trabajo etnográfico no se propone realizar generalizaciones de la particularidad, sino más bien “particularizar la generalidad”, para, de este modo, localizar “en” cada caso la forma en que se plasma lo genérico. De modo similar, Rockwell (1980) enfatiza esta dimensión al advertir que la investigación etnográfica no busca estudiar una totalidad en función del recorte de una serie acotada de casos, sino focalizarse “en” casos que se encuentran determinados, de distintos modos, por la “totalidad” (Bertely Busquets, 1994).

la revinculación empírica de su cotidiano con fenómenos sociales e históricos más amplios, que son los que permiten pensar en los alcances políticos, educativos y sociales de los cambios que se dan en el nivel de lo local.

Las categorías emergentes que he logrado objetivar han sido enunciadas, de modo coherente con la tradición del marco metodológico etnográfico, en términos de “argumentos”, “negociaciones”, “desplazamientos”, “resistencias”, “tensiones” y “estrategias” propias de los sujetos involucrados en la enseñanza. Su aporte cobra valor en la medida en que permite recortar problemas con que los docentes y alumnos lidian en su cotidiano y que, en cierta medida, son estructurales –por su naturaleza histórica y situada– de la escuela secundaria. Por ello también nos reenvían a otros ámbitos educativos, regionales y globales, en que asoman problemáticas similares, de las cuales me he hecho eco en esta tesis al dar cuenta de las tendencias privatizadoras, alfabetizadoras, banalizadoras y desescolarizadoras que avanzan sobre los sistemas educativos y que he reconstruido en el primer capítulo de esta tesis.

En lo referido al criterio de objetividad que demanda la construcción de conocimiento científico, en esta investigación la misma no se explica en términos de una supuesta correspondencia lineal de unas categorías emergentes con unas realidades sociales (Ávila, 2004)<sup>30</sup>. Más bien, ha sido construido a partir de tres operaciones. Primero, en función de la explicitación de los presupuestos y del enfoque epistemológico y metodológico que han orientado mi mirada. Segundo, por la contrastación de mis interpretaciones con las de los sujetos de la investigación, en el marco de los sucesivos intercambios con estos actores. Tercero y último, a través de la recuperación de otros estudios de la DLYLPE a los que he aludido –y aludiré– en diversos momentos a lo largo de la investigación. Estos últimos comprenden antecedentes que, del mismo modo que esta tesis, se recortan sobre la disciplina escolar y el trabajo docente, en el marco de la escala que ofrece el sistema educativo local, por lo que ofrecen una estructura básica compartida, que posibilita la generación de comparaciones entre casos<sup>31</sup> (Calvo, 1992).

---

<sup>30</sup> Tal como plantea Rafael Ávila (2004), a cuyo posicionamiento epistemológico y metodológico suscribo en esta tesis, “[...] es preciso reunir muchas versiones e irlas “encajando” como a las piezas de un rompecabezas, o irlas contrastando, para que se corrijan entre sí, y nos faciliten una mejor aproximación a los hechos. Aunque parezca paradójico, “la objetividad nace de la confrontación de las subjetividades” (p. 6).

<sup>31</sup> Carolina Cuesta ilustra esta reflexión metodológica de modo sintético, al abordarla en relación con la enseñanza de la Lengua y la Literatura: “[...] “se puede afirmar que los decires de los docentes y alumnos inscriptos en las escrituras del investigador; puestos en relación con otros materiales empíricos y con gran parte de las producciones que versan sobre la enseñanza de la lengua y la literatura permiten captar sus normalidades y particularidades. Se

La puesta en diálogo de los materiales empíricos del plano de lo no documentado y el plano de lo documentado, que hacen a la relación entre saberes pedagógicos y saberes docentes del enfoque etnográfico, gana otra capa de complejidad cuando sumamos como insumo investigativo las producciones de las diversas líneas que hacen al campo de la didáctica disciplinar, la tecnología educativa, la educación en medios digitales, los estudios de la cultura digital y la educación, entre otras que describen, explican e interpretan desde sus diferentes encuadres y objetos las tendencias educativas que he recortado como parte del escenario del problema de esta tesis. Dicho esto, cabe advertir que a lo largo de esta tesis he prestado particular atención a los aportes de los estudios empíricos que se guían por variables socioculturales e históricas y que eluden el peligro de ofrecer un marco de investigación deshistorizado y reificado (Guber, 2001, 2004, 2011; Rockwell, 2009), como sucede cuando las investigaciones no revinculan sus objetos con la dimensión de aquello que en los debates del campo etnográfico ha sido denominado lo “general” o la “teoría” y que hace a la inteligibilidad de lo diverso y conflictivo dentro de un marco cultural-social compartido; una dificultad que atraviesa la historia de los estudios etnográficos y que Guber describe en estos términos:

El énfasis en la articulación y la lógica internas del sistema social y el recurso a veces exclusivo a procedimientos inductivos hacían perder de vista las relaciones de subordinación y hegemonización entre naciones y sociedades, esto es, la determinación del proceso histórico en que se inscribe el sistema observado (2004: 51).

Por último, me interesa señalar un último rasgo dentro del orden de lo metodológico general que supone también un distanciamiento respecto de otras investigaciones científicas surgidas como respuesta a las demandas de cambios y transformaciones formulados por actores y agencias banalizadores del mundo escolar, y alineados con los intereses dominantes de las tendencias privatizadoras, como es el caso de las orientaciones de alfabetización digital formuladas por agencias como la UNESCO (Antoninis y Montoya, 2018; UNESCO, 2019) y los estudios sobre competencias digitales para la educación subvencionados por la Unión Europea, como es el Transmedia Literacy Project (Scolari, 2018). Nuestro trabajo se asume como alternativa ante estas propuestas y como contribución tanto al reconocimiento de las presiones que pesan sobre los docentes para integrar las TD, como a las demandas de formación continua señaladas por diversos estudios que recuperan las voces de los docentes y sus inquietudes

---

trata de replantear la dicotomía generalización/relativismo y la distinción teoría-práctica para otorgarle contenido a los conceptos elaborados, en cuanto abstracciones del mundo social, como lo es la enseñanza” (2011: 73).

(PCI, 2011, 2015). En este sentido, este estudio también constituye lo que Rita Segato entiende como una “antropología por demanda”: “[...] una antropología atenta e interpelada por lo que esos sujetos nos solicitan como conocimiento válido que pueda servirles para acceder a un bienestar mayor, a recursos y, sobre todo, a la comprensión de sus propios problemas” (Segato, 2013: 13).

## **2. El proceso de investigación etnográfica**

El proceso de investigación que he llevado adelante a lo largo de este estudio se fundamenta en una serie de decisiones metodológicas de distinta y variada naturaleza que resulta preciso desarrollar en detalle, en la medida en que permiten comprender el modo particular en que le he dado forma al conocimiento teórico producido como resultado de esta investigación. Las partes que componen ese proceso son: la configuración de la unidad de análisis, la selección del universo de análisis, el modo de acceso al campo, la caracterización de los informantes del estudio, las técnicas y estrategias de la investigación y las del análisis e interpretación de los datos.

Las técnicas utilizadas se enmarcan en el trabajo de observación participante (Guber, 2001). Algunas de ellas guardan mayor fidelidad con usos tradicionales, propios de la investigación etnográfica o constituyen objeto de debates clásicos del campo, por lo que encuentran descripciones referenciables en manuales de metodología de la investigación (Goetz y Lecompte, 1988; Vasilachis de Gialdino, 2006). Otras, en cambio, comportan desviaciones que actualizan los desafíos que supone abordar la cotidianeidad escolar en el tiempo presente, como es el caso de la observación y el análisis de producciones multimodales de alumnos y docentes. Todas ellas, no obstante, constituyen por igual apropiaciones de un modo específico de hacer investigación que, al margen de su carácter más o menos ortodoxo dentro de la tradición etnográfica, busca interpretar “lo que la gente hace, lo que dice que hace y lo que se supone que debe hacer” (Guber, 2004: 83) en un determinado contexto social e histórico.

Si bien aquí presentaremos las diferentes partes del proceso de investigación y las técnicas involucradas en cada una de ellas de modo secuencial, cabe advertir que a lo largo del trabajo me he conducido siguiendo una lógica mayormente no lineal, espiralada y sujeta a reformulaciones permanentes (Goetz y Lecompte, 1988). Esta forma de proceder, que en otros trabajos de investigación podría ser considerada un problema metodológico, aquí queda

expuesta como parte de la complejidad que supone el trabajo de campo y la aproximación a la mirada del otro desde un enfoque cualitativo (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010); una mirada que asume conscientemente las dimensiones problemáticas de su objeto para hacerlas formar parte productiva de su interpretación, en lugar de obviarlas como variables no significativas a la hora de construir una interpretación.

El trabajo de campo en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires (PBA) fue realizado entre los meses de abril del año 2015 y septiembre de 2017. Durante esos dos años y cinco meses, desarrollé una serie de actividades que me permitieron acceder al campo; contactar a docentes y entrevistarlos; ingresar a las escuelas y observar clases; desarrollar intercambios y entrevistas directivas y no directivas con distintos actores de las instituciones escolares, entre ellos, alumnos, docentes de la disciplina escolar y de otras disciplinas, preceptores, secretarios, directores departamentales y directivos; analizar producciones de alumnos, materiales didácticos, documentos institucionales y otros propios del ámbito de la clase; y volcar estas experiencias en distintos géneros que luego conformaron el texto etnográfico que ofrecemos al lector de esta tesis.

En el marco del trabajo de campo realizado, contacté a un total de cuarenta y cinco docentes de la disciplina escolar de CABA y de la Región 9ena educativa de la PBA, de los cuales entrevisté a treinta y tres y pude observar clases de doce. Detrás de estas actividades existió un significativo trabajo de organización y negociación con diferentes actores de ambas jurisdicciones que ocupó una parte importante de los primeros años de la investigación, y cuyos resultados no siempre fueron fructíferos, aunque sí enriquecedores para generar reflexiones sobre el campo y los condicionamientos de su estudio. En este sentido, una de las mayores dificultades que encontré se vincula a la mirada calificadora o evaluativa en la que se ubica en buena medida a cualquier presencia que salga de los roles habituales del aula. Como sostienen los especialistas de la didáctica, las instancias de observación predisponen a los sujetos de la escuela a una sensación de vulnerabilidad que, “en lugar de favorecer procesos de objetivación y autoanálisis, provoca una serie de clausuras” (Edelstein, 2011: 191). Así pues, una parte importante de las instancias de intercambio con los docentes estuvo destinada a salvar este problema estructural de la cultura escolar.

El contacto con los docentes, el acceso a las escuelas y a la observación de las prácticas de enseñanza significó un trabajo arduo de gestión de permisos y reuniones, diálogos y

negociaciones, administración de tiempos, acuerdos sobre roles e incumbencias del investigador, así como también sobre modos de retribución a las escuelas y los docentes por el espacio cedido para el trabajo de campo. El fruto de ese trabajo me permitió acceder a diez escuelas secundarias, de las cuales cinco están localizadas en la CABA y cinco en la Región 9ena educativa de la PBA. En esas diez instituciones observé un total de cincuenta y seis clases, en su mayoría de dos módulos (en CABA el módulo dura un total de cuarenta minutos y en PBA, sesenta), distribuidas de forma heterogénea entre las distintas escuelas. En algunas de ellas la estadía fue breve, de apenas algunos días, mientras que en otras duró meses y me permitió conocer con mayor detalle la cultura institucional de la escuela. La posibilidad de lograr períodos más o menos extensos de inmersión en el campo dependió de una variedad de factores, que comprenden cuestiones que van desde lo administrativo, como es la extensión del permiso otorgado por las autoridades escolares, hasta lo didáctico, como es la duración asignada por los docentes a los proyectos y actividades en los que integraron tecnologías digitales. En todos los casos busqué que esa extensión fuera lo más amplia posible, respetando siempre las posibilidades de los docentes y las escuelas.

Sin dudas, el contacto, el diálogo y las relaciones entabladas con los profesores y los diversos actores de la escuela fueron los ejes más productivos del trabajo de campo, además de constituir su condición de posibilidad en la medida en que el ingreso a las escuelas fue posibilitado en todos los casos gracias a la mediación activa de estos actores; particularmente, de los docentes que se constituyeron en informantes clave del estudio. Sus saberes y su experiencia anclada en la práctica resultaron invaluable para comprender los desafíos, los límites, las posibilidades y los sentidos que puede tener el ingreso de TD en las aulas y en la enseñanza de la disciplina. En este sentido, si bien el trabajo de campo derivó en una toma de distancia respecto de varias de las hipótesis albergadas al iniciar el trabajo, una de ellas se sostuvo y profundizó a cada paso de la investigación: para reflexionar en torno a los procesos de cambio en la escuela, ya sea desde una dimensión analítica como propositiva, es necesario partir de la incorporación de la perspectiva de los docentes y alumnos.

### **3. La configuración de la unidad de análisis**

Una de las primeras operaciones que llevé adelante como parte del proceso de investigación fue la delimitación de la unidad de análisis del estudio. Esto implicó no solo plantear sobre qué

o quiénes serían recolectados los datos del estudio, sino también establecer, previamente, los objetivos de este último (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010: 173). Asimismo, en el marco del proceso de investigación, la unidad de análisis resultó condición necesaria para, posteriormente, delimitar en función de ella un universo de análisis y, luego, una muestra para el estudio.

En el caso de mi investigación, la unidad de análisis estuvo constituida, en primer lugar, por una práctica particular, la enseñanza. Si bien, en líneas generales, en la investigación cualitativa las prácticas suelen ser entendidas en términos de “una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria”, el marco teórico seleccionado me brindó una definición más precisa, al inscribir la práctica en una tradición de estudios que he recuperado para este trabajo. La enseñanza presenta un carácter a la vez regulado, interactivo e institucional y de coordenadas culturales e históricas bien definidas (Feldman, 2010b), que cobra rasgos particulares al ser circunstanciada en una dimensión central para la perspectiva de los actores y su trabajo: la disciplina escolar del sistema educativo (Viñao, 2002).

Esta unidad de análisis involucra una serie de actores centrales en torno a los cuales se organiza la enseñanza, que aquí entendemos en términos interactivos, siguiendo los desarrollos socioculturales de Jerome Bruner (1986). Esos actores son los docentes y los alumnos que negocian significados culturales en el marco de un ámbito específico, la escuela y la clase de la disciplina.

Este recorte amerita, a su vez, dos observaciones. La primera es que, si bien el eje del análisis ubica como sujetos protagónicos a los docentes y alumnos, este estudio también ha encontrado otros informantes de peso para comprender la enseñanza en relación con el marco del espacio simbólico que es la escuela; una variedad de informantes ocasionales que han aportado su mirada y contribuido a la comprensión de diversos condicionantes que exceden la enseñanza a la vez que la conforman. La segunda observación es que si bien tanto docentes como alumnos constituyen sujetos que forman parte de la unidad de análisis, esto no los ubica en un plano de horizontalidad y no quita la especificidad de los primeros en tanto que sujetos que regulan esas interacciones, que desarrollan un trabajo y que poseen un saber especializado que intentan transmitir para que sus alumnos se lo apropien (Rockwell, 2013). Si la didáctica es una disciplina orientada no solo a la teorización en torno a la enseñanza, sino también a generar intervenciones de orden metodológico en la práctica educativa (Edelstein, 2002), el rol del

docente como trabajador poseedor de unos saberes especializados nos ubica de cara a un interlocutor fundamental para pensar de modo sistemático y planificado las orientaciones de cambio en la escuela.

A su vez, el espacio-tiempo de la clase no constituye uno como cualquier otro. Se nos ofrece, más bien, como un enclave que condensa diversos elementos de la forma escolar (Feldman, 2010a), pertenecientes a distintas escalas temporales (Rockwell, 2018): una estructura espacial, una disposición de los cuerpos, unas tecnologías, unos tiempos, entre otros elementos que, como señalan diversos estudios, se han visto desafiados en tiempos recientes por los medios digitales y sus lógicas (Dussel, 2014). Como parte del análisis de esta tesis, he incorporado algunos elementos recientes que nos ofrecen pistas sobre esos desafíos: la variación en los límites del aula como espacio de concreción de la clase, en virtud de la existencia de espacios virtuales cuya presencia es cada vez más pronunciada en el ámbito educativo, y que los especialistas han comprendido en términos de ubicuidad y de “aula aumentada” (Sagol, 2012), dando cuenta así de los nuevos modos en que la interacción contemplada en la enseñanza trasciende los límites de la infraestructura escolar; la creciente injerencia en el uso de dispositivos celulares en la escuela y el aula (Dussel, 2011); dispositivos que configuran, como han señalado algunos estudio, un ambiente de alta disposición tecnológica (Maggio, 2015); las características de los nuevos géneros multimodales e hipertextuales que circulan en las aulas (Kress, 2005; Magadán, 2014); la reconfiguración de la organización del espacio y de las formas de interacción, mediados por dispositivos tecnológicos; la existencia de una “ecología de medios” (Dussel y Quevedo, 2011) a partir de la cual en la escuela conviven viejas y nuevas tecnologías que se reconfiguran mutuamente en virtud de su existencia compartida en las aulas.

Como ya hemos visto, la unidad que constituye la enseñanza se circunstancia, a su vez, en la dimensión disciplinar de análisis, que se vincula a la organización del sistema educativo argentino y su historia. El abordaje de este sistema convoca a algunas precisiones para quienes no se encuentren familiarizados con él. Actualmente, el sistema educativo de nuestro país comprende cuatro niveles: educación inicial, primaria, secundaria y superior, y ocho modalidades: artística, permanente de jóvenes y adultos, técnico profesional rural, intercultural bilingüe, especial, en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria. Los servicios educativos del sistema son de gestión estatal y privada, cooperativa y social, y la

Ley de Educación Nacional (2006) establece la obligatoriedad desde el último año de educación inicial, hasta la finalización de la secundaria, lo que constituye trece años de escolaridad obligatoria, cuando previamente, durante el período de vigencia de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/ 1993), eran diez. En particular, la educación secundaria comprende cinco o seis cursos, en función de lo que dicte la jurisdicción. Cada una de ellas puede reorganizar su estructura a partir de dos opciones: una distribución de seis años para el primario y seis años para el secundario o bien una de siete años para el primario y cinco para el secundario (DINIECE, 2011). En el caso de PBA, se aplica lo primero, mientras que en CABA, rige lo segundo. Asimismo, en el marco de esta estructura, la secundaria se organiza en dos ciclos: uno con carácter común a todas las orientaciones, que puede ser de dos o tres años, denominado básico, y otro, denominado ciclo orientado, que puede durar tres o cuatro años y que se encuentra diversificado en función de distintas áreas del mundo social, del conocimiento y del trabajo.

Esta investigación no se ha dedicado a realizar distinciones entre instituciones de gestión privada y estatal ni tampoco entre los diferentes años y ciclos que componen la escuela secundaria, a la hora de delimitar la unidad de análisis. La manifiesta indistinción del recorte realizado no ha actuado restándole significatividad a estos ejes de análisis. Por el contrario, las variables público/privado, ciclo básico/ciclo orientado han formado parte de las interpretaciones realizadas y han servido para explicar fenómenos, reconocer diferencias y marcar continuidades entre las prácticas estudiadas, en la medida en que los docentes, de distintos modos, han aludido a ellos para orientar el sentido de la integración de TD en su enseñanza.

La forma particular que adopta el sistema educativo local resulta relativamente reciente. La Ley de Educación Nacional (2006) involucró una reestructuración que se tradujo en la modificación de los niveles heredados de la reforma iniciada con la ya derogada Ley Federal de Educación de 1993 y su ciclo polimodal, de tres años. Luego del fuerte proceso de descentralización atravesado en la última década del siglo XX y a partir de la LEN, el sistema educativo inició un proceso de unificación orientado a garantizar la cohesión y la articulación entre los niveles y las distintas modalidades, y la validez de sus títulos y certificados de acreditación. No obstante esto, las jurisdicciones conservaron su autonomía para, en el marco de diseños curriculares nacionales como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, desarrollar sus propias asignaturas, con sus nomenclaturas y sus contenidos básicos. Esto explica el carácter diferenciado de las

denominaciones de las asignaturas que abordo en este estudio –Prácticas del Lenguaje y Literatura del sistema de PBA, y, por otro lado, Lengua y Literatura y Literatura del sistema de CABA–; distinción significativa cuyo sentido expondré con mayor detalle en el apartado dedicado al análisis de documentos de esta tesis.

Segundo, el diseño de la unidad de análisis no involucró cualquier forma de integración de TD, sino que se orientó por un recorte particular de los procesos de apropiación tecnológica. Este fue restringido específicamente a aquellas prácticas en que los docentes manifestaban utilizar las tecnologías digitales para enseñar su disciplina, en relación con los saberes escolares, uno de los ejes centrales de la indagación planteados para esta tesis. Este señalamiento me conduce a realizar una serie de observaciones respecto de la denominación del componente tecnológico de la unidad, el cual también está atravesado en su selección por la perspectiva etnográfica del estudio.

El recorte de las “tecnologías digitales” dentro de la unidad no responde a una nomenclatura que refleje la perspectiva particular desde la cual esperaba que los docentes y alumnos conceptualizaran las tecnologías. Al valerme de esta denominación tampoco intenté hacer alusión a tal o cual noción o concepto formulado en trabajos académicos y científicos, ni busqué, menos aún, recortar una serie de características particulares atribuibles desde una determinada teoría a un cuerpo de tecnologías restringido, que hubiera que detallar de cara a los sujetos del estudio. En cambio, opté por seleccionar una denominación que resultaba lo suficientemente amplia y podría abrirse a los diferentes sentidos que los informantes le asignaran al objeto de estudio, sin por ello perder ciertos rasgos de sentido que hicieran viable asir un objeto, referir a él y desde allí consultar a los sujetos sobre su enseñanza.

Así, pretendí que lo “digital” de la tecnología, funcionara sobre todo como una noción “paraguas” y, desde allí, como apertura flexible a un abanico de discursos y prácticas pedagógicas en cuyo marco lo tecnológico pudiera comprender desde objetos como las netbooks del PCI, las notebooks, los teléfonos celulares, las tablets, hasta el uso de una plataforma, una aplicación, un programa de una computadora, una red social, el desarrollo de un género discursivo o una práctica de escritura específica atravesada por la multimodalidad, la hipertextualidad o los rasgos de una plataforma, según lo dictara el sentido otorgado por los docentes a las tecnologías digitales para enseñar su disciplina.

A su vez, cabe señalar que esta operación de apertura, por su carácter émico (Geertz, [1973] 1992), derivó a lo largo de los intercambios con los sujetos del estudio en una necesaria adaptación terminológica orientada a no sobreimprimir las categorías propias sobre las categorías de asignación de sentido de los actores del campo. Esto me condujo a adoptar en algunos casos otras denominaciones distintas de la propia, como es, por ejemplo, el caso de la noción de “TIC” (tecnologías de la información y la comunicación), atravesada por un sentido más bien artefactual, de dispositivo, y ligada en algunos casos a la política pública que la introdujo con fuerza en la escuela, el Plan Conectar Igualdad; “nuevas tecnologías”, en el caso de los sentidos más vinculados a las novedades introducidas por las tecnologías digitales; “Internet” o “medios digitales”, como entornos catalizadores de una serie de prácticas y objetos que interpelaban las prácticas docentes, entre otros. No solo he podido constatar en el discurso de los docentes una variedad de denominaciones para referir a las tecnologías digitales, sino también diferencias de sentido hacia adentro de cada denominación, lo que nos habla de un campo cuya terminología, al igual que sus sentidos, aún siguen en disputa.

Ahora bien, el objetivo de este estudio no ha sido el de distinguir los sentidos otorgados por los docentes a las tecnologías digitales en función de unas denominaciones particulares –en torno a las cuales tampoco hay actualmente suficiente consenso–, sino en relación con la enseñanza. Por tanto, lo que sí ha encontrado relevancia para este estudio son los modos en que los docentes han realizado apropiaciones de las tecnologías digitales en términos de aplicaciones, prácticas en entornos digitales, plataformas, entre otros, para encarar esa enseñanza. Esto se debe a que esos recortes particulares de las tecnologías digitales, a partir de los cuales la denominación se vuelve más específica y circunstanciada, me han hablado de ciertas relaciones de sentido particulares entre las tecnologías y la enseñanza de la disciplina escolar.

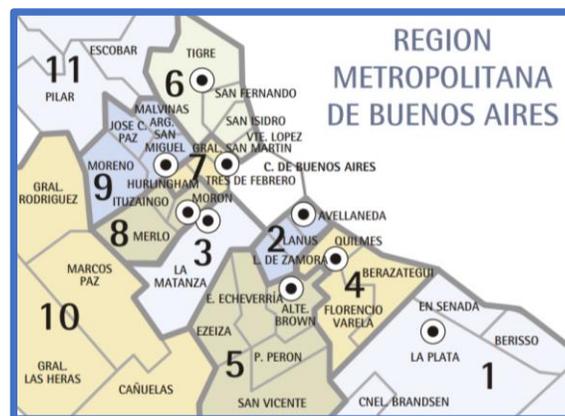
#### **4. La selección del universo de análisis**

Luego de recortar la unidad de análisis, desarrollé la selección del universo de análisis, que involucró la realización de un recorte de los perfiles del fenómeno o la población que pretendía estudiar, en función de la unidad configurada. Tal como plantean Goetz y LeCompte (1988), esta operación “requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno” (p. 86). Para lograr esto, en lugar de utilizar criterios probabilísticos, como es

usual en los trabajos de corte cuantitativo, aquí me he guiado por una serie de criterios conceptuales o atributos que le asigné a mi objeto (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010). Así, el universo o población del análisis de esta investigación quedó constituido por los profesores y las profesoras de las asignaturas Literatura, Prácticas del Lenguaje y Lengua y Literatura de escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Región Educativa 9ena de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que integraron tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza de la disciplina escolar entre abril de 2015 y septiembre de 2017, período durante el cual llevé adelante mi trabajo de campo en las escuelas.

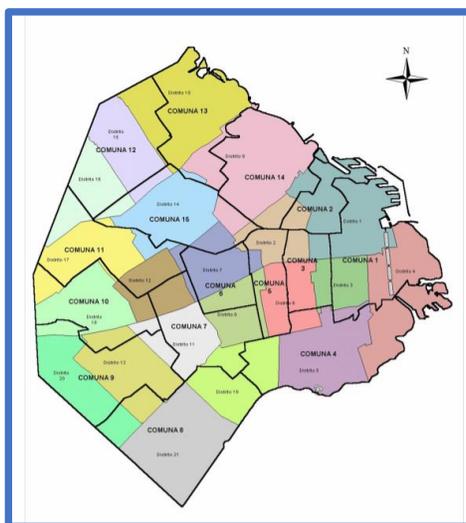
Los criterios utilizados para seleccionar este universo se organizan en una serie de ejes que presento a continuación:

1. Los espacios seleccionados para llevar adelante el trabajo de investigación responden a la organización geográfico-administrativa por jurisdicciones del sistema educativo argentino. El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires se organiza en veinticinco regiones educativas que se reparten en su interior ciento treinta y cinco distritos educativos. Cada uno de ellos se corresponde con uno de los partidos o municipios en los que se organiza administrativamente la jurisdicción. Dentro de cada región hay un distrito que actúa como cabecera. La Región 9° educativa de la Provincia de Buenos Aires comprende cuatro distritos: José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel, siendo este último su cabecera:



La Ciudad de Buenos Aires, por su parte, se organiza en veintiún distritos escolares que, a diferencia de la Provincia de Buenos Aires, no se distribuyen de forma coincidente con la

organización administrativo-territorial, que en el caso de CABA está dada por las comunas que la componen:



La selección de estos dos espacios como parte del universo de análisis respondió fundamentalmente a dos criterios estrechamente vinculados entre sí: 1. El criterio de la factibilidad prevista para el acceso al campo (Goetz y LeCompte, 1988; Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010); 2. El criterio etnográfico de acceso al campo en el marco de una relación más directa, horizontal y próxima a los docentes (Guber, 2001).

En lo referido al primero de estos criterios, el recorte de la Región 9° respondió a las posibilidades de acceso a docentes que garantizó la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), mi lugar de trabajo al momento del desarrollo de la investigación. Ubicada en Los Polvorines, localidad del partido de Malvinas Argentina y comprendida dentro del espectro geográfico de la Región 9° Educativa, la UNGS presenta diferentes canales institucionales de contacto con las instituciones educativas de la zona y los docentes de las escuelas secundarias. Esto es fruto tanto de las diversas actividades que forman parte de su propuesta de articulación territorial<sup>32</sup> como de

---

<sup>32</sup> Tal como señala el Portal de la UNGS en relación con su proyecto de “Propuestas de articulación con escuelas secundarias”: “Más de 20 actividades de articulación con escuelas secundarias se vienen desarrollando en la UNGS, en el marco del programa Nexos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Las mismas están organizadas en torno a tres cuestiones: tutorías con estudiantes; formación y capacitación de distintos actores institucionales (docentes, directivos, preceptores); y producción de material educativo para estudiantes y docentes.”

la oferta de formación que constituye el Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad.

Por su parte, el recorte del espacio que representa la Ciudad de Buenos Aires respondió a las posibilidades de acceso habilitadas tanto por mi práctica profesional en tanto que docente de Lengua y Literatura como por mi trayectoria de formación continua en esta jurisdicción. En virtud de mis antecedentes, logre acceder a los docentes a través de cuatro canales distintos:

- La Especialización de nivel Superior en Educación y TIC (2012), del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación de la Nación, que cursé y terminé de acreditar en el año 2015. Este postítulo de alcance nacional tuvo como objetivo formar a docentes de escuelas de gestión pública y privada para la incorporación de TIC en su práctica educativa, en línea con los objetivos pedagógicos del Plan Conectar Igualdad y el INFoD. El contacto que generé con docentes de nivel secundario durante el transcurso del Postítulo y las referencias que me fueron facilitadas por las autoridades administrativas de la sede del Postítulo ubicada en el Profesorado Alicia Moreau de Justo resultaron aportes fundamentales para acceder al campo y a los docentes del área disciplinar de Lengua y Literatura.
- La coordinación de los equipos técnicos del Plan Conectar Igualdad en la zona norte de la CABA. Como respuesta a mi solicitud, funcionarios del programa realizaron consultas a docentes en torno a su interés para participar de la investigación, lo que facilitó el acceso a profesores de los distritos escolares de esa zona de la ciudad.
- La Escuela de Maestros (ex CePA), la institución de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Los especialistas del área de formación en la enseñanza de la disciplina escolar de esta institución, con quienes me puse en contacto durante la investigación, me facilitaron el contacto de diversos docentes de este distrito, a quienes previamente les consultaron su interés en participar de mi investigación.
- Mi trayectoria como profesor de Lengua y Literatura en esta jurisdicción me permitió contactar a colegas que amplificaron la red de contactos en la zona y acceder a profesores

---

El proyecto busca profundizar el trabajo que la UNGS viene realizando para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y mejorar el proceso de transición entre los estudios secundarios y universitarios. Al respecto, el secretario general de la UNGS Gustavo Ruggiero destaca la convocatoria de la SPU debido a que, si bien la Universidad ya venía trabajando en términos de vinculación y articulación con las escuelas secundarias de la región, el programa permite “sistematizar todo lo que se venía haciendo.”

interesados en compartir su experiencia de integración de TD a través de canales no institucionales.

El segundo criterio de selección de estas jurisdicciones, de carácter etnográfico, se desprende del anterior, en la medida en que los canales particulares de acceso a los docentes que habilitaron ambos espacios me permitieron lograr un contacto directo y entablar una relación más próxima con los docentes, sin intermediarios de sus instituciones de trabajo. Esto me permitió a su vez, generar vínculos destinados a trabajar en pos del corrimiento del rol evaluador que suele asignarse a los sujetos que no forman parte de las presencias habituales en el aula (Edelstein, 2011). El acceso a las escuelas y al aula a partir de la voluntad y el acompañamiento de los docentes fue una condición de posibilidad determinante para lograr intercambios fluidos y abiertos respecto de sus miradas sobre el objeto de investigación. De este modo, los sujetos pudieron compartir su mirada sobre su trabajo sin la sospecha de la intervención jerárquica de terceros, que pudieran afectar sus fuentes de trabajo; un riesgo que también se pronuncia en un contexto de inestabilidad laboral, persecución y retracción de derechos, como he señalado al dar cuenta del escenario educativo 2015-2019.

Otra de las razones que me condujo a plantear este modo específico de relación con los docentes fue la posibilidad que proyecté de continuar produciendo conocimiento con ellos en torno a la integración de TD por fuera del espacio de trabajo institucional; objetivo que hubiera sido más difícil de alcanzar de haber optado por acceder a la escuela de forma vertical a través de las autoridades institucionales. Esta decisión rindió sus frutos, tal como evidencia la escritura en coautoría con docentes de dos artículos científicos, la participación en actividades extraescolares y eventos escolares, y el acceso a momentos de intercambio más distendidos e íntimos, no necesariamente atravesados por los tiempos y espacios de la clase, los recreos, la sala de profesores o el patio de la escuela.

Por último, cabe señalar también que, si bien estos criterios de selección del universo de análisis me abrieron puertas que de otro modo se habrían cerrado, la ausencia de un compromiso asumido institucionalmente que sirviera de marco para el contacto con los docentes y el ingreso a las escuelas fue una decisión que, desde el inicio de la investigación, supe tendría diversas implicancias para el trabajo y que, en efecto, luego, las tuvo. Con esto me refiero, fundamentalmente, al volumen de trabajo que posteriormente involucró lograr el acceso a los docentes, coordinar entrevistas con ellos y lograr la suficiente confianza como para que me

permitieran acceder a sus espacios de trabajo. Esta dificultad, que revisaré con mayor detalle en apartados subsiguientes, hubiera sido imposible de sortear de no haber contado con el tiempo y la disponibilidad horaria brindadas por la beca de doctorado del CONICET, que financió este estudio.

2. El segundo criterio utilizado también es de orden metodológico y justifica la selección de dos regiones distintas como universo en cuyo marco desarrollé la selección de la muestra. En este sentido, vale la pena señalar que, si bien sobre el principio del diseño de la investigación opté por estudiar únicamente la enseñanza de docentes de la Ciudad de Buenos Aires, luego de llevar adelante diversas lecturas de bibliografía metodológica y evaluar cuestiones de factibilidad, decidí ampliar el universo y abocarme al estudio de dos contextos distintos (Calvo, 1992). Esta decisión respondió a la intención de sumarle a la relación dinámica entre lo particular y lo general, propia del recorte etnográfico adoptado, otra dimensión dialéctica: la comparación entre distintos casos. Es Elsie Rockwell (2009) quien plantea las posibilidades que brinda la operación de “contrastación etnográfica” para identificar elementos significativos en las culturas estudiadas:

Al observar ciertos sucesos [como una reprimenda] en diferentes condiciones, notamos sus características constantes, o bien explicamos el efecto de estas condiciones sobre los sucesos observados [...] En la contrastación etnográfica, al seleccionar y comprar dos sucesos con semejante estructura formal, en contextos similares, se encuentra las diferencias que permiten identificar ciertos elementos significativos y establecer, así, categorías culturales (p. 89).

El estudio de diferentes contextos particulares como son las escuelas de CABA y la Región 9ena me ha permitido generar categorías y esquemas teóricos explicativos sustentados en prácticas concretas y diversas, a la vez que remisibles a una estructura social y cultural como la escuela secundaria y la disciplina escolar Lengua y Literatura del sistema educativo argentino, que si bien no resulta homogénea, dadas las diferencias existentes entre las jurisdicciones y las instituciones, sí presenta, como señala la bibliografía, contornos que la hacen reconocible en su singularidad y sus particularidades, vinculadas, por ejemplo, a la subcultura que conforma la disciplina escolar, los circuitos de formación docente y la organización particular del formato escolar por disciplinas (Terigi, 2008). Al mismo tiempo, el estudio de las constantes y regularidades existentes, realizado a través del trabajo de contrastación, actuó enriqueciendo el análisis de las singularidades y la variación de cada caso, en sus condiciones específicas. Recordemos que, si bien la búsqueda de regularidades resulta central para crear categorías culturales, la relación que la etnografía

histórico-antropológica plantea entre fenómenos de macro y micro-escala permite explicar también lo singular desde procesos más amplios.

Por último, la decisión de ampliar los casos a un nuevo contexto respondió también al carácter exploratorio de este estudio (Sampieri, Collado, Baptista Lucio, 2010), que he proyectado como respuesta a la vacancia de investigaciones de carácter etnográfico dedicadas a indagar la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar. La amplitud y variedad de casos ha servido, en este sentido, como argumento ante la necesidad de dar cuenta de un objeto de estudio cuyos rasgos fundamentales aún no han sido abordados en profundidad y que precisa de un mayor número de investigaciones en respuesta a la demanda que involucra la integración de TD para los docentes y también para el sistema educativo. En este sentido, comparto el planteo de Busquets (1994), quien ha advertido que la comparación como operación de la etnografía puede sustentar una búsqueda mayor, como aquella cobijada entre los objetivos de esta tesis y vinculada a la reorientación de las políticas públicas y sus modos de producción del saber pedagógico:

[...] la realización de un mayor número de investigaciones etnográficas puede llevarnos a identificar algunos de los problemas medulares que atañen al ámbito educativo. [...] la comparación posibilitaría tanto la detección de recurrencias y excepciones, como la producción de argumentos sólidamente documentados que pueden reorientar algunas de las políticas educativas de nuestro país (p. 26).

3. El criterio que guía la selección de docentes de Prácticas del Lenguaje y Literatura, para el caso de la Región 9ena, y de Lengua y Literatura y Literatura, para el caso de CABA, como constituyentes de un grupo mayor –docentes de la disciplina escolar Lengua y Literatura– y no como constituyente disciplinar meramente autónomos, se fundamenta en el marco teórico-metodológico adoptado. Como observan los aportes de la historia social del currículum (Goodson, 1991, 1995) y como testimonian los estudios locales de la sociogénesis de la disciplina escolar (Bombini, 2004; Sardi, 2006), las disciplinas escolares constituyen construcciones históricas, que se encuentran socialmente condicionadas y han sido gestadas en el marco de instituciones específicas de socialización. En la historia del currículum, las disciplinas escolares componen, como indica Goodson parafraseando a Hobsbawn, una “invención de la tradición” (Goodson, 1991: 16). Como cualquier otra tradición, no surgen de una vez y para siempre, sino que son construidas y reconstruidas a lo largo del tiempo (Goodson, 1995). Esta forma de conceptualizar la historia, con fuerte influjo de los aportes de Raymond Williams (1982) me ha habilitado a observar las continuidades históricas y pensar los procesos educativos en términos tanto de producción como

de reproducción: “la primera es posible porque existe un orden o una forma reproducible, y la reproducción, por su parte, genera cierta innovación. La continuidad histórica requiere, así, tanto de ordenamientos relativamente estables como de cambios profundos” (Rockwell, 2009: 141). Desde este marco, las diversas denominaciones que adoptan actualmente las asignaturas y espacios curriculares de la escuela secundaria –Literatura, Lengua, Prácticas del lenguaje, Lengua y Literatura–, forman parte de los procesos de construcción y reconstrucción histórica de la disciplina escolar y responden a las derivas y reconfiguraciones recientes<sup>33</sup> de una enseñanza de la Lengua y la Literatura que encuentra un estallido en sus objetos (Cuesta, 2011) y una ampliación –y, de modo concomitante, también, una reducción– de sus áreas de incumbencia, como así también de sus marcos de referencia.

Estos procesos de la historia de la disciplina escolar Lengua y Literatura, que permite explicar las variaciones jurisdiccionales de tiempos recientes, no solo resultan reconocibles gracias a los estudios que han reconstruido su historia más reciente (Cuesta, 2011, 2019; Massarella, 2017) y de su largo proceso de institucionalización –objeto de estudio de la sociogénesis de la disciplina escolar (Bombini, 2004; Sardi, 2007)–, sino que también encuentran su sustento en los estudios etnográficos que dan cuenta de que la disciplina aún existe como elemento dador de sentido del trabajo docente “porque docentes y alumnos seguimos diciendo, aunque estemos en espacios cuyos nombres varían entre Taller de lectura y Taller de escritura, Taller de comprensión y producción de textos, Prácticas del Lenguaje, entre otros, que estamos allí para enseñar y ser enseñados en lengua y literatura” (Cuesta, 2011: 9).

Este recorte disciplinar, vertido en investigaciones etnográficas validadas en el sentido que los docentes le dan a su trabajo y las tensiones que allí emergen, no fue asumido en esta investigación como un supuesto de partida. En cambio, como ya he deslizado, constituyó uno de los hallazgos a los que me empujó el trabajo de campo como deriva ante la improductividad de los modelos y enfoques asumidos inicialmente para dar cuenta de las voces y las orientaciones de sentido de

---

<sup>33</sup> Este movimiento, a su vez, se ha traducido en una serie de nuevos campos de investigación –validados también en otros niveles, como la escuela primaria y en los cursos de ingreso de universidades nacionales–: didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, didáctica de lectura y escritura, lectoescritura, entre otros. Este proceso encuentra su explicación estructural en fenómenos que actúan de modo entramado, algunos de los cuales he revisado en sus versiones más recientes al plantear el problema de esta investigación, y que involucran: el despliegue de los paradigmas alfabetizadores hegemónicos, la psicogénesis como tradición que, afianzada en la escuela primaria, avanza sobre la escuela secundaria con sus métodos y marcos epistemológicos; la formación en competencias lectoras y escritoras como mandato de los organismos internacionales y sus evaluaciones estandarizadas, entre otros.

los actores. El trabajo de los docentes, a pesar de los recortes que plantean algunos estudios de corte aplicacionista que buscan validar su relevancia por derrame en la escuela, no solo está dedicado a enseñar a leer y a escribir textos, sino también a leer literatura, comentarla, escribirla, vincularla con ciertos conceptos y autores, con las condiciones de producción y circulación, y con movimientos artísticos; reflexionar sobre la gramática y volver sobre ciertos usos de la lengua que en algunos casos se condicen con los objetivos de enseñar a leer y escribir “bien”, según el constructo de una lengua estándar. Todos esos elementos que hacen al trabajo docente recuperan planteos metodológicos y curriculares que no necesariamente se condicen con los últimos diseños de la disciplina, centrados en la lectura, la escritura y la oralidad, ni tampoco con las proyecciones que un investigador o didacta podría entender como las “ideales”, desde una mirada evaluativa. Dicho esto, su estudio resulta fundamental para comprender con mayor profundidad qué tensiones y problemas se dan en la enseñanza hoy en día, y cómo la integración de TD puede resultar en un aporte para afrontar esos problemas, en lugar de profundizarlos, brindando alternativas solidarias con el trabajo de los docentes y sus saberes. También nos ofrece una oportunidad para interrogar y desafiar a la disciplina escolar y sus objetos de enseñanza desde la diversidad de prácticas culturales que ingresan al aula en voces de los alumnos y docentes, y que cobran valor en tanto que fenómenos culturales que interpelan el trabajo de estos últimos, abriendo la puerta para darle ingreso a la diversidad de sectores sociales excluidos que el sistema educativo, a partir de la Ley de Educación Nacional, ha asumido como objetivo incluir en las aulas.

4. Como ya he adelantado, la selección de escuelas públicas de gestión tanto estatal como privada respondió a la búsqueda de comprender, desde un principio, no ya el alcance de una política pública en particular, como fue el PCI (2010) o el plan Aprender Conectados (2018), implementado en las escuelas secundarias de gestión estatal, o de los rasgos que cobra la integración de TD en las instituciones gestionadas por el Estado, sino más bien indagar en las apropiaciones que los docentes realizan de las tecnologías en función de la enseñanza de la disciplina escolar del sistema educativo. Esto involucra también contemplar apropiaciones que pueden verse posibilitadas por el ingreso de las tecnologías ya sea “desde arriba”, vía políticas públicas de dotación tecnológica, formación docente o diseño de materiales didácticos; por iniciativas del sector privado, sus industrias mediáticas y tecno-educativas; y “desde abajo”, a partir de los

consumos que los alumnos y docentes introducen en la escuela (Dussel, 2011); o bien de un entramado de todas estas vías de ingreso, que encuentran diversos puntos de contacto.

Los distintos contextos institucionales, por último, no fueron estudiados a pesar de sus diferencias sino más bien en virtud de ellas. Esto quiere decir que la decisión de contemplar escuelas estatales y privadas no se tradujo en una omisión de la complejidad específica de estos espacios. Por el contrario, esa complejidad, que compone el “contexto institucional” del trabajo docente (Rockwell y Mercado, 1988), con sus condicionamientos materiales y sus recursos físicos, pero también “las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (p. 68), constituyó otra de las variables del análisis etnográfico a la hora de comprender cómo los docentes les daban sentido a sus apropiaciones de medios digitales para la enseñanza de Lengua y Literatura. Esta cuestión se verá con mayor detalle en el capítulo de los Resultados de esta tesis, por ejemplo, al abordar los rasgos particulares de los proyectos pedagógicos de cada institución como parte de las realidades sociales con las que los docentes negocian su enseñanza y la integración de TD dentro de la escuela.

## **5. El acceso al campo: diagramación, contacto y selección de los informantes**

A pesar de lo señalado por algunos manuales de metodología (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010), en nuestro estudio el acceso al campo no constituyó una etapa previa, sino un momento central del trabajo de campo “propriadamente dicho” (Guber, 2004), en la medida en que no se limitó al momento inicial de la investigación, sino que se dio progresivamente en el transcurso del tiempo y se desarrolló en diferentes etapas. Tal como lo indica una parte de la bibliografía que ha guiado esta investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Guber, 2004; Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010; Vasilachis de Gialdino, 2006), acceder al campo significa, entre otras cuestiones, conocer el espacio y los actores que permiten ingresar a él, y aquellos que restringen ese acceso; definir el rol que el investigador asumirá de cara a estos sujetos y las formas de relación que entablará con ellos; elaborar estrategias lo suficientemente flexibles como para lograr significatividad y variedad en la muestra. Por este motivo, los modelos teóricos explicativos e interpretativos que produjo como resultado de la investigación dependieron en forma directa de las condiciones mismas de acceso al campo y de los modos en que supe ubicarme de cara a actores cuya mirada y prácticas les dieron sentido a las construcciones

teóricas. Particularmente, en el caso de mi investigación el acceso al campo fue desarrollado a partir de tres actividades: la diagramación, el contacto y la selección de los informantes y las estrategias de muestreo.

### **5.1. El vagabundeo o diagramación**

La primera actividad que llevé adelante como parte de la entrada al campo fue el proceso de vagabundeo (LeCompte, 1969) o diagramación (mapping) (Schatzman y Strauss, 1973) de las dos regiones involucradas en el estudio. En líneas generales, el vagabundeo permitió reconocer el terreno (Goetz y LeCompte, 1988): tomar un primer contacto con los participantes del estudio, conocer los espacios donde desarrollaban sus prácticas, registrar características del grupo, describir de forma general el contexto del fenómeno y los procesos que pretendía estudiar. Asimismo, el vagabundeo me habilitó a comenzar a identificar y clasificar a los informantes y esbozar un esquema de los modos posibles de abordaje de estos sujetos.

Como punto de partida de esta actividad, contacté a actores institucionales de cuatro organismos estatales que funcionaron como canales de ingreso al campo y de los que ya he dado cuenta en el apartado de “La selección del universo de análisis”: 1. la Especialización de nivel Superior en Educación y TIC (2012), la Escuela de Maestros (ex CePA), la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. Los sujetos contactados dentro de estas instituciones cumplían funciones y poseían cargos mayormente vinculados con la formación docente. Entre ellos, se cuentan coordinadores de equipos territoriales del PNIDE; secretarías de sedes del Postítulo en Educación y TIC; coordinadoras de áreas de formación de la Escuela de Maestros; profesores de la UNGS a cargo de disciplinas vinculadas a la formación de profesores de Lengua y Literatura y a la integración de tecnologías digitales en el campo de la educación. El contacto con estos actores fue realizado durante los años 2015 y 2017 y estuvo mediado por consultas vía correo electrónico, conversaciones telefónicas y encuentros presenciales, durante los cuales desplegué una serie de acciones:

1. Informar del estudio, su inscripción institucional, sus fines, objetivos y alcance, de modo que los actores institucionales involucrados conocieran los rasgos principales de la investigación y pudieran decidir de manera informada si les interesaba contribuir a ella.

2. Realizar consultas vinculadas a la viabilidad del estudio. En esta línea, indagué sobre las condiciones de infraestructura y el estado de funcionamiento del PCI en las jurisdicciones. Les consulté a estos actores si conocían docentes que incorporaran tecnologías digitales a sus clases de Lengua y Literatura y si sabían de la existencia de casos particularmente relevantes. Estas preguntas en torno a la viabilidad del estudio variaron en sus matices dependiendo de los rasgos específicos de cada uno de estos organismos. Así, por ejemplo, en el caso de la UNGS, al haber sido esta una de las instituciones encargadas de realizar evaluaciones del PCI, pude realizar indagaciones sobre el alcance de la política educativa en la región. En cambio, por la orientación formativa y disciplinar de sus propuestas, el Postítulo en Educación y TIC y el PNIDE me permitieron realizar consultas en torno a la viabilidad del acceso a docentes específicamente de Lengua y Literatura que integraran TD a sus prácticas.

3. Solicitar la gestión de contactos de profesores de la disciplina escolar, de cara a la realización de futuras entrevistas. Los avales obtenidos de la UNGS y del CONICET, organismo de financiación del estudio, resultaron respaldos fundamentales a la hora de consultar a estas instituciones sobre las posibilidades de contactar, a partir de su intermediación, a docentes que pensaban podrían estar interesados en participar de la investigación. El aporte de estas instituciones en el proceso de acceso a los docentes resultó también fundamental en la medida que su intermediación, realizada de forma más o menos directa, contribuyó, junto con los avales institucionales que ya poseía la investigación, a generar una mayor predisposición de los docentes a participar del estudio; cuestión que los docentes mismos me compartieron en las entrevistas.

De modo conjunto con el mapping de corte institucional, el proceso de diagramación se vio complementado por sucesivas consultas a colegas docentes que trabajaban en escuelas secundarias en ambos distritos. Estos intercambios, más informales, permitieron conocer con mayor profundidad algunas de las problemáticas más acuciantes señaladas por los profesores en torno a los procesos de inclusión digital en la escuela, que luego se transformaron en objeto de indagación más profunda a lo largo de la investigación y que también han sido abordados por otras investigaciones con foco en los procesos que se desarrollan en las escuelas (Dussel y Reyes, 2018; Maggio, 2012a; van Dijck y Poell, 2018; Welschinger Lascano, 2016): la relevancia de un creciente mercado de servicios y plataformas educativas en las escuelas de gestión privada, las limitaciones percibidas por los actores institucionales en cuanto a

infraestructura y tiempo para usar las tecnologías en el aula y en la escuela; el alcance limitado de los dispositivos de formación docente desplegados por el Estado; la creciente demanda de formación continua para la incorporación de tecnologías digitales; las transformaciones en la atención de los alumnos a partir del ingreso de los celulares al aula; las tensiones institucionales y las nuevas problemáticas normativas que ha traído aparejado el uso de tecnologías digitales en la escuela, entre otros.

Así pues, la diagramación constituyó una etapa de exploración dentro del proceso de investigación (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010), que a su vez sirvió para evaluar la accesibilidad –si era efectivamente posible llevar adelante el estudio en los contextos seleccionados– y la conveniencia –la adecuación de los contextos para los fines del estudio; esto es, si contenían “los casos, personas, eventos, situaciones, historias y/o vivencias que necesitamos para responder a la(s) pregunta(s) de investigación” (p. 372).

## **5.2. El contacto con los docentes**

La segunda etapa del trabajo estuvo dada por el proceso de contactar a docentes de las dos regiones involucradas para, de este modo, continuar con la labor iniciada en la etapa anterior. Con este objetivo, utilicé dos estrategias que encuentran continuidad con los modos que adoptó el proceso de vagabundeo:

1. Contacté docentes a través de los actores institucionales que contribuyeron a la exploración inicial del campo y que me proveyeron los correos electrónicos de los sujetos que ingresaban dentro del universo de análisis. De este modo, formé lo que la bibliografía denomina “canales oficiales” o “redes sociales profesionales” de contacto (Goetz y LeCompte, 1988).

Para el caso de los canales oficiales, en lugar de uno, hubo dos abordajes distintos, lo que respondió a la búsqueda de ampliar la variedad de la muestra. El primero de los abordajes fue más directivo respecto del recorte del universo. En este caso, me contacté con instituciones específicamente orientadas a la formación docente en integración de tecnologías digitales, como el PNIDE y la Especialización en Educación y TIC. En el caso de la UNGS, el abordaje directivo se encontró ligado específicamente a los actores vinculados a las evaluaciones del PCI y a los docentes de asignaturas vinculadas a la incorporación de tecnologías digitales en el sistema educativo. Estas instituciones me permitieron ponerme en contacto con docentes que habían atravesado trayectorias formativas vinculadas a esta temática o que habían llevado

adelante experiencias en esa dirección. En el caso menos directivo, me contacté con actores provenientes de instituciones como la Escuela de Maestros y el Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura la UNGS, que no están específicamente orientadas a la formación pedagógica en integración de tecnologías, lo que sirvió a los fines de ampliar la variedad de la muestra.

Como ya he adelantado, el contacto de los docentes no estuvo mediado por otros actores institucionales de las escuelas. No busqué realizar un contacto inicial con directivos de las instituciones, sino con docentes, y opté por aquellos entre estos últimos que no respondieran a los actores institucionales que me brindaron sus contactos. Por ejemplo, en lugar de contactar docentes que siguieran cursando el Postítulo en Educación y TIC, opté por contactar a aquellos que ya habían terminado su formación al momento de realizar el contacto. En lugar de acceder a los docentes de las escuelas que estuvieran participando de los proyectos del PNIDE, me puse en contacto con docentes cuya participación en dichos proyectos ya había culminado. Tal abordaje se justifica en los planteos que Goetz y LeCompte (1988) han realizado respecto de las barreras que involucra el acceso a las instituciones a través de vías jerárquicas:

A las organizaciones formales jerárquicamente segmentadas, el etnógrafo se acerca por una o varias vías y a través de uno o más niveles de status. [...] El establecer el contacto a través de los responsables de más alto nivel garantiza la sanción de la organización para el estudio y, por otra parte, es un requisito exigido a menudo por los distritos escolares, que son escenarios frecuentes de las investigaciones, y por otros grupos que desean restringir el acceso a sus asuntos internos. Sin embargo, el acceso a través de una única vía en los niveles superiores tiene también sus desventajas; los investigadores pueden ser rechazados de inmediato o, en caso de ser aceptados, quedar identificados excesivamente ante los participantes con los niveles superiores de la organización (p. 107).

Esta línea de reflexión explica también la selección de los actores institucionales a los que accedí y que actuaron como intermediarios del contacto con los docentes. Estos fueron seleccionados, fundamentalmente, en virtud de sus funciones laborales de gestión y administración, próximas al trato con los docentes, o por su vinculación y antecedentes en la formación docente.

2. Contacté docentes sin intermediarios institucionales; lo que la bibliografía ha denominado canales o redes sociales personales (Goetz y LeCompte, 1988). En estos casos, me comuniqué con profesores con los que había compartido mi trayectoria profesional como docente y con los que mantenía un trato informal y directo, lo que resultó una contribución fundamental para el estudio. Tal como indica la bibliografía: “En general, el contacto informal y directo es más eficaz.

Las personas tienden a responder de modo más favorable a una petición directa e interpersonal y, por ello, se confía normalmente más en las redes informales que en los canales oficiales” (Goetz y LeCompte, 1988: 107).

A diferencia del contacto a través de redes profesionales, realizado vía correo electrónico, la comunicación en este último caso fue a través de redes sociales, lo que involucró respuestas en un registro próximo a la oralidad, con la espontaneidad que eso supone. La pertenencia compartida a un mismo campo profesional, el conocimiento mutuo de las personas, la existencia de contactos en común y la horizontalidad de estas formas de relación contribuyeron a que los modos de negociación y organización de las entrevistas con los docentes contactados en este marco se dieran de manera más directa y dinámica que en los casos mediados institucionalmente. Al igual que en el caso del contacto por canales oficiales, en el marco del contacto por vías informales se les consultó a los docentes si utilizaban tecnologías digitales en sus clases, de modo tal de conocer la factibilidad de que formaran parte de la muestra. Esta pregunta en torno al uso de tecnologías, sin otras precisiones que detallaran la forma, los fundamentos o los objetivos de uso, sirvió para tender redes amplias y contactar a una gran variedad de docentes, guardando coherencia con el espíritu exploratorio de la investigación. Por último, existió una tercera modalidad de contacto inicial con los docentes que he distinguido de las dos anteriores a raíz de que, en lugar de ubicarse sobre el comienzo, su desarrollo se dio en una instancia más avanzada del trabajo de campo. Esta modalidad fue similar a los canales de acceso informal y estuvo dada por el contacto de docentes a través de otros docentes que ya formaban parte de la investigación, en alguna de sus etapas. Tal como señalan Goetz y LeCompte (1988):

El acceso a un grupo es más fácil cuando una tercera persona, conocida por las dos partes, se encarga de presentar al investigador. Este es un recurso que se puede utilizar independientemente de la naturaleza del grupo. Si los participantes valoran a la persona que hace la presentación, el acceso se facilita (p. 107).

Esta vía de contacto, explotada fundamentalmente luego de agotados los primeros canales de acceso a los docentes, se vio posibilitada cuando logré generar la suficiente confianza y proximidad en el trato con los informantes como para que estos se prestaran a brindarme su ayuda. Otra de las condiciones fundamentales para que se abriera este tercer canal fue el interés compartido por docentes e investigador en torno a la temática investigada y sus implicancias para su trabajo y las instituciones en las que se desempeñaban, como veremos

más adelante en este apartado. La existencia de tres canales distintos para lograr el contacto con los sujetos resultó fundamental en la medida en que me permitió acceder a un abanico de informantes amplio y lograr así una mayor variedad en los discursos y las prácticas estudiadas (Guber, 2004), coherente con el carácter exploratorio de su estudio.

### **5.3. El ingreso a las escuelas**

El acceso a las escuelas se dio entre los años 2016 y 2017, en el marco de las invitaciones extendidas por los docentes –devenidos a partir de allí en informantes clave– para que pudiera realizar una estadía en sus instituciones, y allí compartir su trabajo cotidiano, dialogar con ellos, observar sus clases y registrarlas. Este modo de ingreso particular, “por abajo”, no constituye un dato de segundo orden, en la medida en que, tal como lo plantean los estudios de metodología etnográfica (Guber, 2001), el modo en que el investigador accede al campo condiciona la forma en que es abordado por los diferentes agentes en el campo, el rol que le asignan, los espacios por los que puede circular y las actividades que se ve habilitado a realizar en la escuela, entre otros. En el apartado donde detallo las estrategias de recogida de datos y, fundamentalmente, el instrumento metodológico que constituye la observación participante, revisaré las implicancias que este modo de ingreso tuvo para la investigación.

A los fines prácticos de ingresar a las escuelas, llevé adelante una serie de trámites administrativos que comprendieron: 1. La solicitud de certificaciones a la institución financiadora (CONICET) y a mi lugar de trabajo, ubicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento, a modo de aval y respaldo del estudio. 2. La solicitud y obtención de notas de aval de la directora del estudio, con el mismo propósito. 3. La entrega de estos documentos por parte mía o del informante a las instituciones educativas donde se realizó la investigación, junto con otros documentos solicitados, como la fotocopia del documento de identidad del investigador y el certificado de la ART. 4. La realización de reuniones, con diferentes grados de formalidad, duración y profundidad, con los directivos de las instituciones, a modo de presentación del investigador y de los objetivos de su estudio.

### **5.4. La selección de la muestra**

En cuanto a la selección de la muestra de este estudio, cabe realizar tres señalamientos puntuales. Primero, la muestra se compone de dos niveles. En un primer nivel, se ubican los docentes de Lengua y Literatura que me brindaron la posibilidad de compartir con ellos la cotidianeidad de su espacio de trabajo. Estos docentes se constituyeron en informantes clave de la investigación, en la medida en que tuvieron un rol preponderante en el estudio de la unidad de análisis de esta tesis, la integración de TD en la enseñanza. En un segundo nivel, se encuentran los docentes de LyL que entrevisté y a cuyos ámbitos de trabajo cotidianos –por diversas razones que revisaré más adelante– no pude acceder. Estos informantes ocasionales, no obstante, resultaron centrales en la medida en que me ofrecieron sus perspectivas sobre el objeto de estudio y contribuyeron a la configuración del escenario educativo de las dos jurisdicciones estudiadas.

El segundo señalamiento supone, al igual que el anterior, una ampliación respecto del recorte de la muestra, y me conduce al reconocimiento de otros informantes del estudio. En el marco del trabajo de campo realizado, seleccioné y fui seleccionado por doce profesores y profesoras de Lengua y Literatura que me abrieron las puertas de sus escuelas y aulas para que pudiera compartir la cotidianeidad de su trabajo, dialogar con diferentes actores institucionales y observar y registrar su enseñanza. En este marco, me permitieron conocer a sus alumnos; en las salas de profesores tuve la oportunidad de charlar con docentes de Lengua y Literatura cuyas clases no observé, pero que me compartieron sus experiencias e inquietudes en torno a la temática investigada; también pude sostener intercambios con profesores de otras disciplinas que se interesaron por mi trabajo, me ofrecieron observar sus prácticas e incluso me solicitaron asesoramiento en relación con la integración de TD en sus clases; me reuní con directivos interesados por conocer mi perspectiva sobre las propuestas de enseñanza de sus docentes y los posibles usos del estudio para generar mejoras en sus instituciones, y preceptores preocupados por hacer de los dispositivos digitales artefactos con sentido para la escuela. En síntesis, el espectro de sujetos que contribuyeron al estudio trascendió el espacio cerrado del aula y a la coordinada espaciotemporal y simbólica de la clase de Lengua y Literatura, a pesar de que, como se desprende de los apartados anteriores, esta constituyó uno de los ejes fundamentales de mi trabajo al constituir el escenario principal de los intercambios entre docentes y alumnos.

En tercer lugar, resulta preciso señalar que el número de docentes cuyas prácticas de enseñanza he estudiado no fue fijado de antemano a la entrada al campo. Este posicionamiento, que es deudor de la orientación flexible del proceso de selección de la muestra, constituyó desde el

principio de la investigación un motivo de duda e incertezas para mí. Solo de forma progresiva, durante el transcurso del estudio, pude poco a poco ir vislumbrando las posibilidades y limitaciones temporales, institucionales y materiales para ampliar o acotar el trabajo de campo y lograr una muestra a la vez diversa y significativa. De modo que, si seguimos las categorizaciones propias de la investigación cualitativa, la de este estudio, entonces, se trató de una “muestra abierta” (Guber, 2001), que fue acotándose progresivamente hasta su conformación final, a mediados del año 2017.

A partir de este momento, habiendo logrado observar las prácticas de enseñanza de doce docentes de Lengua y Literatura, finalicé la estadía en el campo. La decisión se fundamentó en las siguientes condicionantes: 1. Los plazos programados al iniciar el estudio, que respondieron a su vez de los plazos de financiamiento de la beca de doctorado que lo posibilitó: un total de cinco años, entre el comienzo de la investigación y la entrega y defensa de la tesis; 2. Los plazos pautados por el investigador para pasar en limpio, organizar y analizar el voluminoso corpus de datos recolectados y desarrollar, posteriormente, la escritura de la tesis, así como también la entrega y defensa del escrito, y la cumplimentación de las obligaciones de formación pautadas por el programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; 3. El hecho fundamental de haber logrado recolectar, al cabo de aproximadamente dos años y medio de trabajo de campo, una muestra amplia, variada y significativa, acorde al universo recortado y a los objetivos trazados para el estudio.

De todo lo anterior se desprende, entonces, que, para el caso de esta investigación, el proceso de selección no se orientó por la búsqueda de lograr una muestra “representativa” o “probabilística” (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010), sino más bien “significativa” (Guber, 2001). Esto significa que la constitución definitiva de la muestra se sustentó en las posibilidades que supo brindar para comprender la dinámica social del campo y el sistema de significados que lo componen. Tal como comenta Guber respecto de esta cuestión:

Un acontecimiento no es más o menos válido para la investigación únicamente si se presenta tantas veces -procedimiento que, sin embargo, no habría que descuidar-; los hechos, las prácticas, las verbalizaciones, los objetos materiales, etc., nos interesan también según su forma de integración en un sistema de significados y de relaciones sociales; por eso, consideramos que el criterio de significatividad es fundamental para la selección de discursos, personas, prácticas que observar y registrar, y para su ulterior incorporación al análisis y la construcción de esa lógica en su diversidad (p. 124).

Este carácter significativo de la muestra seleccionada no puede ser comprendido sin la explicitación de las estrategias utilizadas para realizar tal selección. En este sentido, la exposición de las estrategias de muestreo, junto con el vagabundeo y las distintas formas de contacto con los docentes, permite revelar las condiciones que me permitieron acceder a la dinámica social del campo y comprender su sistema de significados. La estrategia principal para seleccionar la muestra de este estudio fue la “muestra basada en criterios” (Goetz y LeCompte, 1988) o muestra intencionada, realizada en función del cumplimiento de los atributos específicos fijados de antemano en el universo de análisis expuesto más arriba. Esta estrategia actuó en conjunto con otras complementarias, que nos permiten vislumbrar el modo en que el contacto y el desarrollo de relaciones con los participantes de la investigación formó parte de un proceso dinámico y en constante transformación, guiado, fundamentalmente por dos criterios: el de variedad y el de comparabilidad de la muestra.

Otra de las estrategias de muestreo utilizadas fue la denominada muestra de oportunidad (Honigmann, 1982). Esta consiste en profundizar la relación de buen “rapport” entablada con los sujetos de la muestra y los informantes para profundizar los aportes de estos sujetos en el desarrollo del trabajo de campo. En el caso de esta investigación, entablar con los docentes contactados una relación de proximidad y colaboración permitió que en algunos casos puntuales estos nos ofrecieran sus perspectivas sobre su trabajo activamente e incluso, recolectaran información a la que no pude acceder directamente, como en el caso de las clases de los proyectos a las que por diversos motivos me vi privado de presenciar. Lograr esto fue un trabajo arduo y no se dio en todos los casos. Cuando tuvo lugar este tipo de relación, involucró, además cultivar la confianza de los sujetos y propiciar la comodidad entre las partes, lograr acuerdos que implicaron dar, recibir y negociar los aportes del investigador al trabajo del docente, y viceversa. En la mayor parte de los casos, esto me llevó a resignar tiempo previsto para otras tareas de la investigación y acomodarme a los ritmos del campo y los sujetos de la investigación. Sin embargo, los aportes de los sujetos que se prestaron a esta forma de relación probaron ser muy productivas para el proceso de investigación.

Para los casos de los informantes con los que generé este tipo “rapport”, resultó central el interés en el tema de la investigación, que fue en definitiva el que los llevó a hacerse cargo de las preguntas y el sentido del estudio (Guber, 2001). Ahora bien, sería problemático que la muestra solo estuviera compuesta por informantes dispuestos a involucrarse y participar de la investigación

activamente, dado que esto podría redundar en una carencia de variedad en la muestra y en cierta parcialidad respecto de los informantes seleccionados<sup>34</sup>.

En efecto, la mayor parte de la muestra del estudio fue conformada siguiendo otras dos estrategias de muestro, orientadas a lograr una más amplia variedad en los participantes de la investigación. Con esto me refiero, por un lado, a la muestra “evaluada” (Honigmann, 1982), según la cual el investigador identifica potenciales informantes que se distinguen de las muestras ya conseguidas, para realizar un contrapeso y abrir su estudio a sujetos con características distintas.

De acuerdo con esta forma de proceder, si al principio de la investigación me resultó más asequible acceder a las prácticas de docentes actualizados e interesados en los usos de las tecnologías digitales, con antecedentes de formación en el área –como en el caso del Postítulo en educación y TIC y el PNIDE–, experiencias de usos de tecnologías digitales en su trayectoria profesional y antecedentes e inquietudes en el área de la investigación educativa –como sucedió particularmente con dos de los informantes clave–, a partir de la estrategia de la muestra evaluada intenté ampliar la búsqueda a otros docentes menos interesados en la dimensión investigativa, en menor medida conocedores de la temática así como también a otros menos inclinados a reflexionar específicamente sobre la dimensión tecno-digital de la enseñanza. Estos casos, que fueron los menos numerosos, resultaron sumamente relevantes para ampliar la muestra y su significatividad, dado que se revelaron enriquecedores al abonar una diversidad de perspectivas sobre las posibles funciones que las tecnologías pueden cumplir en el aula en relación con la enseñanza.

La tercera estrategia de muestreo, denominada “bola de nieve”, se desarrolló de forma mancomunada con la segunda, y estuvo igualmente orientada a lograr variedad en la muestra. La utilicé con el objetivo de “saltar el cerco” de los canales conocidos e indagar en participantes distintos de los contactados inicialmente. Esto implicó que no abandonara la apertura de mi red de informantes hasta el momento en que el trabajo de campo estuviera muy avanzado, creando circuitos cada vez más abarcativos. En el marco de la denominada bola de nieve, durante los dos años y medio que duró la investigación de campo diversos informantes recomendaron al

---

<sup>34</sup> Guber da cuenta de este problema en los siguientes términos: “Si bien justificamos que se comience por la de oportunidad (en vez de hacerlo desde una muestra definida exteriormente por el encuestador, como al azar, estratificada o, incluso, evaluada), no proponemos detenernos ahí, sino hacer el pasaje hacia una muestra evaluada, produciendo una ampliación y sistematización de los vínculos empáticos, pero atendiendo además a otros factores que pueden no haber sido tenidos en cuenta” (2004: 141).

investigador personas de su círculo de conocidos; sobre todo, colegas de sus escuelas, pero también de otras.

Estas estrategias de ampliación de la muestra actuaron como desvío de una de las decisiones metodológicas tomadas sobre el principio del trabajo, y descartada más adelante. Con esto me refiero al estudio de las “buena prácticas” (Litwin, 2008; Fenstermacher, 1989), característico de la investigación de la TE del ámbito local, que se encuentra orientado a indagar particularmente en las prácticas consideradas modélicas o ejemplares, y a generar abstracciones y orientaciones metodológicas en función de ellas.

El posicionamiento adoptado para esta investigación, en cambio, no buscó desviarse de las prácticas que en otros estudios podrían haber sido consideradas menos “deseables” o “ejemplares”, sino que se orientó a indagar en ellas. Esto se debe a que he considerado interpretativamente productivo abordar la relación entre las prácticas y sus condiciones de posibilidad, vinculadas a las dimensiones del trabajo docente, para comprender esas realidades sociales en sus continuidades y variaciones y en las disputas y negociaciones que las atraviesan. Recordemos que, de acuerdo al marco teórico-metodológico seleccionado, reconocer los problemas que surgen del trabajo docente no solo permite conocer la distancia entre la norma oficial y lo cotidiano de las prácticas de docentes y alumnos, sino también los modos posibles, válidos –diría Feldman (2010b)– de generar alternativas para la práctica educativa.

Ahora bien, la suspensión de la mirada evaluativo-valorativa sobre el trabajo docente me enfrentó a una serie de desafíos. La relación de proximidad que busqué entablar con los sujetos, desde el rol de investigador en el campo de la tecnología educativa y la didáctica, pero también como docente de Lengua y Literatura, se vieron tensionadas en la medida en que los sujetos de la muestra supieron desde un principio que me encontraba en el proceso de producción de saberes orientados a intervenir en la práctica pedagógica y que esos saberes estarían investidos, necesariamente, de algún grado de prescriptividad. Si le sumamos a esto mi rol de especialista en integración de TD y el rasgo novedoso que en muchas oportunidades supone esa integración para los docentes, pueden tornarse más claras las tensiones que afronté cuando los docentes quisieron indagar sobre mi posicionamiento respecto de su práctica y sobre las orientaciones y sugerencias que podría ofrecerles de cara a la integración de TD, en la que no siempre se sentían expertos y que constituye un área de vacancia.

Ante esto, decidí adoptar una estrategia coherente con el marco desarrollado. Como respuesta a esas atendibles indagaciones de los docentes sobre el valor de su práctica, opté, primero, por sincerar el carácter insuficiente del conocimiento existente respecto de la temática investigada, que fue el que motivó el estudio de su trabajo, y la búsqueda de lograr mayor profundidad en la comprensión de la integración de TD en la enseñanza. Segundo, como respuesta a la demanda de asesoramiento explicable en términos de vacancias en la formación docente tanto inicial como continua, les contrapropuse darles una devolución del trabajo realizado cuando tuviera hipótesis más afianzadas sobre el trabajo de investigación. En el caso de cuatro docentes, esto condujo a que les brindara asesoramiento y una devolución de las prácticas observadas dentro del marco de un espacio de formación facilitado por la institución donde trabajaban. En otros casos, la mayoría de ellos, los intercambios en torno a la devolución y el asesoramiento se dieron de modo informal. Por último, en el caso de dos docentes, las inquietudes en relación con su trabajo se tradujeron en la coproducción de artículos académicos y de divulgación, vinculadas a sus experiencias de la integración de TD.

### **5.5. Los informantes del estudio**

En este trabajo podemos distinguir, principalmente, dos tipos de participantes o informantes, que ya he mencionado al presentar las estrategias de muestreo: los informantes clave o centrales y los informantes ocasionales (Guber, 2001). Estos dos tipos de informantes no se definen por características que les son inherentes, como podría ser su conocimiento particular sobre el contexto o sus capacidades. La pertenencia del informante a uno u otro grupo se define más bien por el tipo de relación que el investigador traba con ellos durante su estadía en el campo.

En el caso de este estudio, los informantes clave se organizaron en tres subtipos. En primer lugar, encontramos a los docentes de Lengua y Literatura que, luego de ser contactados y entrevistados, me brindaron acceso a sus escuelas y a sus clases; me habilitaron a dialogar con sus alumnos; me permitieron observar sus prácticas de enseñanza; se prestaron a charlas y reuniones sucesivas; me facilitaron materiales y documentos institucionales, entre otros, transformándose así en una puerta a la vez privilegiada y calificada de acceso a la cultura estudiada (Tremblay, 1982) y, así, actuaron como gatekeepers (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010) del campo, sin los cuales no habría sido posible llevar la investigación a buen puerto.

Luego, también actuaron como informantes clave los alumnos de las clases observadas, cuya interacción con los docentes al ser enseñados, sus modos de leer (Cuesta, 2003), sus discusiones y sus producciones escritas –entre otras formas de producción– fueron centrales para comprender los rasgos de las prácticas de enseñanza entendidas en su dimensión interactiva. Mi relación con los alumnos estuvo fuertemente mediada por los docentes y, en gran medida, los modos de interactuar con ellos estuvieron atravesados por los modos en que los docentes me habilitaron a compartir el espacio del aula y a comunicarme con ellos. En este marco, cabe señalar que en las escuelas donde las estadías fueron más prolongadas y también aquellas en las que adopté un rol de participante más activo, los intercambios con alumnos fueron más frecuentes y ricos que en los casos de estadías más breves, en las que me vi limitado a un rol más pasivo y de observador, por no encontrarme familiarizado con el espacio y los sujetos, ni estos conmigo. Por último, cabe agregar que, a diferencia del caso de los docentes, los intercambios con los alumnos se restringieron únicamente al espacio de la clase y no se concentraron en un solo sujeto, sino en el grupo que conforma el curso, de modo más bien orgánico. Por esta razón, en los registros estos sujetos aparecen numerados, sin nombres que permitan distinguirlos.

El tercer tipo de informante clave que tuvo la investigación excedió lo previsto en el diseño de la investigación. Con esto me refiero a la incorporación como informantes clave-circunstanciales a los docentes de la disciplina Informática, que en distintas clases de sus asignaturas abordaron proyectos interdisciplinarios con los docentes de Prácticas del Lenguaje y Literatura. Estos docentes, que permitieron que observara sus clases y que compartiéramos conversaciones fuera de ellas, me habilitaron también a ampliar el análisis a preguntas que trascendían los límites del marco didáctico-disciplinar que asumí al comenzar esta investigación. Así pues, resultaron fundamentales para la comprensión de las demandas de trabajo interdisciplinario de la estrategia metodológica del trabajo por proyectos, fuertemente ancladas en las orientaciones de la psicogénesis y los diseños curriculares actualmente vigentes.

Si los informantes clave aportaron, entre otras dimensiones, como elemento distintivo, además de su perspectiva sobre la enseñanza y su trabajo, la posibilidad de ser observados en su cotidianidad, los informantes ocasionales ampliaron ese aporte al brindarme una mirada más precisa de los rasgos contextuales de las instituciones particulares, como también de distintos discursos respecto del lugar de la TD que circulaban en sus instituciones. El grupo de informantes

ocasionales compone un abanico más amplio y variopinto que los informantes clave, y está dado por los siguientes actores:

1. los docentes entrevistados cuyas clases, por diferentes razones, no observé;
2. los directivos de las escuelas con los que compartí distintas reuniones;
3. los maestros y los docentes de diversas disciplinas con los que mantuve intercambios en salas de profesores y cuyas clases no observé;
4. los preceptores, referentes tecnológicos y secretarios con los que sostuve intercambios en los pasillos, patios, oficinas y aulas de las escuelas;

La relación con los informantes involucró diferentes instancias y formas de negociación. En el marco de los intercambios orientados a organizar el contacto con los docentes, las entrevistas y el acceso a las escuelas, la negociación adquirió un sentido que no solo fue simbólico, sino también material. En este sentido, si bien comparto, siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), que una “actitud atenta y empática y la documentación de la vida del individuo o el grupo son a menudo ofertas más atractivas que otros bienes o servicios y además evitan una dependencia material a largo plazo del grupo con respecto al investigador” y que “el contacto se facilita cuando los participantes o los respondientes consideran valiosos (o al menos no perjudiciales) los fines perseguidos por el investigador” (p. 108), también es cierto que durante el transcurso de la investigación me abrí a diferentes formas de negociación que trascendieron la actitud atenta y empática y las meras consideraciones de los fines del estudio por parte de los informantes.

En alusión a esta cuestión, la bibliografía más cercana a mi postura y a los problemas encontrados en el campo plantea que los

[...] investigadores más diestros se presentan con algo que ofrecer a los participantes a cambio de los datos que éstos van a proporcionarles. Puede tratarse de algo tan concreto como una cantidad de dinero o la realización de ciertas tareas para el grupo, pero también son eficaces cosas menos tangibles (p. 108).

En el caso de este estudio, los intercambios fueron entendidos desde el principio no solo en términos tácticos, sino también ideológicos, y, fundamentalmente, circunstanciados en las problemáticas particulares del sistema educativo argentino y la docencia. Desde el principio estuve predispuesto a ofrecer distintas formas de retribución –no pecuniarias, pero sí de otros tipos– al espacio y tiempo brindado por los informantes. Esto responde a que los docentes presentan condiciones de trabajo atravesadas por distintos problemas enraizados en las

desigualdades estructurales que atraviesan la escuela (Jacinto y Bessega, 2002). Entre ellos, durante las estadías cobró particular relevancia la sobrecarga e intensidad del trabajo docente, tema sobre el que volveré en diversos momentos de la descripción densa volcada en el capítulo del Análisis. Como señala Terigi (2008):

La colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta la concentración institucional —pues la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la asignatura—, además de que se excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clase (p. 64).

Ese régimen de trabajo se revela como causante de otros problemas de peso gravitante, tales como la rotación del personal y el ausentismo docente (Jacinto y Terigi, 2007). Si bien estas problemáticas no reportan una novedad, su injerencia se profundiza cuando se la proyecta en el marco de un proceso de recorte presupuestario y de precarización laboral llevados adelante por la gestión del por entonces gobierno nacional (Feldfeber et al., 2018).

A esto se le suma el hecho de que, como he podido constatar en distintos momentos del trabajo de campo, la integración de tecnologías suele operar, en varios casos, de forma articulada con lo que en otros estudios ha sido denominado una “intensificación” del trabajo docente (Rockwell, 2013). La formación en servicio, el uso de entornos virtuales, el diseño de materiales didácticos digitales, la búsqueda de nuevos recursos adaptados a las exigencias de las instituciones y el avance de nuevos modos de comunicación con padres y alumnos mediados por redes sociales no solo han redundado en un mayor volumen de trabajo (Selwyn, Nemorin y Johnson, 2017), sino que tampoco han sido entendidos como actividades laborales merecedoras de una contrapartida remunerativa, al igual que hemos mencionado para el trabajo de investigación de los docentes, el cual no está contemplado entre sus actividades (Terigi, 2008). Este fenómeno no solo emerge como parte del entramado de sentidos y tensiones que los docentes le asignan a la enseñanza en su cotidianeidad, sino que constituye un problema en la medida en que, como veremos en el capítulo de Resultados, ciertas políticas educativas orientadas por objetivos de inclusión social lo han profundizado, en el marco de sus proyectos de integración de TD.

Todo esto me condujo a desarrollar fundamentalmente dos tipos de negociaciones, que se distinguen por el modo de relación del docente respecto del objeto de investigación del estudio. La primera forma de negociación fue —como la denomino— “de ayuda mutua paralela”. En su marco, me puse a disposición de los docentes para ayudarlos en distintas tareas vinculadas

con su trabajo cotidiano. Así pues, uno de ellos me solicitó, por ejemplo, que le brindara información sobre los trámites que sus alumnos de sexto año precisaban para realizar la inscripción en el curso de ingreso de la UNGS y que él quería compartirles. Otra docente me pidió asesoramiento para el uso de una serie de aplicaciones digitales a los fines de desarrollar actividades de escritura con sus alumnos. En otro caso, las autoridades de una escuela y sus docentes me solicitaron instancias de devolución personales y grupales orientadas a formarse en la integración de TD, luego de finalizado mi trabajo de campo.

El segundo tipo de negociación, denominado “de ayuda mutua convergente” se distingue del primero porque si bien se vincula con el trabajo docente, también se aproxima a una dimensión más próxima al campo específico de trabajo de la investigación, como es la producción y difusión del saber pedagógico en el ámbito académico y la formación docente. Tal es así que cuando los informantes mostraron interés, les propuse la producción y la publicación en coautoría de artículos científicos y de divulgación vinculados a la temática estudiada y a sus experiencias de enseñanza. Esta posibilidad, que fue planteada en distintas oportunidades, prosperó de modo parcial en cuatro de ellas, mientras que en dos la producción académica fue culminada y publicada en revistas del ámbito científico nacional. Así pues, en estos casos se desarrolló lo que Rockwell (2009: 58) ha denominado momentos de “pares en la investigación”, que se inscriben en la construcción conjunta del conocimiento.

Luego, también es preciso señalar que, al margen de la naturaleza de las negociaciones entabladas, me resultó posible reconocer distintas razones para justificar el interés de los docentes en el estudio, que, en cierta medida, fueron los que llevaron a que accedieran a invitarme a compartir el cotidiano de su espacio de trabajo. Entre esas motivaciones, encontramos argumentos del orden de lo político, ideológico y también profesional, que actuaron de forma superpuesta:

1. La voluntad de compartir su trabajo, en la medida en que lo consideraban valioso para la temática abordada.
2. La búsqueda de recibir una devolución de lo que entendían era una práctica innovadora en el marco de su enseñanza.
3. Un compromiso ideológico-político con las políticas públicas de inclusión digital y la educación pública, que los motivó a realizar una contribución a un estudio que, tal como lo hice explícito,

estaba orientado a generar mejoras en los procesos de integración de TD en las escuelas y en el diseño de políticas públicas.

4. Un diagnóstico compartido respecto de la vacancia de propuestas de integración de TD en la formación docente para la enseñanza de la disciplina escolar.

5. La voluntad de visibilizar las –de otro modo invisibilizadas– propuestas de enseñanza con TD que llevaban adelante en su trabajo, de cara a sus colegas y a la institución educativa en la que trabajaban.

Cabe señalar que el grueso del proceso de negociación con los informantes se desarrolló en el marco de las tratativas para lograr el ingreso a la escuela, cuestión que, como era esperable, tomó más tiempo que acceder a los primeros intercambios y las entrevistas semiestructuradas iniciales. Acceder a la escuela, el lugar de trabajo, fue un proceso delicado que estuvo atravesado por mediaciones burocráticas que, además de las gestiones de permisos y presentación de avales, dependieron de la confianza que se pudiera generar entre el investigador y el docente; sobre todo de este último respecto del primero.

Si bien en los casos en los que hubo un contacto que medió como aval entre el docente y el investigador el proceso se tornó más dinámico, lo cierto es que en todas las oportunidades el ingreso a las escuelas estuvo atravesado por sucesivas reuniones e intercambios que ocuparon, en algunos casos, meses antes del primer acceso a la escuela. Asimismo, también es cierto que en muchos de los casos, el primer encuentro que mantuve con los docentes no derivó en sucesivas reuniones y, por tanto, la posibilidad de observar clases o realizar una breve estadía en la escuela no prosperó. En el marco de estas negociaciones y gestiones, resultó fundamental “la flexibilidad del investigador y su sensibilidad hacia los matices de las respuestas de los participantes” (Goetz y LeCompte, 1988: 108), pero sobre todo, fueron centrales las condiciones materiales facilitadas por el financiamiento de la beca doctoral que habilitó este estudio. Sin ellas, los márgenes de negociación con los informantes habrían sido más estrechos y las posibilidades de acceder a los tiempos requeridos para entablar una relación de cierta confianza y, desde allí, a la cotidianeidad del trabajo docente, mucho más dificultosas.

## **6. Las técnicas y estrategias de investigación**

Siguiendo la lógica de los estudios cualitativos (Sirvent, 2001), en este trabajo la etapa de análisis del material empírico no fue concebida como una instancia separada, posterior a la

recolección de los datos, sino que constituyó un proceso espiralado y recursivo, de ida y vuelta, que articuló al mismo tiempo la obtención y el análisis de la información. Allí, como indica el marco etnográfico, la descripción e interpretación estuvieron indisolublemente unidas.

El método que de modo general reúne las técnicas que utilicé para obtener las fuentes empíricas de este estudio fue la observación participante (Guber, 2001). Esta involucra la presencia del investigador ante los hechos y las prácticas que transcurren en la vida cotidiana de una determinada población, y se organiza fundamentalmente a partir de dos actividades: observar lo que acontece en torno del investigador de modo sistemático y participar en las actividades de la población. A diferencia de las perspectivas positivistas, que se andamian sobre una perspectiva de observación neutra y externa, no implicada en el escenario observado (Rockwell, 2009) y un acceso a la realidad sin mediaciones (Giddens, 1991), en este estudio la participación no fue considerada un "mal necesario"<sup>35</sup>. Por el contrario, constituyó una condición sine qua non de la producción del conocimiento sociocultural (Guber, 2001).

A lo largo de esta investigación me serví de técnicas de larga tradición en la investigación cualitativa y etnográfica que intenté adaptar, dada su flexibilidad, a las búsquedas particulares de mi trabajo: 1. la entrevista semiestructurada; 2. la entrevista etnográfica; 3. la observación y el registro de clases; 4. la escritura de notas de campo; 5. el análisis de documentos, entornos digitales y consumos culturales.

La lectura de estos escritos me permitió observar que a lo largo de mi trabajo la relación entre observación y participación no se desarrolló de modo uniforme, sino que se configuró a partir de lo que entiendo fue una curva de aprendizaje. En un primer momento, la investigación estuvo atravesada por una mirada que a las claras guardaba resabios de perspectivas metodológicas de corte positivista. Como observador, pretendí en ese momento inicial correrme de la realidad social investigada para acceder directamente a "cómo sería en realidad". La elección como método inicial de la entrevista semiestructurada en el primer contacto con los docentes evidencia esa marca en la mirada.

---

<sup>35</sup> Dentro de las diversas modalidades que adopta la participación, esta supone distintos grados de adopción de roles locales. En este sentido, existen autores (Junker, 1960) que han formulado un continuo que comprende desde la observación pura hasta formas de la participación plena. Esta tipificación es susceptible de ser retomada, siempre y cuando se tenga presente que incluso la observación más pura involucra formas de incidencia en los actores observados y sus prácticas.

Este posicionamiento inicial encuentra su explicación, por un lado, en el marco teórico y metodológico que orientó en un primer momento la investigación, al cual ya he aludido, y, por otro, en la inestabilidad inherente al rol del participante. Este último introduce al investigador en un terreno pantanoso, para el cual se precisa un entrenamiento difícil de obtener antes del desarrollo de la investigación etnográfica. Esto supone saber gestionar la tensión inherente al proceso de participar de las realidades sociales sin por ello dejar de reconocer la otredad respecto de los sujetos del campo; aquello que Rosana Guber (2018) ha denominado, el “vuelo rasante” del investigador<sup>36</sup>.

A medida que el estudio fue avanzando, opté por efectuar un corrimiento progresivo del lugar del observador y comencé a desarrollar actividades de clara injerencia participativa. La realización de estas actividades condujo, como era de esperarse, a momentos de tensión entre los polos del proceso observación-participación. En uno de los casos del estudio, una docente cuyas clases observé en el marco de un proyecto de escritura me consultó si quería encargarme del dictado de algunas de las clases del curso, lo cual opté por no aceptar, proponiendo, en cambio, la realización de otra actividad: ayudar a resolver las dudas de los alumnos en las actividades desarrolladas durante el momento de trabajo grupal. La decisión de no participar del dictado de la clase tuvo que ver con la voluntad de permanecer en un rol que me permitiera observar la enseñanza, en lugar de impartirla, de modo coherente con los objetivos del estudio; mientras que la decisión de participar, contribuyendo al desarrollo de la actividad desde otro rol, respondió a la intención de sostener mi lugar lateral, de observador, sin desconocer, no obstante, las demandas y formas de negociación de los docentes. Lo cierto es que, de no haber poseído el margen para negarme a dar la clase y negociar una alternativa, no lo habría hecho. En ese caso, habría entendido que ocupar el rol de quien enseña era condición de posibilidad

---

<sup>36</sup> Una parte importante del aprendizaje logrado durante las estadias en las escuelas estuvo vinculado al manejo de las tensiones inherentes a esta problemática de la etnografía. En particular, Guber (2018) la ha problematizado a partir de la sugestiva metáfora del “vuelo rasante”, surgida de su investigación en torno a los pilotos de combate de la Fuerza Aérea que combatieron en la Guerra de Malvinas en 1982: “Los antropólogos partimos de las universidades cultural y socialmente cerca de nuestros hogares y cultura. Partimos a nuestras misiones investigativas con alguna lectura general sobre las experiencias de otros, pero debemos reabastecernos alto en el cielo con teoría proveniente de libros y artículos sobre algo que tenga que ver con nuestros temas. Luego bajamos al campo. No somos parte de él y le tememos a lo exótico y a su fatal atracción. Podemos peinar las olas de las ceremonias y la vida cotidiana, e incluso nos las arreglamos para sentirnos “en casa”, pero no debemos ignorar dos riesgos: ser expulsados o identificarnos con el Otro. Ambos riesgos pueden desviarnos del objetivo, la tesis. Luego, cuando empezamos a ver el objetivo/blanco, el buque-Otro, entramos en otra fase peligrosa: lanzar una idea, una respuesta a la pregunta inicial, o su reformulación” (2018: 68).

para permanecer en el campo y lo habría hecho explícito como parte de las interpretaciones de este estudio.

También cabe señalar que si bien este cambio de posicionamiento tuvo que ver con el progresivo encuadre etnográfico que fue adoptando la investigación, en algunos casos –por el modo en que ingresé al campo, a través de relaciones horizontales y no jerárquicas– la negativa a contribuir en diferentes actividades habría significado, primero, la ruptura de los esquemas de negociación desarrollados entre el investigador y los docentes y sus instituciones, y, segundo, el fracaso en el ingreso o permanencia en las escuelas y las aulas. A medida que fue progresando la inmersión en el campo, entonces, el trabajo como observador participante fue ganando lugar, sin por ello aproximarse a otros roles disponibles en la institución escolar, como el de supervisor o practicante; roles habilitados por la escuela, en los cuales me inscribieron inicialmente algunos de los actores del campo –sobre todo, los alumnos– cuando aún no me conocían.

Esta forma de participación se tradujo en una serie de actividades que excedieron aquellas inscriptas entre las técnicas de la investigación y que no preví al iniciar el trabajo de campo:

1. Dado que los tiempos que demanda el uso de TD en clase puede ser en algunos casos excesivo para las clases de sesenta u ochenta minutos, en varios momentos de las observaciones ayudé a los docentes a agilizar y organizar en el aula el trabajo con los dispositivos tecnológicos.
2. Cuando los docentes me lo solicitaron, les realicé sugerencias de recursos y aplicaciones digitales que se ajustaran a los objetivos de enseñanza y tecno-pedagógicos que se proponían.
3. Participé en discusiones de clase, cuando los docentes me pidieron que interviniera para dar mi parecer sobre distintos temas vinculados a la asignatura y a las lecturas realizadas con los alumnos.
4. Comenté las producciones escritas y audiovisuales de los alumnos, cuando los docentes me lo solicitaron, tanto en el aula, como en plataformas virtuales.
5. En los casos en que logré realizar estadías más extensas en las escuelas y cierta familiaridad en el trato con los docentes, sostuve intercambios con profesores quienes también me compartieron sus pareceres y me consultaron el mío sobre diversas dimensiones del objeto de mi investigación.

6. Fui invitado por los docentes y –siempre que pude– participé de eventos de las instituciones en las que realicé mi estadía.

En lo que refiere a la estadía en las escuelas, esta última fue tan prolongada como me resultó posible. Como detallo en el apartado con los Resultados de la investigación, en algunos casos fue de unos pocos días, diseminados a lo largo de dos o tres semanas; en otros casos –los de proyectos más extensos–, la estadía duró un mes o dos, con una frecuencia de visita a la institución de dos, tres y hasta cuatro días a la semana. A su vez, a las estadías en las instituciones se les suman las instancias de entrevista etnográfica con los informantes clave que transcurrieron en otros espacios ajenos a la escuela, como cafés, bares y espacios públicos, antes y después de sus clases, y que proporcionaron información clave respecto de la perspectiva de los actores sobre su propia práctica.

Esta forma de desarrollo de la relación entre observación y participación en el trabajo de campo, con influjo en las estrategias desarrolladas y el tiempo de las estadías, no es un dato más de este estudio, sino que se vincula con problemas estructurales del campo de investigación, frente a los cuales resulta preciso buscar alternativas metodológicas. Tal como advierte Guber (2001), la información no se recoge en algunas jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtiene a partir de la estancia a lo largo de períodos prolongados en el campo y a partir del contacto con diversos informantes. Ahora bien, lo cierto es que el tiempo de residencia en el campo ha sido objeto de polémica en la historia reciente de la antropología social, en la medida en que los estudios etnográficos han ido trasladando progresivamente sus ámbitos de investigación de las sociedades tribales, rurales o aldeanas, hacia otros ligados de distintos modos a las metrópolis (Guber, 2004). El hecho de que los informantes se encuentren diseminados “a lo largo y a lo ancho de la ciudad y no se circunscriben dentro de un territorio definido como “barrio” o “edificio” (Guber, 2004: 130) o en una sola escuela, como es el caso de los docentes de la disciplina escolar Lengua y Literatura, ha planteado incógnitas respecto de la utilidad y viabilidad de que el antropólogo transcurra largos períodos en un mismo territorio; más aún dentro de uno espacio como la escuela, donde los docentes son frecuentemente objeto de miradas evaluativas por parte de otros actores<sup>37</sup> (Edelstein, 2011). Ante esto, la bibliografía coincide en señalar que la

---

<sup>37</sup> Es Gloria Edelstein quien expone la cuestión con suma precisión al dar cuenta de la “fuerza de la mirada” y los efectos que esta tiene en las situaciones de análisis de las prácticas de enseñanza: “[...] El atravesamiento evaluativo en términos de calificación-descalificación en general tiñe toda instancia en que los sujetos se sienten puntualmente observados en su intervención. Esta mirada se siente incisiva, y por el juego de espejos que desde

residencia se ha resignificado y que “el investigador puede aún sacar partido de este clásico instrumento antropológico si preserva, en la mira, sus tradicionales objetivos: observar y participar en la cotidianidad de un grupo social” (Guber, 2004: 131).

Por último, la práctica de escritura que guio este trabajo de investigación fue la descripción densa. Valiéndome de ella, intenté recuperar los sentidos que la enseñanza y la integración de TD comportaban para los docentes y alumnos, a fin de dar cuenta de ellas en su cultura, entendida en términos de estructuras de significación socialmente establecidas y complejas (Geertz, ([1973] 1992). Además de constituir un método, la etnografía es un género de carácter textual (Van Maanen, 1995: 14) y posee cualidades específicas: constituye “una presentación escrita (hoy también visual) en la que el antropólogo trata de representar, describir o traducir una cultura o cierto aspecto de una cultura a lectores que, en principio, no están familiarizados con ella” (Guber, 2018: 53). Si bien el texto etnográfico de este estudio incorpora numerosos documentos escritos –tanto oficiales estatales y escolares-institucionales, como de docentes y alumnos–, encuentra como componente privilegiado la oralidad. Como advierte Rockwell (1992), la riqueza de esta última en la experiencia docente, en virtud de constituir la modalidad privilegiada para el intercambio en las situaciones de enseñanza, ofrece además un contraste con las características que plantea en este ámbito la escritura, como espacio de lo documentado.

A continuación expondré con mayor detalle los diferentes géneros que componen el texto etnográfico –y que retomaré a lo largo del capítulo de Resultados–, así como las prácticas y las técnicas de las que estos géneros son producto.

### **6.1. La entrevista semiestructurada**

El primer encuentro presencial con los docentes de Lengua y Literatura que actuaron como informantes clave y ocasionales de nuestra investigación (un total de treinta y tres docentes) se dio en el marco de una entrevista semiestructurada programada mayormente vía correo

---

ella tiene lugar a partir de marcas y huellas enraizadas históricamente en la cultura escolar, moviliza el verse asociado con el ser juzgado por otro y como correlato juzgarse. Mirada por tanto de la que resulta difícil sustraerse más allá de la pérdida de ingenuidad acerca de la misma [...]” (Edelstein, 2011: 191). Ante esto, la propuesta de Edelstein es asumir una perspectiva que busque romper con estas representaciones fuertemente arraigadas en la mirada evaluativa, habilitando “otras miradas” que vayan más allá de “prefiguraciones o modelizaciones; quebrar las profecías que se autocumplen; la sensación persecutoria de la falta, lo que “no salió bien”, lo que se “debería haber hecho de otro modo” (Edelstein, 2011, 192).

electrónico o comunicación telefónica, con la excepción de seis casos. En cinco de ellos, el primer contacto presencial se dio en la escuela, en el marco de encuentros casuales o no planificados, a través de la mediación de un colega al que el investigador iba a entrevistar u observar. En uno de ellos, el encuentro se dio en la vía pública, de modo fortuito, mientras finalizaba la entrevista realizada a otro docente, quien hizo de intermediario con el nuevo informante. Por último, en el caso de los dos docentes de Informática cuyas clases fueron observadas, no realicé una entrevista semiestructurada, dado que su incorporación a la muestra no estuvo prevista y, por tanto, las preguntas de la entrevista no contemplaban su trabajo específico. En su caso, en cambio, realicé sucesivas entrevistas etnográficas.

Las entrevistas que sí fueron planificadas de antemano se pactaron vía correo electrónico, con semanas o algunos días de anticipación. Si bien el espacio y el momento de la entrevista fue acordado entre investigador y docentes, fueron estos últimos quienes seleccionaron el lugar y el momento, según su disponibilidad y comodidad. Salvo contadas excepciones, los encuentros se realizaron en cafés y espacios públicos cercanos a los lugares de trabajo de los docentes. Solo en dos oportunidades llevé adelante las entrevistas directamente en las escuelas donde trabajaban los docentes, y en esos casos, los informantes habían sido contactados a través de intermediarios institucionales, como la UNGS, que constituían depositarios de la confianza de los docentes, por la relación que estos guardaban con la institución.

Las entrevistas fueron registradas mediante un grabador de sonido digital con el acuerdo explícito de los entrevistados y estuvieron organizadas en cuatro partes: la primera parte estuvo destinada a realizar una presentación mía y de las características generales y los objetivos del estudio, y a solicitar permiso para la grabación<sup>38</sup> y la realización de anotaciones de la entrevista; la segunda, a formular una serie de preguntas estandarizadas al informante respecto de su edad, formación, trayectoria profesional y trabajo actual; la tercera, estuvo destinada a realizar las preguntas de la entrevista semiestructurada, pautadas en una guía y organizadas temáticamente, y en la cuarta, me dediqué a indagar sobre una posible observación futura de clases, en caso de que esto fuera posible o deseable para el entrevistado.

---

<sup>38</sup> La totalidad de los docentes aceptaron la grabación de las entrevistas para su uso en el estudio. En uno de los casos, no obstante, por problemas técnicos, la entrevista digitalizada no pudo ser grabada correctamente, por lo que, una vez finalizado el intercambio, me vi obligado a recuperar los recuerdos de las respuestas volcadas por el informante ocasional y registrarlas por escrito.

Mi presentación en tanto que profesor de Lengua y Literatura apuntó a configurar un horizonte de experiencias compartidas con el informante (Guber, 2004), particularmente, en torno al trabajo docente. En algunos casos, la presentación sucinta del problema de investigación, vinculada al trabajo docente, condujo a los sujetos entrevistados a compartir, de forma previa a la formulación de la primera pregunta de la entrevista, reflexiones vinculadas a su interés por la temática de la investigación, y también a los desafíos enfrentados al integrar tecnologías digitales en su trabajo. Estos comentarios, vinculados a la demanda de formación docente en integración de TD, la necesidad de repensar diversas cuestiones de la enseñanza de la disciplina y los contenidos curriculares, los problemas vinculados a las demandas impuestas por las condiciones de su trabajo, entre otras, funcionaron como vías de entrada que convocaron al investigador a “tirar del hilo”, y continuar las entrevistas de modo menos estructurado.

Cabe señalar también que este modo de proceder se fue dando de forma más frecuente a medida que fui ganando experticia en mi trabajo como entrevistador. No obstante, una mirada autorreflexiva (Rockwell, 2009) sobre esta cuestión me permitió comprender que su explicación no residía únicamente en mi inexperiencia o en la cautela propia de las primeras etapas de ingreso al campo, sino también en una mirada inicial del objeto desvinculado de las condiciones del trabajo docente y la cultura escolar; un recorte de la enseñanza acorde con esto y, por ello, poco contemplativo de las dimensiones institucionales que se entraman con las interacciones que se dan en el aula, y que surgían como comentarios de los docentes en los primeros momentos de las entrevistas.

La información requerida de modo estandarizado a todos los informantes entrevistados, sin variaciones entre los casos, queda ilustrada en el siguiente formulario, que utilicé durante el trabajo de campo:

#### a. Datos de la entrevista

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar (ciudad y sitio específico): \_\_\_\_\_

Entrevistadx: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Escuela/s donde trabaja:  
\_\_\_\_\_

Antigüedad: \_\_\_\_\_

Título/s: \_\_\_\_\_

Institución de formación inicial: \_\_\_\_\_

Formación continua: \_\_\_\_\_

Como se observa, la información solicitada apunta a conocer: a. los denominados parámetros del registro PATE (Personas - Actividades - Tiempo - Espacio) (Guber, 2004), que permiten ubicar espacial y temporalmente la entrevista y brindar cierta información básica sobre el sujeto entrevistado; b. el contexto del trabajo del o la docente; c. su formación y trayectoria.

La entrevista semiestructurada<sup>39</sup> se organizó inicialmente a partir de las siguientes preguntas:

1. *¿Qué usos hacés de las tecnologías digitales en tu vida cotidiana?*
2. *¿Qué usos hacen otros docentes de las tecnologías digitales en la o las escuelas donde trabajás?*
3. *¿Qué rol cumplen los directivos en la incorporación de tecnologías digitales?*

<sup>39</sup> A diferencia de otros instrumentos metodológicos de uso frecuente en la investigación científica, como es el caso del cuestionario, la entrevista cualitativa se caracteriza por sus rasgos de flexibilidad y apertura, y por el grado de intimidad que en su marco se desarrolla entre el entrevistador y los sujetos entrevistados. En esta investigación opté por desarrollar dos tipos de entrevistas: semiestructuradas y no estructuradas (Corbetta, 2007) o etnográficas (Guber, 2004). En este apartado me ocupé de las primeras. De acuerdo a lo que señalan los estudios metodológicos (Sampieri, Collado, Baptista Lucio, 2010), en esta forma particular de entrevista el investigador dispone de un guión donde se encuentran desplegados los temas a abordar durante el intercambio, así como también una serie de preguntas que lo orientan.

4. *¿Por qué decidiste incorporar tecnologías digitales en tus clases?*
5. *¿Pensás que modificó tu enseñanza? De ser así, ¿cómo la modificó?*
6. *¿Qué alcances y limitaciones percibís en su uso en clase?*
7. *¿Utilizás tecnologías digitales para enseñar lectura y escritura? En ese caso, ¿qué función cumplen las tecnologías digitales?*
8. *¿Usás tecnologías digitales para enseñar otros contenidos? En caso de ser así, ¿cuáles y qué función cumplen las tecnologías digitales en esos casos?*

Siguiendo un esquema clásico de entrevista cualitativa, busqué partir de una pregunta general (denominada tradicionalmente: gran tour) (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010), como la que vemos en el primer punto. Mediante esta interrogación amplia, apunté a comenzar el intercambio indagando sobre un tema vinculado a la cotidianidad del entrevistado, sin especificar en usos tecnológicos particulares ni en ámbitos específicos. En otros casos, como ya he adelantado, los informantes comenzaron por explayarse sobre cuestiones vinculadas a los usos de las tecnologías digitales en la escuela desde el momento mismo en que les fue presentada la temática del estudio. En esos casos, el abordaje inicial de los usos no necesariamente escolares de los docentes fue omitido.

Además de la pregunta disparadora o de gran tour, la entrevista estuvo orientada por indagaciones sobre los usos tecnológicos de docentes y directivos en la institución escolar (preguntas 2 y 3); en clase y en relación con la enseñanza (preguntas 4, 5 y 6); en relación con la enseñanza del currículum de la disciplina (preguntas 7 y 8).

Temáticamente, estas preguntas fueron organizadas a partir de las áreas que pretendía indagar y que se corresponden con el objeto de estudio de esta investigación: la apropiación de las tecnologías digitales (a) en la cultura escolar, de forma amplia, (b) en clase y en relación con la enseñanza y (c) en relación con la enseñanza específica del currículum.

Como se desprende de su lectura, las entrevistas siguieron en líneas generales una trayectoria que fue de lo general a lo particular. En los casos en que el entrevistador vio la posibilidad de hacerlo, estas indagaciones se articularon con repreguntas en el marco de lo que Sampieri, Collado y Baptista Lucio (2010) categorizan como “preguntas de antecedente”. Estas me permitieron conocer –como lo marca su denominación– los antecedentes de experiencias que pudieran dar cuenta con mayor profundidad de los temas abordados desde la percepción de los

docentes. Las narraciones de experiencias por parte de los informantes permitieron de modo particularmente productivo indagar en las evaluaciones y pareceres sobre los usos de las tecnologías digitales en la escuela, la clase y la enseñanza de la disciplina. Esto tuvo relevancia en los momentos en que los entrevistados abordaron las preguntas sobre las prácticas de enseñanza en las que usaron tecnologías. En esos momentos –y en los casos en que fue posible hacerlo– formulé preguntas de antecedente respecto de lo que los entrevistados consideraban buenas prácticas (Litwin, 1995) y también de aquellas experiencias que consideraran “problemáticas” o que hubieran conllevado dificultades.

En línea con las transformaciones que atravesó la investigación, la entrevista siguió el modelo que hemos presentado, pero encontró una serie de variaciones que me interesa destacar. Si bien, como plantea la bibliografía, comúnmente “en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto”, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo” (Sampieri, Collado y Baptista Lucio, 2010), en el caso de esta investigación esto sucedió de manera inversa. A medida que fue transcurriendo la experiencia en el campo, las entrevistas fueron tornándose más abiertas, siguiendo el guion de forma menos lineal y dependiente. Segundo, en línea con la modificación de foco de la investigación, la pregunta número siete, orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura fue reemplazada con indagaciones referidas a la enseñanza de la disciplina escolar y también a las metodologías y estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes. Tercero, otro cambio que se dio en el transcurso de la investigación –y que se vincula a la práctica y el ejercicio del oficio etnográfico– fue una creciente apertura a categorías propias de los entrevistados (Guber, 2004). En la relectura de entrevistas, detecté la progresiva adopción de términos como “TIC”, “TICs”, “tecnologías” o “nuevas tecnologías” para dar cuenta de artefactos, objetos y prácticas, en los propios términos de los sujetos entrevistados.

Por último, de modo general, la indagación sobre una potencial observación de clases se desarrolló sobre el final de las entrevistas y su formulación adoptó diferentes formas, dependiendo del desarrollo del intercambio. En todos los casos, la pregunta en torno a la posibilidad de realizar observaciones de clases en las cuales los profesores usaran TD fue planteada en forma de una pregunta directa o indirecta. En función de las respuestas, tomé nota de la recepción de la propuesta por parte de los docentes, para luego diagramar un escenario de posibles informantes clave. Esos potenciales informantes fueron contactados nuevamente

por la aplicación de mensajería Whatsapp, llamado telefónico o vía correo electrónico para renovar la propuesta de observación de clases. En algunos casos hubo respuestas inmediatas, en otros, no hubo respuesta. Hubo casos en que las observaciones se postergaron de forma indefinida, sin finalmente concretarse. Personalmente, este fue un momento de cierta ansiedad, en la medida en que supuso una dilación del ingreso a las escuelas y del acceso a los espacios de trabajo y de enseñanza de los docentes.

## **6.2. La observación de clase y el registro**

Una de las actividades que llevé delante de forma privilegiada durante la estadía en las escuelas fue la observación y el registro de las clases de los informantes clave y clave-circunstanciales. Para ello realicé “registros densos”<sup>40</sup>, entendidos como una versión posible entre otras de lo observado, una hipótesis destinada a ser cotejada con los elementos de un “registro ampliado” (Edelstein, 2011: 194). Esto responde a que si bien la observación es un medio privilegiado para el análisis, los registros no permiten dar cuenta de las situaciones complejas de la enseñanza, y, por tanto, deben ser acompañados y triangulados con otras fuentes empíricas como son los materiales didácticos, las entrevistas, las producciones de los alumnos, recogidos en el campo, así como otros estudios y documentos que permitan dotarlos de densidad y reubicarlos en su relación con los macro-procesos sociales (Rockwell, 2009).

Tal como proponen Ezpeleta y Rockwell (1983), los registros estuvieron guiados por la máxima y el horizonte de abarcar la totalidad de lo observado, lo cual resulta imposible a la vez que deseable, en la medida en que los hechos que en la superficie no aparentan tener relación o relevancia, pueden cobrarla al ser progresivamente contrastados con otras investigaciones y aportes teóricos, a lo largo del estudio. De este modo, intenté que el trabajo de registro no estuviera centrado exclusivamente en el objeto de mis indagaciones y su “verificación”, lo que habría significado perder lo heterogéneo que efectivamente existe en el cotidiano de la escuela.

---

<sup>40</sup> Como advierte Geertz ([1973] 1992) al dar cuenta de la noción de “descripción densa”, la etnografía es un acto eminentemente descriptivo e interpretativo, que se aleja de cualquier ilusión empirista-realista: “lo que inscribimos (o tratamos de inscribir) no es discurso social en bruto, al cual, porque no somos actores (o lo somos muy marginalmente o muy especialmente) no tenemos acceso directo, sino que sólo la pequeña parte que nuestros informantes nos refieren.” Desde esta perspectiva, entonces, los escritos antropológicos son un acto de descripción e interpretación orientados hacia el punto de vista de los actores. Persiguen el fin de dar cuenta de su cultura, entendida en términos de estructuras de significación socialmente establecidas, complejas y superpuestas en su multiplicidad.

Esto se tradujo en el desarrollo de escritos etnográficos de registro directo de la práctica y otros posteriores a ella, de interpretación.

Así pues, el trabajo que realicé con los registros comprendió, luego de la observación, un momento de “reencuentro con la clase” (Edelstein, 2011), destinado a realizar una “integración de varios niveles de análisis” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 9). En particular, opté por recortar una serie de núcleos de sentido de las clases observadas. Esta actividad, cuya concreción textual se revela en la organización por escenas de la interpretación de los casos del próximo capítulo, me permitió conocer los “indicios indicativos de la semiosis de la clase” y concebir “los segmentos como unidades de sentido”, susceptibles de ser “relacionados con ejes o núcleos estructurantes que otorgan sentido a la clase en su conjunto como estructura global de actividad” (Edelstein, 2011: 204).

Luego, otro de los procedimientos fundamentales que guiaron la elaboración y reconstrucción de los registros fue la puesta en foco de los denominados “incidentes críticos” (Edelstein, 2011). Asumiendo la variabilidad y el carácter dinámico de las situaciones de las prácticas de enseñanza –por definición interactiva–, esta operación buscó recortar los momentos que

rompen la estructura de suposiciones, situaciones emergentes en la inmediatez [...] que se distancian de lo previsto, anticipado y demandan soluciones construidas in situ. Soluciones que requieren extremar los esfuerzos para sostener los aspectos que se considera rasgos distintivos de la propuesta de intervención elaborada (Edelstein, 2011: 205).

Estos incidentes me permitieron vislumbrar los giros y desplazamientos realizados por docentes, en interacción con sus alumnos, para sostener la construcción didáctica en la clase, a partir de los elementos que la constituyen sustantivamente y a partir de las intencionalidades puestas en juego por los actores involucrados. Como veremos a lo largo del capítulo de Resultados, esta estrategia ha resultado fundamental para recortar no solamente las estrategias de integración que llevan adelante los docentes sino también las tensiones que convocan a esas estrategias, y que se configuran como recurrencias, generando desplazamientos y desestabilizaciones discernibles en el trabajo de los docentes.

Por último, los registros de clase han resultado una ayuda valiosa “no sólo para preservar información, sino también para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo” (Guber, 2001: 252). La historia de ese proceso me ha revelado una serie de desplazamientos:

1. El primero de ellos marca el pasaje que va de un enfoque depositado fundamentalmente en la tecnología como subunidad de análisis privilegiada y en su concepción como instrumento subordinado a los fines de la enseñanza a una mirada dialéctica, dinámica, atenta también a las transformaciones de la enseñanza en virtud de la integración tecnológica. Esto supuso deshacerme de las miradas de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) o de las tecnologías entendidas como como “good fit” (Goodson et al., 2002), que hicieron su ingreso en mi estudio a través del influjo de las metáforas de “instrumentalización” de la cultura y sus objetos, propias de la didáctica específica local de los años noventa,<sup>41</sup> volcada al análisis de materiales didácticos de la disciplina escolar (Bombini, 1989; Bombini y Krickeberg, 1995). Esta mirada de corte crítico, que surgió como respuesta ante los avances del neoliberalismo y las reformas educativas locales, me condujo en cierta medida a la formulación de “juicios totalizantes” (Edelstein, 2011), en línea con una mirada en cierta medida evaluativa que se tornó legible en los registros.

Estos desplazamientos, que se enmarcan en el reposicionamiento sobre el objeto desde la mirada de los actores, me condujeron, por ejemplo, a observar clases de otras disciplinas, como Informática, dedicar una mirada más atenta a la injerencia de los proyectos pedagógicos institucionales como variable de análisis y a participar de espacios y eventos escolares que trascendían la observación de las clases, como modos de comprender los procesos de integración de TD en la enseñanza disciplinar.

Otro de los movimientos, próximo al anterior, tuvo que ver con el corrimiento de una mirada fuertemente centrada en el docente y el redescubrimiento del carácter central del intercambio y los modos de negociación de los significados entre alumnos y docente, como parte de la actividad regulada y sistemática que es la enseñanza, pero también en relación con la apropiación de TD. Esto supuso comprender el modo y las razones por las cuales, en el marco de las interacciones del aula, los docentes le daban lugar o restringían el ingreso de los modos

---

<sup>41</sup> Tal como lo entiendo, este problema responde al recorte de objetos y a la orientación deshistorizadora de la didáctica sociocultural del período aludido. Esta propuso realizar un corte crítico y taxativo respecto de las orientaciones didácticas localizadas en libros de textos y documentos oficiales. Esto tuvo un influjo importante en mi mirada original sobre el objeto. Actuó obturando la puesta en foco de la mirada de los actores, de las dimensiones problemáticas de su trabajo, así como de los fenómenos que permitían darles sentido en otros planos -como el histórico-, y que fui incorporando progresivamente en la relectura de esos registros y en la realización de registros posteriores.

de leer, escribir y hacer con tecnologías de los alumnos, y los modos en que los alumnos asumían y actuaban en esas instancias de interacción.

El último desplazamiento, que ya he introducido en relación con otras dimensiones de esta tesis, se vincula con el pasaje de una mirada centrada en el currículum de la disciplina como norma a otra enfocada en las tradiciones escolares y disciplinares y en los saberes pedagógicos, entendidos como documentos atravesados por esas tradiciones históricas y elementos configuradores de una normatividad reproducida y producida por los docentes. La lectura del currículum como norma a contrastar con las prácticas de enseñanza se reveló en poco tiempo como una tarea improductiva, con propensión a arrojar resultados evaluativos y que permitía explicar solo una parte de las actividades que docentes y alumnos desarrollaban en clase.

### **6.3. Las entrevistas etnográficas y las notas de campo**

A diferencia de lo que sucede en el marco de las entrevistas directivas, donde el investigador “formula las preguntas y pide al entrevistado que se subordine a su concepción de entrevista, a su dinámica, a su cuestionario y a sus categorías” (Guber, 2001: 82), lo que garantizaría la significatividad y confiabilidad de la información, a partir del uso de la técnica de la entrevista no dirigida o etnográfica, busqué introducirme en el universo cultural de los informantes y así intentar que estos me permitieran progresivamente acceder a su lógica. Las entrevistas no dirigidas de esta investigación fueron realizadas tanto en la escuela como fuera de ella. En el primero de los casos, la sala de profesores resultó uno de los espacios de mayor intercambio con los informantes clave, pero también -y, sobre todo- con los informantes secundarios y ocasionales, con quienes difícilmente podía acceder a compartir otros espacios, con excepción del patio, que también resultó un lugar de sociabilidad abierto a estas entrevistas. La realización de estas entrevistas implicó que tuviera que reubicarme necesariamente en “un nuevo ritmo de encuentro, nuevas prioridades temáticas y expresiones categoriales” (Guber, 2001: 212); cuestión que fue central a la hora de abrirme a las diferentes dimensiones del trabajo docente que no fueron contempladas como parte del foco de las entrevistas semiestructuradas realizadas.

Las entrevistas con los informantes secundarios u ocasionales resultaron gravitantes para poder registrar las observaciones de clase de modo ampliado en relación con los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas y en el ámbito de los distritos y las jurisdicciones,

con sus rasgos particulares. Esas conversaciones fueron formales, en el caso de los intercambios entre investigador y directivos, e informales, en el caso de las charlas con docentes y preceptores. Fueron realizadas dentro de la escuela, en todos los casos: en la sala de profesores, los salones de informática, los pasillos y el patio de la escuela, que fueron los lugares en los que transcurrió la mayor parte del tiempo de mi residencia en las instituciones; y también -en menor medida- en las oficinas de las autoridades escolares.

La temática que intenté instalar en las conversaciones fue la de la integración de las tecnologías digitales en la escuela y la enseñanza. No obstante, dado el carácter abierto de los intercambios, esto condujo a otros temas, vinculados a una variedad de tópicos susceptibles de ser objetivados en términos de distintas tendencias del trabajo de docente y anclados en la coyuntura del momento de la estadía en el campo: la paritaria docente, el descuento de los días de trabajo ante la adhesión a los paros docentes realizados en el año 2017, la postura de las autoridades de las escuelas ante estas problemáticas, las condiciones de infraestructura de las escuelas, los perfiles de los alumnos y sus prácticas culturales, las nuevas cargas burocráticas y laborales que supone la integración de tecnologías para el trabajo docente, el impacto y la recepción de políticas de inclusión digital como el PCI, entre otros. Un caso paradigmático de los alcances y hallazgos habilitados por esta estrategia, como veremos en el capítulo de Resultados, fue la dimensión política que algunos docentes les otorgan a las netbooks distribuidas por el PCI, y que han atravesado el sentido de su integración en la enseñanza de la disciplina escolar.

En lo que refiere específicamente a los informantes clave del estudio, las entrevistas no directivas anteriores y posteriores a las clases observadas tuvieron un peso central en la investigación. Esos momentos de intercambio en el patio, los pasillos de la escuela, la sala de profesores y también en cafés, y más aún cuando la finalización de clase coincidía con el fin de la jornada laboral de los docentes, me permitieron que los sujetos de la investigación compartieran conmigo sus perspectivas sobre su trabajo de un modo muy cercano -temporal y físicamente- a su práctica y en relación con ejemplos tangibles, vinculados a lo que acababa de transcurrir en su marco. El uso de esta estrategia fue explotado a lo largo de toda la investigación como otro modo de “reencontrarse con la clase” (Edelstein, 2011), y volver sobre la práctica para generar reflexiones y objetivaciones de los propios sujetos sobre su enseñanza

y someter a su juicio algunas de las hipótesis interpretativas formadas a partir de las sucesivas observaciones de clase.

Particularmente, en virtud del rol que adopté en el transcurso de las entrevistas etnográfica, pude habilitar intercambios horizontales, entre colegas, lo que Rockwell denomina las “conversaciones entre pares” (2009: 58). Estos intercambios, en los que las intervenciones del investigador suelen ser menores en volumen y frecuencia que la de las de los informantes, constituyeron situaciones “privilegiadas” de la investigación. Esto se debe a su productividad no solo para generar interpretaciones sobre las representaciones y la perspectiva de los docentes sobre su enseñanza, sino también para recuperar categorías que tuvieran sentido para estos sujetos referidas fundamentalmente a los imprevistos y tensiones, vinculados al objeto de investigación, que en muchas oportunidades surgieron en el marco de esas clases. Las conversaciones entre pares también formaron parte de las instancias durante las cuales, junto con dos de los informantes clave, coprodujimos y publicamos artículos científicos y de divulgación, fruto de las interpretaciones realizadas durante las estadias en sus escuelas. En estos casos, el aporte de la perspectiva de los docentes a la hora de generar teorizaciones de gran precisión, como demandan los géneros académicos y los estándares de los ámbitos de publicación científica, fue clave de cara a la etapa final de escritura del informe etnográfico que he volcado en esta tesis.

Por último, a lo largo de la investigación, una forma de escritura en particular se constituyó como registro fundamental para el trabajo de descripción e interpretación de las prácticas observadas: las notas de campo. Estas notas fueron volcadas en el mismo cuaderno dedicado a registrar las entrevistas no directivas: un objeto-herramienta que porté conmigo en todo momento durante la estadia en el campo y que suscitó en varias oportunidades preguntas por parte de los sujetos de la investigación.

Estas notas permitieron registrar de forma sistemática el trabajo realizado en las escuelas a partir de una forma de escritura particular: la escritura en diferido (Rockwell, 2009). Esto quiere decir que la notación fue realizada a mano y de forma sumamente sintética en el momento de la estadia en la escuela, para luego -de forma inmediatamente posterior a la estadia- ser pasada en limpio y ampliada en un procesador de textos. Esto permitió, por un lado, volver sobre el campo desde una metarreflexión más detenida, a la vez que aún vívida y fresca sobre los acontecimientos percibidos y, por otro, releer el campo a través de distintas reflexiones de

carácter teórico. La mayor parte de las entrevistas etnográficas realizadas durante las estadias se entramaron en su escritura con el texto de las notas campo, que les sirvieron de marco y comentario y, junto con estas, fueron objeto de sucesivas reescrituras.

Al finalizar el trabajo de campo, las notas, junto con el registro de las entrevistas no directivas, ocupaban varios cuadernos en la versión escrita manual y una extensa cantidad de páginas organizadas en varios archivos de procesador de textos, en su versión digital. Una parte importante del trabajo de análisis y producción teórica ofrecido como producto de esta tesis reside en esas páginas crípticas y abigarradas, testimonios de las sucesivas transformaciones epistemológicas y metodológicas que atravesé a lo largo del trabajo de campo.

#### **6.4. El análisis de documentos, entornos digitales y consumos culturales**

Hasta este punto he abordado el trabajo empírico realizado a lo largo del estudio en función de su dimensión no documentada, ligada al cotidiano escolar y las actividades realizadas con los actores de las instituciones. Sin embargo, la perspectiva etnográfica que he seleccionado se completa a partir del trabajo descriptivo e interpretativo realizado en función de dos operaciones centrales que exceden y contemplan las actividades desarrolladas en el escenario del cotidiano escolar. Con esto me refiero, por un lado, a la puesta en relación de los saberes docentes del plano de lo no documentado, con los saberes pedagógicos, del orden de lo documentado, que configuran, desde su lugar de enunciación, “el deber ser” legítimo de la escuela y la enseñanza; por otro, a la historización de estas dimensiones tanto en el plano de la cultura escolar y las tradiciones de enseñanza, como en el marco de tendencias más amplias, vinculadas a procesos educativos, sociales y económicos del plano macro-social de este estudio.

Esa labor interpretativa me ha conducido a desarrollar un análisis de diversos documentos, algunos de los cuales ya he mencionado en apartados del marco teórico y que, junto con otros, continuaré desplegando en distintos momentos del capítulo de Resultados, para ponerlos en diálogo con los conocimientos locales, circunstanciados de la escuela y sus actores. Este corpus de documentos se organiza en cuatro grupos:

1. El primero de ellos está comprendido por documentos oficiales, vinculados a políticas educativas. Estos conforman saberes pedagógicos didácticos y tecno-pedagógicos que buscan orientar y regular la práctica docente, desde sus diversas esferas de acción y prescripción. Entre ellos encontramos:

- Documentos de políticas de formación docente de inclusión digital educativa
- Documentos de política curricular de alfabetización digital
- Documentos de política curricular disciplinar de CABA y de PBA
- Documentos de política curricular disciplinar del nivel nacional

2. El segundo grupo lo componen los materiales didácticos que han sido puestos a disposición de los docentes de la escuela secundaria por parte de instituciones como el PCI o Educ.ar y que ofrecen diversas orientaciones de orden tecno-pedagógico y didácticos para la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar. Estos materiales se apropian y traducen de distintos modos las líneas de los saberes pedagógicos oficiales.

3. El tercer grupo lo componen los documentos desarrollados por organismos internacionales y medios de comunicación que exhiben las directrices que orientan las tendencias educativas globales y regionales, y que, como hemos visto, permiten visibilizar las alianzas existentes entre estos actores, el sector privado y el tercer sector.

4. El cuarto y más nutrido grupo de documentos lo componen las producciones académicas y científicas volcadas a analizar las políticas educativas en sus dimensiones didácticas y tecno-pedagógicas que me han permitido comprender las perspectivas epistemológicas y metodológicas desde las que actualmente se aborda la investigación sobre la escuela, el trabajo docente, la enseñanza y la integración de TD. Entre ellas, encontramos:

- Informes de evaluación de políticas de inclusión digital educativa como el PCI.
- Informes sobre políticas educativas y análisis de coyuntura educativa de observatorios e instituciones universitarias.
- Producciones académicas, científicas y de divulgación provenientes fundamentalmente de los campos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la Tecnología Educativa y la Educación y medios digitales. En este grupo resultan particularmente relevantes tanto los estudios desde los cuales se ha brindado sustento teórico a las reformas y políticas educativas, como los que han volcado miradas críticas respecto de ellas.

Como podemos observar, algunos de estos documentos se encuentran orientados directamente al docente; otros, a un destinatario más amplio, como es la opinión pública; otros se dirigen a actores del sistema educativo en distintos niveles de toma de decisión. De aquí que no todos orienten de la misma forma a los mismos sujetos, pero entre todos conforman el arco de modos

en los que, mediante distintos géneros discursivos, una variedad de agentes y agencias han buscado tener influjo en la enseñanza y en los modos en que las TD ingresan a las aulas.

En el marco de la operación de historización que he realizado tanto en el plano del cotidiano escolar como de los saberes pedagógicos, cobran particular relevancia los estudios de la DLyLPE, que, junto con otros estudios sociogenéticos de la disciplina escolar, me han permitido comprender los procesos de la historia reciente de la disciplina escolar a partir de las sucesivas reformas atravesadas por el sistema educativo. Los aportes de estas líneas, por su relevancia para la interpretación de los casos, han sido recuperados en un apartado específico del capítulo de Resultados. Allí realizo un análisis de los documentos oficiales que prescriben la práctica de los docentes involucrados en el estudio, en función de las tradiciones de enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura que los atraviesan, y las relaciones que estas últimas y las propuestas de los grupos que las lideran entablan con otros actores, como los organismos internacionales, y con las tendencias educativas actualmente hegemónicas.

Mientras que los estudios de la Didáctica de la lengua y la literatura tienen ya algunas décadas de existencia institucionalizada (Bombini, 2001) y nos permiten recuperar a través de sus indagaciones sociogenéticas más de un siglo de historia en la enseñanza (Bombini, 2004; Sardi, 2006), los procesos de integración de TD en la enseñanza resultan más recientes. Algo similar se puede afirmar respecto de las investigaciones destinadas a comprender la historia de los procesos de integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar, que abordo en esta tesis<sup>42</sup> y al que me he dedicado en trabajos previos, en lo referido al currículum oficial (González López Ledesma, Alvarez y Bassa, 2019) y los materiales didácticos actualmente disponibles (González López Ledesma, 2016, 2018).

Por último, existen otros documentos que encuentran una vinculación más cercana a la esfera de lo no documentado. Estos carecen del carácter normativo y prescriptivo de los saberes

---

<sup>42</sup> Por las mismas razones, tampoco he hallado un mapa tan claramente delimitado de los actores e instituciones encargados de llevar adelante los procesos de reforma y de producción de SP; las disputas y posicionamientos hacia adentro del campo; los ámbitos institucionales de los que provienen esos actores; ni de las orientaciones pedagógicas e ideológicas a las que responden. Parte de esta investigación ha estado dedicada a generar una sistematización de estos aspectos que, de por sí, resulta compleja en la medida que supone recuperar tensiones discursivas y pedagógicas allí donde, sobre la superficie, parecería no haberlas. Es precisamente por esto que a lo largo de este trabajo de investigación he ido realizado, junto con el estudio de campo, un relevamiento y un análisis cuidadoso de diferentes documentos y materiales que, de distintos modos, han buscado orientar la integración de TD en la escuela y el trabajo docente, ya sea proponiéndola, explicando las formas de su instrumentación, evaluándola, valorándola, apoyándola, difundiendo su alcance o analizándola críticamente.

pedagógicos oficiales y forman parte de las producciones de las instituciones, los docentes y los alumnos estudiados. Estos documentos han sido incorporados a nuestro estudio fundamentalmente por dos razones: 1. Son elementos constitutivos de las interacciones que se desarrollan en el marco de las prácticas de enseñanza, entre docentes y alumnos. 2. Forman parte del trabajo docente, puesto que contribuyen a su planificación y desarrollo, a la vez que lo enmarcan dentro de los proyectos institucionales de las escuelas. Entre los documentos a los que hago referencia, se encuentran:

- Documentos producidos específicamente por las instituciones educativas, de circulación interna y externa: sitios web institucionales, comunicaciones institucionales, producciones culturales instituciones, como las revistas creadas editadas en el ámbito escolar, documentos de jornadas institucionales, entre otros.
- Documentos producidos por docentes: programas, planificaciones, consignas, materiales didácticos, presentaciones audiovisuales, notificaciones para los padres.
- Documentos producidos por los alumnos: resoluciones de consignas, trabajos prácticos, exámenes, producciones fruto del trabajo por proyectos.

A su vez, a lo largo de esta investigación he analizado documentos que no han sido contemplados dentro del espectro de lo que tradicionalmente se entiende como análisis de documentos. Con esto me refiero, particularmente, al análisis de las publicaciones en plataformas digitales que he incorporado al análisis como parte del estudio de los casos. A partir de la observación de estos espacios, he intentado, como plantea Winocur (2013), “trascender el dualismo entre etnografía de lo real y etnografía de lo virtual” (p. 16), y así abordar tanto las experiencias offline como aquellas online, asumiendo que estas no son entendidas por los usuarios como regímenes de naturaleza antagónica, sino más precisamente como espacios y temporalidades que encuentran distintas formas de relación (Hine, 2004).

En una línea similar, las características digitales del objeto de estudio también me han conducido por el camino de analizar distintos documentos que forman parte de las prácticas de enseñanza y de las apropiaciones de los saberes escolares por parte de los alumnos, y que no necesariamente se alinean con las producciones escritas tradicionales de los estudios etnográficos de la enseñanza de la disciplina, como son las producciones audiovisuales en diversos géneros propios de las plataformas digitales, con sus características específicas, sus

representaciones y las prácticas que involucran (Cassany, 2011, 2012, 2013; Chartier, A.-M., 2011; Lluch, 2011, 2017).

Finalmente, cabe subrayar la existencia de otros objetos culturales que han compuesto el análisis documental por fuera de los documentos tradicionales, y que constituyeron un desafío en la investigación. Si conceptualizamos a los alumnos en tanto que sujetos de prácticas culturales, ubicados en coordenadas sociales e históricas específicas que hacen a sus experiencias como lectores y escritores, y contemplamos esas prácticas como parte de la negociación de sentidos que se desarrollan en el intercambio que involucra la enseñanza, resultará comprensible la necesidad que enfrente de indagar permanentemente la materia de los consumos culturales a los que los alumnos aludieron en el marco de las clases, y particularmente, aquellos consumos vinculados a la dimensión mediático-digital del objeto de estudio.

Estos consumos abarcan desde sagas épicas de fantasía, como Percy Jackson (Rick Riordan, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2009), Crepúsculo (Stephanie Meyer, 2005, 2006, 2007, 2008); best sellers para “adultos jóvenes”, como son las novelas de aprendizaje Ciudades de Papel (2008), Buscando Alaska (2005) y Bajo la misma estrella (2012), del escritor John Green y Hush Hush, de Becca Fitzpatrick (2009); hasta las narraciones transmediales conformadas por estas y otras producciones literarias devenidas películas, y transformadas en fanfiction y objetos de apropiación diversos en distintas comunidades y entornos virtuales, como Wattpad, Youtube y Blogspot, que en gran medida me eran ajenas antes de ingresar al campo. Así pues, la investigación demandó el trabajo de indagar en estos y otros consumos textuales y audiovisuales, impresos y digitales, a los fines de comprender con mayor profundidad los sentidos puestos en juego en las discusiones de clase; una actividad que, al margen de cualquier forma de reconocimiento como parte de su trabajo, muchos docentes realizan en su tiempo privado, no remunerado, para comprender el sentido que orienta las representaciones, las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes con los que comparten el aula.

## **7. Dimensiones de la interpretación y criterios de presentación**

A modo de cierre de este capítulo, me interesa dar cuenta de las dimensiones que componen la interpretación realizada y los criterios que orientan la presentación de sus hallazgos. En primer lugar, en esta tesis he optado por exponer los resultados de la descripción densa de

cinco casos particulares, sobre el total de casos analizados. Este recorte acotado me ha permitido priorizar la exposición detallada de la interpretación de una serie de procesos que no han sido abordados por otros estudios y que son de carácter exploratorio. La narración y descripción pormenorizadas de distintas escenas a lo largo de un mismo proyecto o secuencia de actividades me ha habilitado a dar cuenta de los movimientos y desplazamientos que los docentes realizaron a lo largo de sucesivas clases, fruto de las decisiones que tomaron ante las tensiones encontradas como parte de su trabajo; aquello que Edelstein (2011: 205) entiende como “incidentes críticos”, y que, en tanto tales, desnudan de modo particularmente productivo las soluciones construidas in situ por los docentes, en su esfuerzo por sostener aquellos aspectos que entienden son distintivos y particularmente significativos para su propuesta. Además, el trabajo con un número acotado de casos me ha brindado un margen mayor para vincular cada uno de ellos con las tradiciones y tendencias históricas que los reubican en el plano de procesos sociales más amplios, en sintonía con el enfoque etnográfico adoptado.

En lo que refiere al modo en que he organizado la presentación de las teorizaciones, estas se encuentran estructuradas en tres partes. En primer lugar, presento un análisis de los saberes pedagógicos (SP) de la disciplina escolar actualmente vigentes. En particular, he seleccionado los documentos propios de los distritos, los ciclos y años en cuyo marco llevaron adelante su trabajo los docentes correspondientes a los cinco casos. Luego, dentro de esos documentos me he centrado en las orientaciones que refieren a la enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura de la disciplina escolar, que conforman el recorte del objeto disciplinar que he realizado.

Este análisis documental no solo se justifica en el hecho de que aborda los SP que prescriben la práctica de los casos estudiados; cuestión que me ha permitido observar las tensiones entre los SP oficiales y los saberes de los docentes, en función de los modos en que estos últimos se apropian de los primeros. La relevancia de este análisis se sustenta también en la operación de historización que habilita. Detectar las tradiciones de enseñanza encastradas en los documentos del presente permite comprender, por un lado, los procesos de reconfiguración de la disciplina escolar de las últimas décadas, los actores y las agencias que la lideran, y las tendencias macro-educativas que la orientan. Por otro, resulta fundamental para acceder a los modos en que los docentes y alumnos le asignan significado a la integración de TD en relación

con metodologías de enseñanza actualmente disponibles, que se encuentran arraigadas como tradiciones desde hace años en el cotidiano escolar y no han sido lo suficientemente estudiadas. En segundo lugar, el trabajo de interpretación de los casos que expongo en la segunda parte del capítulo de Resultados cobra sentido a partir de una serie de dimensiones que se entranan en la interpretación y dan cuenta del trabajo etnográfico de revinculación del conocimiento local con procesos sociales e históricos más amplios:

1. La primera dimensión se compone de los escritos etnográficos y se organiza a partir de la triangulación de las interacciones entre docentes y alumnos, las entrevistas realizadas a los primeros, las notas de campo y el análisis de documentos producidos en el marco de la enseñanza.

2. Esta micro-escala del conocimiento local ha sido puesta en diálogo con las tradiciones de enseñanza que los docentes se apropian desde sus saberes y que, en la primera parte de los Resultados, son analizadas en función del modo en que componen el plano de lo documentado.

3. Estas dos primeras dimensiones, vinculadas a los modos en que los docentes y alumnos se apropian de las TD en el marco de la enseñanza, son contrastadas con los saberes tecno-pedagógicos actualmente disponibles en el plano de lo documentado.

4. La cuarta dimensión la componen las caracterizaciones de los objetos y las prácticas culturales que se desarrollan en medios digitales, y que docentes y alumnos se apropian en el marco de la enseñanza de la disciplina.

5. La quinta dimensión se vincula con el contexto institucional del trabajo docente, las posibilidades materiales de las escuelas, sus proyectos pedagógicos y las condiciones del trabajo docente.

6. La sexta dimensión la constituyen las descripciones densas que conforman antecedentes de estudio de experiencias de enseñanza de la disciplina escolar y ofrecen un horizonte de regularidades y recurrencias, susceptibles de ser contrastadas con los hallazgos de este estudio.

7. La séptima dimensión se compone de la macro-escala de las tendencias educativas de las que he dado cuenta al plantear el escenario tecno-pedagógico local de la última década.

La teorización alcanzada como resultado del trabajo interpretativo despliega los argumentos que esgrimen los docentes para integrar TD en su enseñanza, las tensiones que enfrentan como parte de su trabajo y las estrategias que utilizan para resolver esas tensiones, enseñar e

integrar TD en su cotidiano. De allí he desprendido un cuerpo de estrategias metodológicas, prácticas y saberes escolares que considero emergentes y, hasta el momento, no han sido suficientemente documentados como parte de los procesos de integración de TD en la enseñanza.

Por último, tal como advierte Elsie Rockwell (2009), la etnografía en sí misma no se ocupa de generar intervenciones en el campo educativo. Más bien, constituye un modo de conocer el cotidiano escolar de modo más profundo, a partir de sus continuidades y variaciones, y de su relación con las escalas macro-sociales de los procesos educativos más amplios. A pesar de esto, sus aportes resultan fundamentales como insumo para poder generar intervenciones que partan de los conocimientos locales, circunstanciados en el trabajo docente. Así pues, en el caso de esta tesis, las orientaciones que he realizado para la integración de TD en la enseñanza –y que he volcado en el cuarto capítulo– surgen de los saberes docentes estudiados, en base a las regularidades y recurrencias que ofrecen de modo emergente en el plano de lo no documentado. Las orientaciones no son superadoras de las prácticas o el currículum vigentes, sino que son históricas y circunstanciadas, por lo que se presentan como alternativas válidas para reorientar las prácticas efectivamente existentes.

# CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Como se desprende de los lineamientos teórico-metodológicos desarrollados en el primer capítulo, los resultados de esta investigación etnográfica sobre la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar son fruto de un proceso de teorización alternativo al de las investigaciones que abonan en la creciente cientifización del currículum escolar y que han desplazado su atención tanto de las prácticas que los sujetos desarrollan en la cultura escolar como de sus tradiciones, por considerarlas obsoletas, “superables” o simplemente “reemplazables”. Como respuesta a esto, la descripción densa (Geertz, [1973] 1992) desplegada en este capítulo ha buscado comprender los modos en que los sujetos involucrados en la enseñanza de la Lengua y la Literatura les asignan sentido a las tecnologías digitales, en relación con los procesos sociales y las condiciones estructurales e históricas que atraviesan y dotan de sentido al trabajo docente. A su vez, como veremos en el cuarto capítulo de esta tesis, el trabajo de descripción densa me ha servido de base e insumo para formular una serie de reflexiones orientadas a la integración de TD de modo circunstanciado en el sistema educativo y la enseñanza de la disciplina escolar (Cuesta, 2011; Sawaya y Cuesta, 2016).

Este capítulo se organiza en tres partes: 1. el análisis de las tradiciones de enseñanza legibles en los saberes pedagógicos; 2. la interpretación realizada en torno a cinco casos, en función de las dimensiones de análisis expuestas en el apartado de Metodología; 3. la sistematización de las teorizaciones realizadas a partir de la descripción densa de los casos.

Por último, cabe señalar que la disposición del análisis del plano de lo documentado de la disciplina escolar en un primer momento de los Resultados no es arbitrario, sino que se justifica a partir del lugar que les he otorgado a las tradiciones de enseñanza –legibles en esos documentos, pero también, de distintos modos, en el cotidiano escolar– como dimensión central para comprender el sentido que los docentes le asignan a su trabajo y también a la integración de TD como parte de su enseñanza, en el marco de la cultura escolar. En el plano de la escritura, esta centralidad de las tradiciones de enseñanza me ha conducido a retomarlas persistentemente a lo largo de la narración etnográfica, por lo que su sistematización en la parte inicial de este capítulo también actúa facilitando la posterior lectura de la descripción densa.

## 1. Análisis de documentos

En este apartado presento el análisis que he realizado de las tradiciones de enseñanza que se inscriben en los saberes pedagógicos oficiales de la disciplina escolar correspondientes a los distritos y a los años de los ciclos básico y orientado de la escuela secundaria en los que enseñan los cinco docentes abordados en los Resultados<sup>43</sup>: Prácticas del Lenguaje de 2do año del ciclo básico de PBA; Literatura de 6to año del ciclo orientado de PBA; Lengua y Literatura de 1er y 3er año de CABA. También he incorporado, de modo complementario, los diseños curriculares nacionales, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua, del ciclo básico, y los de Lengua y Literatura, del ciclo orientado de la escuela secundaria. En particular, me he centrado en las tradiciones que orientan la enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura, objetos de la disciplina escolar que he recortado para este estudio.

Este trabajo de historización (Williams, 1982), realizado en el plano de lo documentado, me ha permitido localizar allí las “tradiciones” disciplinares (Goodson, 2000) lideradas por grupos de especialistas (Viñao, 2002), que se ofrecen como saberes pedagógicos disponibles sobre un corte sincrónico del presente. Estas tradiciones se revelan superpuestas, organizadas en distintas capas de historicidad, con denominaciones que nos reenvían a las sucesivas reformas de las que ha sido objeto la disciplina escolar, dado que responden, entre otras, a las renovaciones de la didáctica de la Literatura de las décadas de los '60 y '70, las formulaciones de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) (1995) de la ya derogada Ley Federal de Educación (1993) y los actualmente vigentes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (2011, 2012), con sus proyecciones jurisdiccionales en PBA y CABA.

Para desarrollar este análisis de los documentos que prescriben la práctica de los casos estudiados, me he valido de los aportes de diversos estudios del campo de la didáctica de la Lengua y la Literatura y, en particular, de los aportes de la DLyLPE (Cuesta, 2011, 2019; Dubin, 2019; Massarella, 2017; Provenzano, 2016; Sawaya y Cuesta, 2016). La lectura crítica que he realizado de los documentos curriculares no solo permite exhibir los marcos epistemológicos y metodológicos que ofrecen sus directrices de cara al trabajo docente. También le proporcionan

---

<sup>43</sup> Las orientaciones tecno-pedagógicas que prescriben la integración de TD en los documentos oficiales no encuentran su desarrollo en este apartado. He optado por ubicarlas directamente junto con las interpretaciones realizadas en el marco de los diferentes casos estudiados. Allí las recupero en diálogo con las dimensiones que componen el plano de lo documentado de la disciplina, y en articulación con la apropiación efectiva de TD que llevan adelante docentes y alumnos en el marco de la enseñanza y el cotidiano escolar.

al lector de esta tesis el repertorio de las tradiciones que se han apropiado los docentes cuyos casos he analizado y que se encuentran disponibles de modo dominante encastrados en documentos provenientes del ámbito curricular, la formación docente, los materiales didácticos y la investigación académica. Así pues, este análisis no se agota en sí mismo, sino que resulta fundamental en la medida en que será retomado en el transcurso de las interpretaciones de los distintos casos.

### **1.1. La tradición constructivista psicogenética**

Sobre el corte sincrónico de los documentos curriculares oficiales actualmente vigentes a nivel nacional y jurisdiccional, es posible visibilizar los rastros de un proceso de reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y Literatura en enseñanza de la lectura y la escritura, cuyos primeros trazos datan del período de recuperación democrática de nuestro país en la década del '80 (Cuesta, 2011). Esta reconfiguración, que en sus formulaciones más actuales conceptualiza a la lectura y la escritura como “prácticas del lenguaje” o “prácticas sociales de referencia” y como contenidos curriculares en sí mismos, ha sido liderada, fundamentalmente, por especialistas de la **tradición constructivista psicogenética**, agenciados en los procesos de diseño del currículum oficial. Dicha tradición resulta dominante no solo en el ámbito de los diseños curriculares de la escuela primaria y secundaria (Cuesta, 2011; Duarte y Franco, 2008; Dubin, 2019; Gagliardi, 2018; López Corral, 2016; Nieto, 2013; Pantano, 2011; Provenzano, 2016) y en espacios de la formación docente –sobre todo, aquellos de los maestros–, sino que también ha encontrado influjo en otros ámbitos, como las producciones del mercado editorial (Cuesta, 2011; Negrín, 2015; Tosi, 2014).

El movimiento de reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura queda ilustrado con particular precisión en los señalamientos que Emilia Ferreiro (2003), referente de la tradición psicogenética, realiza en el “Prólogo” del libro *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*, de otra de las referentes de esta tradición, la especialista Delia Lerner (2003): “si la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de textos, las prácticas sociales vinculadas con el uso de la lengua escrita no pueden ser periféricas sino centrales en el programa escolar” (Ferreiro, 2003: 11).

Esta orientación del enfoque psicogenético, con eje en “el dominio práctico del lenguaje” en “situaciones sociales reales”, encuentra su sustrato y fundamento en una fuerte crítica a las

metodologías de enseñanza de la disciplina escolar de las últimas décadas. En particular, Delia Lerner (2003) advierte que las características de las prácticas sociales que constituyen la lectura y escritura ofrecen una contradicción respecto de los modos en que estas prácticas han sido conceptualizadas y enseñadas tradicionalmente en la escuela, donde han adoptado un carácter artificial y mecanizado, alejado de las realidades sociales donde cobran sentido pleno.

En sintonía con esta idea, los diseños curriculares actualmente vigentes de PBA y CABA presentan un eje organizador que los distingue de sus predecesores: las denominadas “Prácticas del lenguaje”. Para comprender el peso específico de este nuevo elemento en el curriculum, podemos citar a modo de ejemplo el diseño correspondiente al 2do año del ciclo básico de la escuela secundaria de PBA (DGCyEPBA, 2008), donde la disciplina escolar adopta –al igual que en todo el ciclo básico– esa denominación como nombre. Allí el objeto de enseñanza que constituyen las prácticas de lenguaje queda definido del siguiente modo: “Llamaremos prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (p. 356). En el caso de los diseños curriculares de 1ero y 3ero año de CABA, la organización general de los contenidos en cuatro ejes sigue la misma orientación:

La propuesta de contenidos de Lengua y Literatura fue organizada en torno a estos cuatro ejes: Prácticas del Lenguaje en relación con la Literatura / Prácticas del Lenguaje y participación ciudadana / Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio de la Literatura y del Lenguaje / Herramientas de la lengua. Uso y reflexión (MECABA, 2015: 8).

La propuesta curricular de la psicogénesis se construye, primero, sobre una operación de reificación de las prácticas culturales que no reconoce en la institución escolar un espacio de producción y recepción válido de la cultura. Los sustentos teóricos de esta operación retoman fragmentos de trabajos de Mijail Bajtin (1995), a fin de aludir al carácter fundamentalmente social de la lengua y postular que el objeto de conocimiento de Lengua y Literatura no es un conjunto de nociones gramaticales y literarias, a modos de descripciones artificiales, sino el proceso de “construcción de sentido”, el trabajo con la “lengua en uso” y con las habilidades funcionales correspondientes al saber hacer. Para evitar que las prácticas de lectura y escritura propias de esta lengua en uso se desvirtúen, es preciso “generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas– una versión escolar

de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2003: 32).

En sucesivas ediciones de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (MEN, 2011, 2012) (Cuesta, 2011, 2016), pero también en los diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria de CABA y PBA, estas “condiciones didácticas” adoptan la forma de “situaciones” o “situaciones sociales” (MECABA, 2015: 14; DGCyE, 2008: 19). En el caso de los NAP de Lengua, esto se percibe, por ejemplo, en la configuración metodológica de la enseñanza en torno a “situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones)” (MEN, 2011: 14); “situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos” (MEN, 2011: 15); “situaciones de taller de escritura” (MEN, 2011: 22). En estas situaciones, el docente adopta un nuevo lugar, constituyéndose en “mediador” de las prácticas (Duarte y Franco, 2008) y cumpliendo así la función de “propiciar” la lectura, la escritura y la oralidad. La organización del trabajo en estos nuevos espacios involucra ocultar expresamente su sentido didáctico para que los alumnos adquieran el comportamiento lector y escritor, a través del contacto con una diversidad de obras leídas y escritas, de modo –ahora sí– “auténticamente social”.

## **1.2. La psicogénesis y el aprendizaje por proyectos**

Estos principios de la psicogénesis se han traducido en diversas orientaciones metodológicas para la enseñanza de los saberes escolares. Una de ellas, que cobró particular relevancia en los cinco casos estudiados, es la metodología del “aprendizaje por proyectos”, legible en los diseños de CABA, PBA y los NAP. Los lineamientos del Diseño Curricular para 2º año de Prácticas del Lenguaje de PBA hacen diversas referencias a esta metodología. Retomo una lo suficientemente ilustrativa respecto de cómo se entabla allí la relación entre la enseñanza de la lectura y la escritura, entendidas como “prácticas sociales” “auténticas”, y esta propuesta metodológica particular:

Tanto las actividades de lectura como de escritura deberían insertarse en proyectos comunicativos que les den sentido: por ejemplo, escribir una carta de lectores para el diario local acerca de un tema que les preocupe. Para eso, será necesario leer muchas cartas de lectores y establecer las regularidades del género (DGCyEPBA, 2008: 389).

Sustentada en los principios filosóficos y psicológicos del pragmatismo y el constructivismo y en los objetivos pedagógicos escolanovistas de recuperar el vínculo escuela-vida, la pedagogía por proyectos:

se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, y cuestiona la educación tradicional [...], interpela la concepción conductista en el aprendizaje que bajo el modelo de una tecnología educativa expresada en la enseñanza instruccional programada pretendió controlar a priori el qué y el cómo del acto pedagógico (García-Vera, 2012: 687).

Otra de las referentes de la psicogénesis local, Mirta Castedo, retoma los aportes de la pedagoga francesa Josette Jolibert y brinda una definición de esta metodología que permite explicar los lineamientos de los diseños curriculares tanto de PBA como de CABA y, en particular, sus definiciones en torno a las “situaciones” que allí se localizan:

Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase [...]. Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo (p.e.: poder llegar a escribir cuentos de monstruos, poder desgrabar una entrevista de manera que el otro pueda leerla, decorar la escuela para una fecha patria para la cual, entre otras cosas, se va a hacer un periódico de la época colonial) (Castedo, 1995: 10).

Si bien las definiciones de lo que las referentes de la psicogénesis entienden por “pedagogía por proyectos” encuentra variaciones, las continuidades entre sus planteos revelan que el desarrollo de proyectos conllevaría, de modo general, dos ventajas (Niето, 2013): primero, en virtud de sus propiedades cohesivas, el proyecto vendría a aportar una alternativa superadora a la fragmentación de contenidos –un problema que didactas como Jean-Paul Bronckart (2007) han entendido en términos de una “dispersión” de los contenidos disciplinares–. Ante esto, los proyectos brindarían la posibilidad de orientar diferentes actividades en función de un mismo objetivo, un producto final, fruto de las prácticas de lectura y escritura.

Segundo, los proyectos de lectura y escritura presentarían rasgos similares a los de estas prácticas tal como son llevadas adelante fuera de la escuela, en sus ámbitos sociales “auténticos”, no artificiales (Castedo, 1995; Colomer, 2003). Tal como postulan las referentes de la psicogénesis nucleadas en torno a la revista *Lectura y vida* (Lerner, 2003), y como leemos, por ejemplo, en el diseño curricular de 2do año de PBA (2008), esta autenticidad se dota de sentido a partir de la exposición de los alumnos a una diversidad de tipos de texto y géneros discursivos, que actuarían espejando la diversidad de prácticas sociales de referencia:

El desafío de la escuela será formar a todos los/las ciudadanos/as como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas.

En este proceso, se destacan algunos criterios fundamentales con los que se espera que se aborden los contenidos de la materia -es decir, las prácticas del lenguaje-:[...] la diversidad: sólo es posible apropiarse de las prácticas participando en diversas situaciones, con diferentes propósitos comunicativos, en relación con distintos interlocutores, abordando diversos géneros discursivos, asumiendo distintas posiciones, entre otras condiciones de comunicación (DGCyEPBA, 2008: 354).

El trabajo por proyectos no solo se detecta como directriz en los diseños curriculares. También ha sido estudiado por Carolina Tosi (2014) a partir de su injerencia en libros de texto del mercado editorial. El estudio diacrónico realizado por esta especialista en torno a las orientaciones didácticas de diversas producciones editoriales de la década de 1990 y principios de este siglo nos ofrece otra característica que resulta legible en los diseños de PBA y CABA y que también se inscribe entre las formulaciones de la psicogénesis: en los objetos del mercado editorial, las producciones de los proyectos realizados en la escuela no se restringen a emular las prácticas sociales “auténticas”, sino que aspiran a convertirse –en la medida de sus posibilidades– en esas prácticas y a cumplir extramuros sus mismas funciones sociales:

[...]cuando se encara un proyecto, los alumnos leen y escriben para lograr un fin que muchas veces alcanza trascendencia social: se comparte con la comunidad educativa en general, y hasta más allá del colegio, con la comunidad barrial.

Desde tal perspectiva, se puede afirmar que los proyectos resignifican la actividad escolar en la medida en que el producto final es un texto nuevo de la misma categoría y utilidad que los leídos y que puede desempeñar la misma función social (Tosi, 2014: 73).

Este reconocimiento de la función social de los proyectos, como arista política de la apuesta metodológica psicogenética, se encuentra estrechamente vinculada con las nociones de ciudadanía democrática e inclusión de las que se nutren los documentos elaborados por esta tradición. Por ejemplo, la última reforma curricular de PBA se organiza en torno a objetivos de reparación de las desigualdades heredadas de la década de 1990, con fuerte incidencia en las problemáticas que atraviesan las trayectorias educativas de los alumnos. Esta búsqueda se alinea con el espíritu de la LEN (2006) y los NAP (2011, 2012), diseñados como respuesta ante el escenario de desigualdad social y la fragmentación del sistema educativo a nivel nacional y federal, heredados de décadas precedentes.

En estos diseños, la retórica orientada a la consolidación de la democracia y el combate de la desigualdad y la exclusión encuentran traducciones metodológicas particulares. En los diseños de la asignatura Literatura de PBA para 6to año: “Formar lectores literarios es, entre otras cosas, formar ciudadanos” (DGCyEPBA, 2011: 13). Allí, la lectura de literatura es presentada como un espacio en cuyo marco no hay lugar para las prácticas de lectura individual o silenciosa:

compartir, intercambiar, debatir, hacer públicas las interpretaciones son modos de producir ciudadanía<sup>44</sup> (Cuesta, 2011; Nieto, 2014). La publicación y circulación de las interpretaciones de los sujetos-ciudadanos, dentro y fuera del aula, se ofrece como alternativa superadora para acceder a lo público. Así pues, tanto en los diseños del ciclo básico de CABA como de PBA, el currículum de la disciplina escolar tiene por lo menos uno de sus ejes de contenidos formulados en términos de formación ciudadana: en el caso de PBA “Prácticas del lenguaje a enseñar en el eje de Formación ciudadana” (DGCyEPBA, 2008); en CABA en términos de “Prácticas del Lenguaje y participación ciudadana” (MECABA, 2015).

En particular, es la especialista Carolina Cuesta (2011, 2019) quien, a partir de sus estudios etnográficos, se ha encargado de exponer las desestabilizaciones que las orientaciones psicogenéticas les ofrecen a los profesores de la disciplina escolar para llevar adelante su enseñanza, abonando las tensiones entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes (Viñao, 2002; Rockwell, 2009). Desde sus investigaciones, Cuesta da cuenta de las relaciones existentes entre el corrimiento que estas líneas y sus especialistas efectúan respecto de los saberes que conforman tradiciones de la disciplina escolar, como son la Lengua y la Literatura; la puesta en foco de la “socialización” de las interpretaciones y el “saber hacer”; y las orientaciones desescolarizadoras que los organismos internacionales han derramado en las últimas décadas sobre el sistema educativo, a través del paradigma alfabetizador del constructivismo psicogenético. Con el fin de reubicar en un plano regional y global las alianzas entre organismos de financiamiento internacionales, especialistas, reformadores e investigadores, y su injerencia en el trabajo docente, Cuesta advierte lo siguiente:

---

<sup>44</sup> En particular, los estudios de cuño sociogenético desarrollados por Gustavo Bombini nos ofrecen un panorama de los objetivos vinculados específicamente a la formación de ciudadanía que atraviesan el currículum de la disciplina escolar todo a lo largo del siglo XX: “Es al calor de la ideología del nacionalismo que la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura reconocen un valor normativo y de disciplinamiento de las prácticas lingüísticas y de la formación cultural de los ciudadanos. En este sentido, un doble canon, operando como una doble norma parece regir la configuración del currículum de secundaria de los primeras décadas del siglo XX: por un lado la convicción de que a través de la enseñanza de la literatura, especialmente argentina, se transmitirán valores identitarios nacionales a fin de evitar los riesgos de la disolución cultural producto de la diversidad de procedencias de la oleada inmigratoria que puebla el país y, a la vez, la convicción de que la enseñanza de la lengua será uno de los dispositivos poderosos para la imposición de una lengua considerada legítima que es la que se acerca a la norma peninsular” (Bombini, 2011: 2-3). Facundo Nieto retoma los planteos de los estudios realizados por Bombini para formular una hipótesis en torno a las operaciones de actualización y renovación que ha atravesado la formación de la identidad nacional como principio regulador de los procesos de canonización dentro de la enseñanza de la lectura en la escuela: “Debilitado el viejo canon literario escolar en la construcción de ciudadanía, la maquinaria construida en torno al debate y la publicación de interpretaciones ha venido a reemplazarlo. De este modo, la enseñanza de la lectura inscribe en los sujetos las normas que permitirán circular eficazmente por la red de las instituciones” (Nieto, 2014: 80).

[...] en las políticas educativas de la región de los últimos casi cuarenta años, la alfabetización entendida como el desarrollo de competencias individuales, esto es la lectura y la escritura, implica que el docente “debe ser capaz de desarrollar en el alumno las habilidades y actitudes compatibles con la flexibilización del mercado de trabajo” (Sawaya, 2016: 13), y con ello se oculta que “su objetivo es la alfabetización como parte de las estrategias de ajuste interno a las nuevas reglas del mercado externo” (Sawaya, 2016: 15). Así, mientras los organismos internacionales afirman que la alfabetización, o la enseñanza de la lectura y la escritura, deben enfocarse en la “adquisición de competencias y habilidades para que los alumnos sepan hacer usos funcionales de la lectura y de la escritura” porque de esta manera “se torna una de las estrategias para la superación de la pobreza y del subdesarrollo” (Sawaya, 2016: 14), particularmente las recomendaciones del Banco Internacional de Desarrollo (BID) apuntan a razones económicas de tales objetivos. A saber, determinar “un techo para los salarios de los profesores, al número de alumnos por aula, a la definición de directrices y orientaciones por resultados, el énfasis en los aspectos administrativos como la descentralización, autonomía de las instituciones escolares” para el logro “de acuerdos de cooperación multilateral” (Sawaya, 2016: 16-17) (Cuesta, 2019: 17).

De este modo, la investigadora recorta un escenario en el que la formación en competencias individuales para el saber hacer de la lectura y la escritura y sus usos funcionales en el mercado globalizado se alinea con posicionamientos que nos llevan al plano de las tendencias político-económicas neoliberales y político-educativas privatizadoras; un plano que ni en la investigación de la didáctica específica ni tampoco en el de la tecnología educativa y las alfabetizaciones digitales dominantes suele ser retomado en todas sus implicancias cuando se aborda el estudio de las competencias lectoras y escritoras, pero tampoco el de su ampliación en competencias digitales; cuestión sobre la que volveré más adelante en este capítulo.

### **1.3. El taller de escritura y el estructuralismo**

Otra de las orientaciones metodológicas que pude observar en mi estadía en el campo y que ha sido apropiada en el plano de lo documentado por especialistas de la psicogénesis como parte del proceso de reconfiguración de la disciplina escolar es la tradición del taller de escritura (Alvarado et al., 1994; Alvarado, 2001; Bombini, 2001; Frugoni, 2006), legible tanto en los NAP como en diversas zonas de los diseños curriculares de PBA (DGCyEPBA, 2011: 21; 2008: 377) y CABA (MENCABA, 2015: 22).

Esta orientación metodológica, que también encontramos en materiales didácticos del mercado editorial (Tosi, 2014), encuentra actualmente circulación en ámbitos de formación docente y académico-universitarios como, por ejemplo, el Profesorado de la carrera de Letras de la

Universidad de Buenos Aires –entre otros de CABA– y en diversos materiales didácticos oficiales orientados a docentes de escuela secundaria (Nieto, 2013).

Los aportes de esta línea metodológica se leen con particular claridad en obras ya clásicas como *El nuevo escriturón* (Alvarado et al., 1994), *El libro de Graffein* (Tobelem, 1994) y *Talleres de escritura: con las manos en la masa* (Alvarado y Pampillo, 1988), que han encontrado una importante recepción en las aulas de la escuela secundaria. Estas obras, sustentadas en argumentos del campo de los estudios socioculturales (De Certeau, 1980; Chartier, 1999) y los trabajos de escritores surrealistas del grupo francés OuLiPo y el maestro italiano Gianni Rodari, estuvieron destinadas a alumnos y docentes de escuela primaria y secundaria, circularon de modo relativamente marginal a las líneas oficiales de la reforma de los 90 y, en cierta medida, actuaron como contestación a la organización del curriculum por habilidades lectoras y escritoras, y a las líneas de la comprensión lectora.

En lo que refiere a sus orientaciones metodológicas, el taller de escritura ha sido conceptualizado por sus referentes como un espacio donde se privilegia la invención, el desafío y la experimentación lúdica con el lenguaje por parte de los alumnos (Alvarado y Pampillo, 1988; Alvarado, 2001). En este marco, el diseño de las consignas por parte del docente cumple un rol fundamental. A través de sus restricciones, las consignas acotan los márgenes de la imaginación, reconduciéndola (por ejemplo, a través de actividades que proponen escribir el final de un cuento, reescribir un relato modificando las características de un personaje, modificar aspectos genéricos de un texto para convertirlo a otro género distinto). Así, constituyen al mismo tiempo un trampolín y una valla para la producción. Luego, las pautas que componen la consigna son el contrato que guía la producción de los alumnos y también aportan los criterios que posibilitan la posterior evaluación de los textos por parte del docente.

Otro de los componentes de esta propuesta es el espacio destinado a los comentarios de docentes y alumnos en torno a las producciones escritas y al modo en que los saberes escolares y los saberes de los alumnos son puestos en juego como parte de la resolución de la consigna (Labeur, 2019). Así pues, el taller también es comprendido por algunos de sus exponentes como una propuesta que interpela los efectos que produce el texto en el lector, sin por ello desligarse de los saberes disciplinares:

En el taller el texto se comenta, se analizan las decisiones tomadas por el/la escritor/a respecto de la consigna, se comparten ideas de por dónde seguir. De a poco, se puede explicar el me gusta. Y también el no me gusta que propone otras posibilidades. Las

escrituras, entonces, son modos posibles de lectura que alejan de contar el argumento, definir un tema o caer en los análisis mecanizados. (Labeur, 2019: 32)

Ahora bien, como parte de los encastres de la psicogénesis, podemos detectar que en tiempos recientes el taller de escritura ha sido reconfigurado para constituir una “situación de taller”. Allí, se prescribe que los alumnos participen sistemáticamente de diversas experiencias comunicativas y usos sociales reales, auténticos, de la lengua. A partir de esta reconfiguración, el taller pasa a ser el espacio de plasmación del “saber hacer”; y brinda la oportunidad de socializar las interpretaciones subjetivas, personales de los alumnos, desplazando así el trabajo con los saberes disciplinares que había inquietado a los especialistas de la década del '90 (Alvarado y Pampillo, 1988), cuando el taller inicialmente hizo su ingreso en las aulas.

En este punto, cabe hacer un comentario respecto de la segunda tradición de este apartado, el estructuralismo. Tal como advierte Massarella (2017) en un estudio que recupera y analiza las propuestas desarrolladas en los años '60 y '70 por los didactas argentinos Mabel Rossetti, María Hortensia Lacau y Nicolás Brasotevich, una parte importante de los saberes escolares en los que abonan los diseños curriculares actuales y la enseñanza de los docentes puede ser rastreada en la tradición estructuralista previa a la renovación de la enseñanza de la literatura efectuada en las décadas del '80 y el '90.

Sin embargo, los estudios sociogenéticos locales han operado una fuerte invisibilización de los alcances de esta tradición y de sus aportes a la enseñanza. Así pues, durante el período de apertura democrática, el estructuralismo escolar fue objeto de fuertes críticas por parte del circuito de los especialistas de la didáctica de la literatura –y en particular, de los referentes de la tradición sociocultural del taller de escritura–, quienes, como parte de su posicionamiento en el campo educativo, lo vincularon a valores autoritarios del régimen dictatorial previo (Cuesta, 2011).

Una mirada más detenida de los diferentes aportes realizados por la tradición estructuralista revela importantes continuidades con las propuestas de escritura de invención del taller, así como con los diseños curriculares de PBA y CABA. En estos últimos, podemos detectar, por un lado, los rastros de los objetivos de los referentes del estructuralismo de ampliar las propuestas metodológicas de composición, resumen y comentario de textos de las tradiciones historiográfica y enciclopedistas previas –de larga duración en la escuela–, a la incorporación

en el trabajo en el aula con los “gustos, intereses y posibilidades creativas”, propias de los jóvenes (2017: 21).

Por otro lado, en los diseños curriculares recientes (DGCyEPBA, 2008, 2011; MENCABA, 2015; NAP, 2011) también resulta legible el abordaje de “la escritura literaria desde una perspectiva que toma en cuenta lo formal” (Massarella, 2017: 46):

El arte es, entre otras cosas, una forma de conocimiento. La literatura es un arte que pone en juego el uso de conceptos. Dichos conceptos deben ser analizados en las obras de modo que los estudiantes puedan realizar un proceso que les permita identificar estilos, poéticas, rasgos de época, de escuela, discusiones con otras posturas frente a la literatura, etc. Por ejemplo en las obras narrativas, son centrales los conceptos de autor, narrador, personaje; en la poesía el concepto de sujeto poético (yo lírico); en las obras teatrales la diferencia entre representación teatral y texto dramático, los conceptos de unidad de acción y unidad de tiempo, entre otros.

Los conceptos anteriores surgen del análisis de las obras para poder identificar y distinguir procedimientos literarios (DGCyEPBA, 2011: 12).

Este trabajo en torno a los géneros literarios, con eje en sus procedimientos formales, reglas y restricciones, es heredero de los aportes formulados a la disciplina escolar por la tradición de enseñanza estructuralista. Lo mismo aplica a la articulación entre estos saberes formales –traducidos desde los estudios de referencia del estructuralismo literario y la lingüística de los años 60 y 70– y otros saberes históricos de la disciplina que precedieron al estructuralismo y que este se apropió y resolidarizó como parte de sus aportes metodológicos. Tal es el caso del enciclopedismo y la historiografía, que constituyen objetos fuertemente arraigados en la enseñanza de los docentes y también en los libros de texto y los diseños curriculares, a pesar de los desplazamientos a los que se han visto sometidos en el marco del avance de la tradición psicogenética reciente.

#### **1.4. La tradición sociocultural de formación de lectores**

Otro de los encastres que revelan los diseños curriculares de la línea dominante de la psicogénesis se da en relación con la tradición autodenominada sociocultural, dedicada a la promoción de la lectura o formación de lectores (Andruetto, 2009; Bajour y Carranza, 2010; Montes, 2006). Esta tradición es liderada por un grupo de especialistas cuyo trabajo es susceptible de ser abordado en relación con su producción tanto en el mercado editorial de la literatura infantil y juvenil (LIJ) como en el plano de los saberes didácticos sobre la lectura de la literatura.

En los NAP y en los diseños de Prácticas del Lenguaje de PBA y de Lengua y Literatura de CABA, podemos encontrar que la enseñanza de la literatura se plasma en términos de “formación de lectores literarios” (DGCyEPBA, 2011: 30) o “formación del lector estético” (MECABA, 2015: 8), trazando así una línea que abona en los desarrollos de documentos diseñados en el marco del Plan Nacional de Lectura (PNL) (2000-2008), hegemonizados por la tradición autodenominada sociocultural. Si bien, al igual que el PNL, dicha tradición no es de carácter estrictamente disciplinar –como tampoco lo son sus referentes–, sus aportes didácticos han sido retomados por los planteos de la psicogénesis dada su compatibilidad epistemológica en lo relativo a sus concepciones de la cultura, los sujetos y su particular impronta desescolarizadora de la enseñanza de la literatura (Dubin, 2019).

Así pues, en el subtítulo “La lectura de los textos literarios” el diseño curricular de PBA para 6to año fundamenta del siguiente modo su particular concepción sobre la enseñanza de la lectura de literatura:

La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Pero, además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior, que es el de lo social, lo público, lo compartido (DGCyE, 11: 11).

Si leemos en clave didáctico-disciplinar el constructo “experiencia literaria”, entendido aquí como “experiencia personal”, este nos reenvía, por un lado, a los estudios socioculturales e históricos de la antropóloga francesa Michèle Petit (2001), de gran circulación en el campo local de la lectura escolar; por otro, a las producciones del Plan Nacional de Lectura que retoman los lineamientos de Petit y, entre ellas, a las formulaciones de Graciela Montes, escritora de literatura infantil y juvenil, y referente de la tradición sociocultural local cuyo trabajo encontró particular resonancia a partir del lanzamiento de su obra *La Gran Ocasión* (2006).

Los trabajos de Petit recuperan las conceptualizaciones del historiador de la cultura escrita Michel de Certeau (1999, 2000). De este último, la antropóloga retoma la noción de “lectura pública” y la distingue de la “lectura privada”, para indicar que mientras la primera, propia de instituciones modernas como la escuela, somete a los sujetos a un disciplinamiento con determinaciones sociales riesgosas, la segunda permite la construcción del “yo”. Petit aborda esta cuestión en lo relativo al caso de los jóvenes marginales de barrios periféricos franceses:

[...] la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un

sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios (Petit, 1999: 74).

Hay dos problemas en el modo en que estas lecturas de De Certeau han sido apropiadas en el ámbito local, que encuentra su lugar en los diseños curriculares. El primero de ellos tiene que ver con una idea que retomo de Roger Chartier, pero que también he desarrollado al exponer la perspectiva etnográfica y cultural de Elsie Rockwell:

Como historiadores, como sociólogos o como antropólogos, debemos ver que cada apropiación tiene sus recursos y sus prácticas, y que unos y otras dependen de la identidad sociohistórica de cada comunidad y de cada lector. Pero de la definición foucaultiana debemos mantener la idea de que este proceso de apropiación es desigual. Una crítica justa, correcta, contra este uso de apropiación [...] expresaba el riesgo de que se piense en un abanico de apropiaciones en el que cada una sea equivalente a otra, lo que conduciría a una forma de relativismo en el sentido cultural y, en la dimensión histórica, a la anulación de las relaciones de dominación, a la anulación de las relaciones de poder. Para evitar eso, hay que ubicar las apropiaciones dentro de las relaciones sociales que definen un mundo social particular [...] (Chartier, 2006 [1999]: 162).

El “orden de lo vital” desplegado en la construcción de subjetividades de la “experiencia literaria”, que nos reenvía al Plan Nacional de Lectura y a la Gran Ocasión<sup>45</sup> –y desde allí a los diseños curriculares actuales–, sobreimprime en los sujetos-alumnos las relaciones que otros –posiblemente, los especialistas– han tenido en relación con objetos como la literatura. Lo mismo sucede con el carácter “social” de las prácticas de referencia de la psicogénesis: desde esta perspectiva leer es sinónimo de compartir, debatir, hacer públicas las interpretaciones, como definición esencialista, deshistorizadora y reificadora de lo “social”. En el caso de la tradición sociocultural, las lecturas privadas se ven asociadas con la liberación de atavismos de origen, de clase y religión, sin considerar, por ejemplo, los protocolos de lectura que ponen en juego las autoridades culturales de las industrias editoriales, o –desde una perspectiva similar, pero en el otro margen del río– los modos escolares de abordar estas prácticas, vinculados a

---

<sup>45</sup> A modo de ejemplo de esta concepción “vital” y constructora de la subjetividad propuesta desde el enfoque autodenominado sociocultural, podemos recuperar el siguiente fragmento de La gran ocasión. Allí, la dimensión de lo personal de la experiencia lectora adquiere los rasgos de lo puramente individual y en cierta medida, asocial, por su carácter reducido a lo personal: “Cuando hablamos de lectura hablamos de lectores. El que lee es el lector. El, personalmente, se hace cargo de su lectura, y eso es algo en lo que nadie podrá reemplazarlo. Esta es una idea que para algunos tal vez sea nueva: cada lector, cada lectora –en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta– construye su propia lectura. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto. El pensador francés Michel de Certeau habla de una “lectio”. Llama así al resultado de la experiencia –única– de cada lector con el texto. La lectura es resultado de un trabajo del lector, de sus afanes, sus hipótesis, sus riesgos...” (Montes, 2006: 4)

ciertos saberes propios del contexto social particular que es la escuela, e irreductible a la experiencia meramente “personal”.

Una misma episteme atraviesa ambas tradiciones y permite generar el puente y encastre visible en el fragmento del diseño curricular de PBA que he citado: allí, la “experiencia literaria” que construye la subjetividad, “la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento”, se completa con su enunciación y su inscripción constructivista en “lo social, lo público, lo compartido” de la lectura en clase. Esta operación de hacer público lo privado, se nos ofrece por igual en los diseños curriculares de CABA y PBA. Estos últimos enuncian de modo enfático la necesidad de convertir a la escuela en una “comunidad de lectores y escritores” (MECABA, 2015: 8) y así “insta(n) al trabajo docente a creer en una ficción basada en que, si las lecturas del “refugio y crecimiento” (personales, privadas) de los alumnos no se dicen en el espacio público del aula, no serán sociales [...]” (Cuesta, 2016: 35).

En líneas generales, lo que podemos percibir aquí, como advierte Cuesta, es un desplazamiento de la premisa “construcción de conocimientos” de la psicogénesis hacia la “construcción de subjetividad y de sentidos personales y compartidos” –fruto del encastre con la tradición sociocultural–, como sustento de la enseñanza de la lectura y la escritura, como “saber hacer” valioso en sí mismo, despojado de las mediaciones de otros saberes, y como contenido central de la disciplina.

Tal como lo entiendo, los diseños curriculares que prescriben la práctica de los casos estudiados nos conducen por un camino problemático: por un lado, “la experiencia literaria” del enfoque sociocultural y la concepción de lo “social” y “auténtico” de la psicogénesis, ahora encastradas, proyectan un docente encargado de que, en nombre de la “experiencia personal” y lo “social-público”, la lectura y también la escritura de los alumnos, entendidas como culturalmente “vírgenes” y ahistóricas (Eagleton, 1988), “sucedan”. Esta cuestión se torna particularmente visible cuando leemos las propuestas de los diseños curriculares de CABA y PBA, destinadas a que los docentes orienten “a las y a los estudiantes para que cada uno/a pueda encontrar, dentro de estas temáticas y cosmovisiones, un itinerario personal de lecturas para comentar”, “acompañar a cada alumno a encontrarse con su ‘propio libro’, ‘su propio autor’, su propio estilo” (DGCyEPBA, 2010: 11).

Por otro lado, esta perspectiva reificada de las prácticas culturales, al mismo tiempo que no les da cabida a los saberes y los consumos culturales y efectivamente “sociales” de los alumnos

–que no se reducen a lo social-público, ni tampoco a compartir y hacer circular la palabra o a expresarse desde su parecer personal– también produce una tensión en el saber docente, dado que vacía la enseñanza en relación con el conocimiento disciplinar. De acuerdo a Duarte y Franco, quienes ofrecen uno de los pocos estudios analíticos existentes sobre los NAP de la disciplina escolar, esto actúa subvirtiendo “la función orientadora del docente, lo cual evidentemente lo desplaza bastante de su rol como el que sabe y enseña y lo pone casi en situación de igualdad con otros ‘mediadores’ del conocimiento -familia, bibliotecarios, pares...-” (Duarte y Franco, 2008: 6).

Como se encargan de advertir Érica Pantano (2011) y Mariana Provenzano (2016), esta concepción de la lectura y los lectores encuentra antecedentes en las tradiciones de la pedagogía liberal del “placer por la lectura” (Bombini, 2001) y también actualiza una tensión desestabilizadora del trabajo docente que ha sido verificada en otros momentos de la historia de la escuela: aquella que se ha dado entre la lectura como “comprensión lectora” y “el placer de la lectura” (Bombini y Cuesta, 2006).

Distintos autores que orientan el análisis realizado en esta tesis (Cuesta, 2011; Chartier y Bourdieu, 2002; Sawaya, 2016) señalan que el aprendizaje de la lectura y la escritura no constituyen procesos universales ni naturales. Como advierte con particular precisión Provenzano:

La escuela, como la institución que busca “inculcar” los saberes escritos y formalizados, lo hace por medio de estrategias y prácticas definidas por las relaciones de poder: los sentidos “correctos” de un texto, las formas de leer, las producciones textuales que se imponen a costa de otras “menospreciadas”, refuerzan, a pesar de reconocer la historicidad de estas prácticas, modelos que no son únicos ni naturales (2016: 97).

De aquí la necesidad de conocer mejor los modos en que se enseña a leer y escribir en la escuela, y también de comprender los problemas epistemológicos y metodológicos que ofrecen las prescripciones normativas para orientar esas prácticas; problemas que resultarán fundamentales –aunque no suficientes– para comprender el sentido que los docentes les dan a las TD en el marco de su trabajo. En este sentido, la reflexión de Provenzano nos conduce a repensar, como parte de nuestro análisis curricular, qué lugar ocupa allí la literatura en tanto que objeto de prácticas, cuando, al mismo tiempo, parecería efectuarse un corrimiento de las orientaciones dedicadas a enseñarla. A propósito de las modificaciones recientemente

introducidas en las denominaciones de la disciplina escolar del ciclo orientado de PBA, Pantano nos brinda algunas respuestas a esta incógnita.

La especialista arriesga la hipótesis de que las reformas del espacio curricular de Literatura en PBA para el ciclo orientado actuaron presentando al objeto literario eminentemente como un objeto de culto. En la enunciación de los diseños de Prácticas del Lenguaje, del ciclo básico, y Literatura, del ciclo orientado de esta jurisdicción, los significados de los textos se encuentran “atesorados” en las obras literarias, como si allí residieran (Pantano, 2011: 9). En sintonía con esto, he podido observar que el diseño de 6to año de Literatura de PBA justifica la organización de los contenidos curriculares y el canon de lecturas literarias en los siguientes términos:

Se busca entonces seleccionar obras que estén relacionadas entre sí, en tanto presentan una mirada, una aproximación interpretativa particular del mundo. La enseñanza de la literatura, especialmente en la Escuela Secundaria, tiene que posibilitar a los alumnos conocer las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia; esas maneras se encuentran expresadas, “atesoradas” en las obras literarias. (DGCyEPBA, 2011: 14)

Podemos preguntarnos, entonces, qué obras son las que “atesoran” las maneras de “pensar la realidad y de dar forma a la experiencia” de los alumnos. En el diseño de 6to año de PBA, leemos, por ejemplo, lo siguiente:

Las formas cómicas (humorísticas) y sus variantes: la parodia, la sátira, la ironía, la farsa en la Literatura española y argentina. La literatura alegórica en España y en Latinoamérica. La ruptura y experimentación en Latinoamérica, en poesía, narrativa y teatro. Las distintas vanguardias (DGCyEPBA, 2011:17).

Más adelante, el texto curricular despliega obras de autores como Borges, Cortázar, Francisco de Quevedo, Lope de Vega, Marechal, Payró, Rulfo, García Márquez, entre otros. El hecho de que la selección haya sido realizada desde un criterio autoral y que estos autores hayan sido elegidos por sobre otros delata cierta representación sobre aquello que es considerado “literatura”, y nos reenvía al “efecto de legitimidad” (Chartier y Bourdieu, 2002) que reside más en aquello que resulta legítimo, que en lo que “verdaderamente” se lee<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Esta operación de los enfoques que retoman y traducen los estudios de Piaget en el campo de la didáctica, encuentra además injerencia en la organización curricular de la jurisdicción de PBA. Allí, el criterio que organiza los contenidos del área de Literatura para la disciplina escolar se explica en términos evolutivos. Estos hacen coincidir las trayectorias biológicas humanas con la de la historia de la literatura:

“Todo recorte de contenidos conlleva cierta arbitrariedad. El énfasis para la elaboración de este diseño curricular estuvo asentado en poder imprimirle una lógica determinada a dicho recorte. Cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se “construye” ficcionalmente una explicación. La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la

En el marco de la enseñanza de la lectura de literatura, la epistemología que subyace a la operación de detección de estructuras, mecanismos y procedimientos en los textos literarios, criticada por los diseños curriculares dominantes, reemerge, pero de otro modo. El distanciamiento<sup>47</sup> frente a la denominada “comprensión lectora”, entendida como actividad de atribución de sentidos que residirían en las obras o en el mensaje depositado en ellas por los autores, y también como operación obturadora de la construcción de interpretaciones “personales” y “sociales” por parte de los alumnos, vuelve aquí para revelar la existencia, visible en los diseños vigentes, de concepciones de los sujetos, la literatura y las prácticas culturales que, como plantea Dubin (2019), se alinean estrechamente con las teorías del déficit cultural en la educación<sup>48</sup>.

La capacidad de despertar experiencias excepcionales (Provenzano, 2016) o bien la posesión de un tesoro de sentido como “plus” de la literatura (Dubin, 2019) nos demuestran que a pesar de que “ya desde las décadas de 1960 y 1970 [...] el debate sobre la enseñanza de la literatura se superpone así al de la lectura, ya que lo que la escuela debe enseñar, más que ‘literatura’, es a ‘leer literatura’” (Colomer, 2005: 36-37), los diseños curriculares –pero también las perspectivas autodenominadas socioculturales<sup>49</sup> de la historia reciente– persisten en depositar

---

alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja” (DGCyEPBA, 2011: 15). Desde la perspectiva del texto curricular, la historia de la literatura permitiría, así, dar cuenta del desarrollo o progreso de las habilidades cognitivas de los sujetos. Se trata de un movimiento ascendente determinado por el ascenso que va de lo simple a lo complejo, de un modo finalista, y que desemboca en el pensamiento crítico abstracto “atesorado” en la literatura, capaz de activarlo” (Massarella, 2017: 77).

<sup>47</sup> El distanciamiento respecto de la denominada comprensión lectora, heredera de las tradiciones cognitivo-textualistas dominantes de la década de 1990, se percibe con claridad en los diseños de Literatura de PBA: “Nada más lejos de la riqueza, diversidad y amplitud de lecturas que ofrece un texto literario que presentar a los estudiantes la interpretación de un texto de manera anticipada, que explicar al alumno un texto, o abrir el juego de interpretación con la curiosa pregunta “¿qué quiso decir el autor?” En estos casos la búsqueda del lector en general pierde sentido porque en estas intervenciones docentes subyace la idea de una interpretación unívoca, lineal, “correcta”.

Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones mediante actividades que propicien esta multiplicidad de sentidos y que no centralicen la atención en aspectos exclusivamente estructurales” (DGCyE, 2011:10).

<sup>48</sup> Tal como plantea Dubin (2019), si bien las teorías del déficit cultural en el campo educativo encontraron desarrollo a mediados del siglo XX (Souza Patto, 1999: 71-75), aún se puede relevar una continuidad de esta matriz de pensamiento, en la medida en que la literatura persiste en ser entendida como distinción social y funciona así presuponiendo un “déficit” de parte de aquellos que, sean docentes o alumnos, no la transitan.

<sup>49</sup> Entre los referentes de las líneas socioculturales locales, cobra particular relevancia el modo en que Gustavo Bombini le ha asignado valor a la literatura en tanto que bien cultural objetivado, valioso y legítimo en sí mismo, que debe ser “puesto a disposición” de los alumnos: “Sin duda, es la escuela la que todavía puede estar poniendo de relieve frente a adolescentes y jóvenes, recuperando, volviendo visible cierta dimensión de la experiencia social, cultural y pedagógica que es específica de su dominio, aquello que no se presenta en la experiencia cotidiana de los adolescentes y jóvenes; en este sentido, la escuela hace diferencia, enseña lo que no es habitual, pone a

en la primera el foco desde el cual conciben la enseñanza, eludiendo así el posicionamiento histórico y sociocultural sobre las prácticas y las apropiaciones del objeto literario que, de este modo, terminan por invisibilizar.

Este posicionamiento crítico respecto del currículum no cuestiona la necesidad de leer literatura ni de enseñarla en la escuela, dado que esto forma parte del trabajo docente, así como de las tradiciones de enseñanza que le dan sentido a este último. Más bien, el reconocimiento de la perspectiva epistemológica de la que parte el currículum nos permite observar que la objetivación de la enseñanza en torno a la posesión de unos bienes culturales específicos, como la literatura –o como pueden ser las TD, en otro escenario de discusión–, suele emerger en las discusiones pedagógicas y en políticas educativas a modo de defensa de los sectores socioculturales más desfavorecidos y de países con serios problemas de alfabetización (Colomer, 2005). Allí, la lectura de literatura provee la “cultura letrada” a los sectores más débiles “socioculturalmente”, aunque ya no sea a través del argumento del patrimonio cultural formador de identidades nacionales (Bombini, 2004) –como revelan los estudios sociogenéticos locales–, sino mediante “expresiones como el placer de la lectura o la maduración personal” (Colomer, 2005: 54) y también la formación de ciudadanos, como podemos observar en los diseños curriculares de PBA, donde “formar lectores literarios es, entre otras cosas, formar ciudadanos” (DGCyEPBA, 2011: 13).

Ante esto, este análisis crítico plantea la necesidad de reponer el foco de atención ya no en objetos naturalizados en su legitimidad, sino en la relación histórica, culturalmente situada, que se establece con ellos, como parte del currículum, la producción de materiales didácticos y la formación docente, y que suele ofrecérsenos como verdad objetivada y legítima. En este sentido, como nos comparte Pierre Bourdieu al abordar la noción de cultura:

Al hablar de cultura legítima, hay que recordar que la dominación de la cultura dominante se impone más completamente cuando menos aparece como tal y cuando logra, por tanto, obtener el reconocimiento de su legitimidad, reconocimiento implícito en el desconocimiento de su verdad objetiva (Bourdieu, 2010: 67).

---

disposición ciertos bienes culturales propios de la cultura letrada, del campo del conocimiento científico, social y de la producción artística. La huella posible de la escuela en la vida de nuestros alumnos es potente y específica, pues como sostiene el crítico literario italiano Remo Cesarani, la escuela es “para muchos jóvenes la única verdadera relación con la dimensión de lo literario en toda su vida” y “para muchos otros, en todo caso se trata de una relación fundante y condicionante” (Bombini, 2006: 109).

Abordar la literatura como un “bien cultural” actúa, entonces, opacando la visibilización de su legitimidad, así como también las razones históricas, sociales y los intereses que la han legitimado (Dubin, 2019). Es precisamente en este sentido que me interesa, por último, retomar las reflexiones de Raymond Williams sobre ese abordaje cultural histórico y político:

Una gran parte de los valores activos de la “literatura” deben ser comprendidos, por tanto, no como valores ligados al concepto, que los limitaría y los sintetizaría, sino como elementos de una práctica cambiante y continua que se está movilizandando sustancialmente más allá de las formas antiguas y que actualmente lo hace a nivel de redefinición teórica (Williams, [1977] 2000: 70).

Es precisamente esa relación con la literatura que en esta investigación he pretendido abordar, de modo atravesado por otra búsqueda propia de los docentes, pero también de los alumnos, que es la de apropiarse de las tecnologías digitales en el marco de la enseñanza.

### **1.5. La tradición cognitivo-textualista**

Existe un último encastramiento, visible en los diseños curriculares, que ha sido apropiado por los docentes cuya práctica investigué. Este se da en relación con la **tradición** denominada **cognitivo-textualista** (Cuesta, 2011), hegemónica durante la década de '90, y con persistencia en los documentos curriculares oficiales actualmente vigentes. Las orientaciones pedagógicas de este enfoque se centran, al igual que el encastramiento psicogénesis-sociocultural, en la lectura y escritura de textos, y proponen que los alumnos aprendan a leer y escribir siguiendo los procesos mentales que desarrollan los expertos. Esto permitiría que los alumnos enfrenten las prácticas sociales de referencia correcta y adecuadamente, siguiendo una serie de pasos y modelos de tipos o secuencias textuales, con sus mecanismos, que garantizarían la adquisición de las competencias lectoras y escritoras.

Cuando analizamos el currículum de PBA, podemos ver el modo en que estas orientaciones se encastran con otras sobre la enseñanza de la lectura y la escritura basadas en la construcción de subjetividades y la socialización de las interpretaciones como matriz de la formación ciudadana. Veamos tres fragmentos del diseño curricular de 2do año de PBA que brindan ejemplos de esta línea.

Fragmento 1:

En 1º año se focaliza la atención en textos “informativos”, sin especificar la trama (podría ser predominantemente descriptiva). Aquí, en 2º año se puntualiza en la trama explicativa, que requiere de una mayor complejidad estructural, pues se trata de una organización en torno

a un cierto saber o información que deben ser comunicados al interlocutor. En este sentido, la explicación, pone en juego una relación de poder basada en el saber: quien explica se sitúa en un “espacio” diferente de su interlocutor, que carece de determinado saber y que espera que se lo comunique. Puede afirmarse que consta de dos componentes: un problema, pregunta o cuestión y una respuesta a la problemática; ambos ejes pueden inscribirse en una situación que funciona como marco del problema. En una organización canónica, hay cuatro grandes partes: situación inicial, que presenta la cuestión; presentación o instalación del problema; respuesta o explicación del problema; conclusión o evaluación<sup>8</sup> [...]

<sup>8</sup> Cf. La propuesta de Jean-Michel Adam (Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan, 1997), que se puede consultar resumida y traducida en Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo, Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Madrid, Ariel Lingüística, 1999 (DGCyEPBA, 2008: 383).

#### Fragmento 2:

La escritura es entendida como un proceso que comprende un plan previo y una textualización en la cual hay diversas revisiones, con sucesivos niveles de avance de elaboración del texto, a partir de estrategias personales de corrección (DGCyEPBA, 2008: 383).

#### Fragmento 3:

En la escritura la planeación, elaboración y revisión de los textos como prácticas sociales de escritura, exigen la reflexión sobre la variedad de recursos lingüísticos, gráficos y organizativos. Cuando se planifica un texto, es fundamental plantear -explicitar en lo posible- cuáles son los propósitos del que escribe y para quién lo hace, ya que esto le permitirá ir evaluando y revisando su producción en diversas instancias, de manera cada vez más autónoma. Dado que el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, a medida que el escritor se hace más experto, vuelve constantemente sobre su plan inicial, preguntándose si sigue siendo la mejor opción para expresar lo que desea, de la forma en que desea. Por eso, es fundamental que todo este proceso se lleve a cabo de la manera más conciente y reflexiva posible, con la orientación del docente y en la alternancia de situaciones de escritura individuales y grupales, donde se muestre o construyan modelos de escritores expertos. La escritura es entendida como un proceso que comprende un plan previo y una textualización en la cual hay diversas revisiones, con sucesivos niveles de avance de elaboración del texto, a partir de estrategias personales de corrección (DGCyEPBA, 2008: 359).

En el primero de estos fragmentos, aprender a leer involucra detectar correctamente las características y los componentes que estructuran los tipos o secuencias textuales. El segundo y el tercer fragmento plantean el aprendizaje de la escritura como un proceso de sucesivos pasos que el alumno debe ejecutar para poder llevar adelante la producción del texto, en función de los rasgos localizados previamente, en el marco de la lectura de una variedad de textos que garantizarían la adquisición de las habilidades de escritura.

Nuevamente, la operación de historización del curriculum nos permite, por un lado, comprender estas orientaciones curriculares como parte de un proceso de reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y Literatura en lectura y escritura de textos y, por otro, señalar las continuidades –con variaciones– existentes entre la reforma educativa y curricular de la década de 1990, en la que resulta hegemónica esta tradición, y la de principios de este siglo, momento en que aún sigue vigente de modo encastrado.

A partir de la recuperación de la democracia de la década de 1980 y las demandas concomitantes de una renovación pedagógica por parte de distintos actores del campo educativo, comenzó a configurarse a nivel local un escenario de reforma curricular. Allí se perfiló el objetivo de que la escuela formara usuarios de la lengua de modo tal que estos pudieran desenvolverse de modo competente en distintas situaciones sociales propias del nuevo escenario democrático. Este objetivo, vinculado al desarrollo de una ciudadanía plena, constituyó una respuesta al diagnóstico formulado en torno a las propuestas didácticas precedentes: la impronta, de larga data, del nacionalismo, el enciclopedismo y el historicismo en el abordaje de la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Bombini, 2001); el excesivo cientificismo descriptivista del estructuralismo de cuño saussureano, con auge en los años 60 y 70 al cual ya he referido, la reducción de la gramática al análisis sintáctico y la naturaleza eminentemente descriptiva y metalingüística del trabajo con la lengua (Otañi y Gaspar, 2001). Maite Alvarado (2001), referente de este proceso de renovación didáctica, supo condensar los argumentos que condujeron a la pérdida de legitimidad del modelo estructuralista:

[...] fue la reducción de la enseñanza de la lengua a la gramática lo que, a la larga, provocó el declive y el posterior desmoronamiento de esta corriente en el ámbito escolar [...] La inflación de la gramática (y de la sintaxis en particular) se hizo, en buena medida, a expensas de las prácticas de lectura y escritura (Alvarado, 2001: 21).

Desde el ámbito académico, entonces, los especialistas trazaron un escenario de crisis según el cual los problemas de “comprensión lectora” y “producción escrita” de los alumnos radicaban en las deudas de las tradiciones de enseñanza heredadas, con eje en los estructuralismos, y debían ser superados a partir de una renovación curricular<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Las orientaciones hegemónicas de la disciplina escolar de épocas precedentes debían ser renovadas de modo acorde al nuevo contexto de participación democrática y en solidaridad con las orientaciones del curriculum por competencias de los organismos internacionales, actores de peso por su rol financiador en la economía local. Así pues, la reconfiguración de la disciplina se centró, ya no en “saberes” caducos, fragmentados, artificiales y excesivamente descriptivos como los hasta entonces dominantes, sino en los usos sociales de la lengua: la lectura, la escritura y también, aunque en menor medida, la oralidad, traducidos en términos de habilidades.

Durante este momento de reforma, el curriculum fue objeto de una serie de operaciones aplicacionistas (Bombini, 2006) que, tal como señalan diversas investigaciones, desembocaron en su fragmentación y abonaron a la dispersión disciplinar: “La Reforma Educativa [de 1993] en nuestro país, configura una nueva red de significados sociales respecto de la educación y constituye un sistema productivo que articula intrincados productos discursivos, necesariamente marcados por dicho sistema” (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004: 196). Se trata de lo que Gustavo Bombini ha denominado una “saturación de teorías lingüísticas”, “presentes en los Contenidos Básicos Comunes y por consiguiente en los diseños curriculares de las jurisdicciones y en los libros de texto” (Bombini, 2006: 51).

Cuando realizamos el rastreo de esta operación y localizamos a sus actores ejecutantes, vemos que la reforma curricular de los CBC para el área de Lengua y Literatura, junto con las producciones editoriales que se hicieron eco de sus demandas, incorporaron las novedades del ámbito académico (Bombini y Krickeberg, 1995), desarrolladas por expertos del campo de la lingüística y la psicolingüística (Monti, 2003). Se trata de un momento en que la escuela secundaria y los ingresos a la educación superior pasaron a constituir espacios de validación de “los saberes de investigaciones sobre lectura y escritura desarrolladas en universidades por especialistas en lingüística” (Cuesta, 2011). En los documentos de los CBC (1995), pero también en las producciones del mercado editorial que, ante el repliegue del Estado, se encargaron de traducir la reforma (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004), en las líneas de la formación continua y en la hiperproducción teórica de la didáctica, cobraron particular relevancia las perspectivas que articularon los estudios cognitivos con las perspectivas lingüísticas textualistas –el llamado “vuelco cognitivo” de la lingüística (Ciapuscio, 1994)–. Este movimiento se apalancó en investigaciones que dieron cuenta de las dificultades en torno a la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a la universidad y que también recortaron las causas de ese problema sobre el cuerpo de saberes impartidos hasta entonces por la escuela. Tal como lo plantea Gustavo Bombini:

En un nivel más micro, más cerca de la producción editorial escolar o en las líneas de trabajo en formación continua y en el marco de los procesos de innovación teórica que se daban en el campo de la enseñanza de la lengua, podemos decir que es esta la década de los diagnósticos, es el momento también en que mucha producción de investigación se centra en la descripción pormenorizada de aquellos que son los fallos de los otros: lo que los alumnos no comprenden, lo que los alumnos no leen, pero también, y más sutil, los problemas que muestran las producciones de los alumnos, y ahí aventuro una hipótesis sobre la que habría que trabajar, esto es, los instrumentos descriptivos de los textos que

proveen las nuevas teorías lingüísticas que llegan a la escuela de la mano de la reforma y de los CBC, en especial la gramática oracional y la lingüística textual, se ponen al servicio de describir pormenorizadamente el déficit. (2010: 45)

Los modos en que los estudios de la lingüística y la psicolingüística se encargaron de describir el déficit de los alumnos, y en base a él proyectaron sus propuestas metodológicas de comprensión lectora y producción escrita, precisan ser explicados para comprender su alcance en los diseños actualmente vigentes y en materiales didácticos impresos y digitales (González López Ledesma, 2018), y también, como veremos en el próximo apartado, su lugar gravitante entre las tradiciones de enseñanza apropiadas por los docentes.

Los “intrincados productos discursivos” (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004) de las producciones editoriales y curriculares de la tradición cognitivo-textualista retomaron y tradujeron la clasificación textual y el ya clásico “modelo estratégico proposicional”, desarrollado por van Dijk junto con el psicólogo Walter Kintsch (1983), entre otros trabajos dedicados a describir la arquitectura cognitiva de los individuos. A pesar de su carácter descriptivo, los hallazgos de estas investigaciones fueron transpuestos por los especialistas del campo disciplinar con un sentido netamente prescriptivo. De este modo, los procesos mentales desarrollados por los lectores expertos, de carácter recursivo y no lineal, fueron presentados como orientaciones didácticas destinadas al trabajo en el aula, en forma, por ejemplo, de una organización tripartita en prelectura, lectura y poslectura, entre otros procedimientos que permitirían comprender diversos tipos de textos y su estructura.

Una operación similar evidenciaron las orientaciones para la enseñanza de la escritura: los especialistas de esta tradición recuperaron los modelos hipotéticos de las operaciones mentales que, según estudios cognitivos (Flower y Hayes, 1996), realizan los escritores “expertos”, y recontextualización mediante, diseñaron propuestas didácticas –de fuerte injerencia en libros de texto<sup>51</sup> (Herrera de Bett, 2010)– que estructuraron la escritura en distintas etapas organizadoras del proceso retórico: la planificación, la puesta en texto y la revisión<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> Esta tradición plasmó sus orientaciones didácticas en los libros de texto que actuaron a la vez como antecedentes y como agentes de recontextualización de la reforma curricular de los años 90 (Monti, 2003). Al igual que otras orientaciones, ingresó en nuestro país como parte de las maniobras de la industria editorial transnacional destinadas a ubicar en la Argentina los productos producidos para la reforma educativa española (Gerbaudo, 2006). En particular, las orientaciones didácticas de la “escritura como proceso” encontraron como difusor privilegiado en la Argentina al especialista español Daniel Cassany (1995), que en tiempos recientes se ha dedicado a investigar las prácticas de lectura y escritura digitales (Cassany, 2011).

<sup>52</sup> Los estudios y propuestas didácticas que abonan en este enfoque (Colafigli, 2009), entienden que la escritura es un complejo proceso cognitivo, que el sujeto escritor va controlando progresivamente en situaciones concretas

Durante este período de reforma, los especialistas de la tradición psicogenética ampliaron progresivamente su ámbito de injerencia alfabetizadora del nivel primario al nivel secundario del sistema educativo. Para ello, sus referentes desarrollaron encastres que reunieron principios constructivistas con los avances de los –ya de por sí complejos– productos discursivos que hacían a la tradición cognitivo-textualista, para formular sus propuestas de “comprensión lectora” y “producción escrita”. Allí, los componentes de las clasificaciones textuales formuladas desde la lingüística textual aportaron los marcos de referencia con las propiedades que hacen a la especificidad de cada texto y habilitan a distinguirlo otros (Nemirovsky, 1999). Como advierten los especialistas del campo de la psicogénesis, si las propiedades de los diferentes textos determinan una función, la lectura y la escritura son un “proceso de alfabetización [que] consiste en ir conociendo esas funciones para saber cuándo recurrir –tanto al escribir como al leer– a cada tipo de texto, de acuerdo con el objetivo del acto lector y escritor” (1999: 31)<sup>53</sup>. La relación de carácter unívoco entre tipo de texto y tipo de lectura y escritura revela, en definitiva, la creencia de que a partir del reconocimiento de algunas de las características de los textos se podría llegar a su lectura y escritura competentes<sup>54</sup> (Azanha, 2001).

En el caso de la enseñanza de la literatura, esta también fue objeto del giro cognitivo-textualista de la disciplina, dado que pasó a ser considerada “un discurso más” (Colomer, 2005), entre

---

que dotan de sentido a su producción. Quienes suscriben a esta perspectiva, parten de la consideración de que el proceso de composición sucede en el cerebro del escritor. Así pues, no resulta observable, y por tal razón, los especialistas proponen modelos orientados a explicar el modo en que los sujetos despliegan procesos y subprocesos mentales durante la producción escrita de un texto. Entre los modelos y conceptos elaborados más difundidos de este enfoque se encuentran los de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) y Linda Flower y John Hayes (1996), y los trabajos de divulgación de Daniel Cassany (1995).

<sup>53</sup> Las teorizaciones realizadas desde este enfoque en torno a los objetivos de los lectores y los escritores se encuadran en lo que ha sido denominado el modelo de “la lectura por objetivos” (Nemirovsky, 1999; Solé, 2000), propia de la tradición de la psicogénesis del ámbito local. Desde este modelo didáctico, la lectura es concebida como una actividad en cuyo marco se reúnen pensamiento y lenguaje, y que se organiza como un proceso, a partir de pasos y estrategias (Rosenblatt, 2002) que desarrolla el lector en función de la clase o tipo de texto -en algunos casos incluso se hace mención a los “géneros discursivos”- que lee, para concretar sus objetivos lectores.

<sup>54</sup> Si bien tanto las líneas que han recontextualizado las producciones de esas líneas en libros de texto retoman la noción bajtiniana de “género discursivo”, además de otras clave, como la de “tipo” textual, cabe realizar algunas aclaraciones respecto de aquella noción particular y de su uso específico y diferenciado en esta tradición. Al abordar los enunciados orales y escritos, Bajtín advierte que estos reflejan las esferas comunicativas donde se producen. Cada una de esas esferas de la comunicación desarrolla clases relativamente estables de textos: los géneros discursivos, que, en tanto tales, ofrecen algunos aspectos particularmente relevantes: sus recursos léxicos y gramaticales, su contenido temático y su estructura (Bajtín 1982). En las traducciones realizadas por la tradición textualista, los aportes de Mijail Bajtín al estudio de la producción del discurso en las diferentes esferas de la actividad humana -a las que responde el texto a nivel compositivo, estilístico y temático-, quedan desplazados por la producción de tipologías y macrorreglas y por una impronta fuertemente positivista y reificadora del carácter social e histórico del discurso.

otros discursos sociales, aunque con un lugar desplazado en el curriculum, considerando su peso en reformas locales precedentes<sup>55</sup> (Bombini, 2001). De este modo, las estrategias metodológicas de la comprensión lectora y la producción escrita la constituyeron en objeto de sus operaciones descriptivistas.

Este fenómeno, que resulta legible en los tres primeros fragmentos curriculares citados, encuentra continuidad en los NAP y en los diseños curriculares de CABA y PBA (DGCyEPBA, 2011: 12)<sup>56</sup> a partir de los lineamientos de la comprensión lectora para la enseñanza de la lectura y escritura de literatura. La propuesta metodológica de la comprensión lectora, como ya hemos mencionado, se sostiene epistemológicamente en hipótesis del déficit de matriz psicologizante y biologicista, y ubica como horizonte de las prácticas de los jóvenes los procesos mentales llevados adelante por los “expertos”, entendidos como universales metodológicos que garantizarían el correcto desarrollo de las prácticas.

En particular, es la especialista Carolina Cuesta quien echa luz sobre los elementos que hacen a la continuidad del abordaje de las prácticas culturales que atraviesan el curriculum de las últimas décadas y que comprenden:

La enseñanza historiográfica – propia del origen de la escuela secundaria hacia fines del siglo XIX – con sus miradas centradas en las periodizaciones y en el autor: sus “recursos”, “su mensaje” o “su interés” depositado en sus “obras” y la reposición del argumento [...], algunas categorías narratológicas ingresadas básicamente a través de manuales escolares producidos entre los años 1960 y 1980, en su versión más bien estructuralista [...], el análisis literario articulado en los cuestionarios que preguntan acerca de los personajes, narradores, espacios y tiempos del relato, por ejemplo, siempre en el sentido de sus formas y clasificaciones (Cuesta, 2003). Hasta llegar al actual predominio de algunas líneas descriptivistas de la lingüística que direccionan ese análisis hacia el reconocimiento de

---

<sup>55</sup> Estas novedades introducidas desde el ámbito académico no solo actuaron como respuestas a las demandas de actualización de la reforma, canalizadas mayormente por el mercado editorial (Bombini y Kirckeborg, 1995), a los fines de formar ciudadanos acordes al flamante orden democrático. También estuvieron motorizadas por un discurso montado sobre las denominadas “crisis de la lectura y la escritura”, diagnosticadas desde espacios académicos, como la cátedra de gramática de la UBA y los estudios sobre la lectura y escritura de los ingresantes a la carrera de Letras.

<sup>56</sup> En términos del diseño curricular de Literatura de 6to año de PBA: “En el Ciclo Superior se profundiza la reflexión a partir de las prácticas, y muy especialmente se amplían los conocimientos acerca de teoría literaria en función de que los alumnos se apropien de categorías referenciales y conceptuales para analizar más profunda y específicamente las obras leídas, y para realizar producciones cada vez más similares a las de los “expertos”. El arte es, entre otras cosas, una forma de conocimiento. La literatura es un arte que pone en juego el uso de conceptos. Dichos conceptos deben ser analizados en las obras de modo que los estudiantes puedan realizar un proceso que les permita identificar estilos, poéticas, rasgos de época, de escuela, discusiones con otras posturas frente a la literatura, etc. Por ejemplo, en las obras narrativas son centrales los conceptos de autor, narrador, personaje; en la poesía el concepto de sujeto poético (yo lírico); en las obras teatrales la diferencia entre representación teatral y texto dramático, los conceptos de unidad de acción y unidad de tiempo, entre otros” (DGCyEPBA, 2011: 12).

rasgos también formales en los textos según el modelo que se utilice, a saber, “tipologías textuales”, “secuencias” o “superestructuras”, fruto de la renovación disciplinaria gestionada con la reforma educativa de la década del 1990 [...] (Cuesta, 2010: 6)

Lo que estos saberes escolares reúnen como rasgo común es una “literalidad” que no es asimilable a lo que usualmente entendemos por sentido literal, sino que cobra valor en la medida en que da cuenta de una vacancia de posicionamiento ante la significación que los alumnos despliegan ante los textos. En todos los casos antes enumerados esta significación se ofrece como la reposición de un saber descriptivo y clasificatorio, del tipo que fuere; un saber “total”, en torno al cual todo desvío que pudiera darse en el marco de la enseñanza es conceptualizado en términos de una falta ya sea en la comprensión o en la producción de textos.

Por último, este análisis, organizado en torno al proceso de reconfiguración de la enseñanza de la LyL, muestra una continuidad entre políticas curriculares que no está exento de una proyección y lectura en términos de tendencias y procesos sociales y educativos más amplios. Estos últimos permiten explicar las continuidades existentes a lo largo de las últimas décadas y la profundización de ciertas epistemologías y metodologías que trascienden gestiones político-educativas de distinto signo. La enseñanza de la lectura y la escritura como emulación de prácticas sociales de referencia, como socialización y construcción de subjetividad y como habilidades de lectores y escritores expertos se sostienen sobre una misma base epistemológica: una perspectiva de las prácticas culturales que las reifica y deshistoriza. En términos metodológicos, se traduce, para el caso de la psicogénesis y el enfoque sociocultural, en un desplazamiento de los saberes que tiene sentido enseñar para los docentes y en la obturación del ingreso al aula de objetos y prácticas que exceden la legitimación de la cultura letrada y la relación de placer con sus elementos prestigiados; para el caso del enfoque cognitivo-textualista, en la imposibilidad de poner en juego relaciones con los objetos, como la literatura –y también con la cultura escrita– por fuera de la hipótesis del déficit cultural.

Este proceso al que han contribuido en el ámbito local los especialistas de las sucesivas reformas estatales, el mercado editorial y académicos de distintos espacios, también se ha desarrollado en otras latitudes de nuestra región, lo que devela su vigencia y persistencia en tanto tendencia educativa con una injerencia regional gravitante motorizada por los organismos internacionales y sus agencias educativas (Sawaya y Cuesta, 2016). Estos han encontrado influjo en las políticas educativas y abogan por un currículum escolar estandarizado, mensurable y comprable, organizado en torno a competencias que por su modo particular de conceptualizar

las prácticas culturales, no puede más que opacar la diversidad que hace a nuestra región y a los sujetos que llegan a una escuela secundaria cuyo formato y disciplinas no han sido concebidos para ellos (Terigi, 2008).

## 2. Interpretación de los casos

En esta segunda parte, la más extensa de los Resultados, presento a modo de descripción densa los hallazgos del trabajo de campo. Para ello, me concentro en cinco casos particulares de docentes que llevaron adelante integraciones de TD para enseñar la disciplina escolar y que me invitaron a compartir con ellos el cotidiano de su trabajo con sus alumnos. De modo general, la exposición de los casos se compone de tres partes, con algunas variaciones menores<sup>57</sup> que responden a las particularidades de cada caso: 1. la presentación general del caso, con su contexto institucional, 2. los argumentos y las tensiones vinculados a la integración de TD manifestados por los docentes en las entrevistas, 3. las interpretaciones de las clases observadas, fruto de la triangulación de los registros, las entrevistas y los restantes escritos etnográficos.

A lo largo de este apartado, ofrezco una serie de categorías teóricas que emergen de las interpretaciones realizadas y que me han servido a los fines de comprender y explicar los sentidos que docentes y alumnos les asignan a las TD en su cotidiano, en el marco de la enseñanza:

1. Los **argumentos** de los que se valieron los docentes para asignarle sentido a la integración de TD en su enseñanza. Estos argumentos recuperan las diferentes dimensiones que, de modo entramado, componen al objeto de estudio y se organizan en cinco grupos que encuentran cruces y puntos de contacto: los argumentos tecno-culturales, institucionales, metodológico-disciplinares, político-educativos y tecno-pedagógicos.

---

<sup>57</sup> Los dos primeros casos comparten tanto su presentación como el desarrollo de los argumentos y las tensiones manifestadas por los docentes, debido a que sus propuestas forman parte de un mismo proyecto departamental y una misma escuela. A su vez, en estos dos casos y también en el quinto, el trabajo de interpretación de las clases observadas parte del análisis de las consignas formuladas por los docentes, dada la productividad que han ofrecido estos documentos como elementos que proyectan los propósitos de los docentes de cara a su enseñanza y que luego ofrecen contrastes y desplazamientos en las actividades de clase. Para el tercer y cuarto caso, he optado por comenzar directamente con la interpretación de las clases observadas, debido a que allí no se ofreció una consigna escrita impresa que permitiera realizar un análisis detallado de las pautas consignada para el trabajo en clase. Por su parte, el quinto caso analizado incorpora un apartado ausente en los restantes casos, dedicado al análisis de los documentos de una política de inclusión digital apropiada por la docente en su práctica.

2. Las **tensiones** que atraviesan la integración de TD llevada adelante por los docentes y que se enmarcan en las interacciones que desarrollan con sus alumnos. Estas tensiones recuperan los problemas y desafíos contextuales y estructurales que ofrece la integración de TD en el plano de la enseñanza y de las condiciones del trabajo docente en el sistema educativo. Esta dimensión se organiza en dos grandes grupos: tensiones metodológico-disciplinares y tensiones institucionales. Las primeras responden a problemas relacionados con la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura, sus tradiciones y reconfiguraciones, y los contrastes existentes entre el saber pedagógico y el saber docente; las segundas se vinculan con las limitaciones que los docentes encuentran en el plano del contexto institucional de su trabajo.

3. Las **estrategias** mediante las cuales los docentes integran TD para enseñarles los saberes de la disciplina escolar a sus alumnos. Estas estrategias se entraman con los argumentos de integración ofrecidos por los profesores y se presentan como las alternativas metodológicas mediante las cuales estos enfrentan las demandas, las tensiones y los desafíos que les ofrece su trabajo cotidiano.

Este marco interpretativo, que ha surgido del trabajo de campo realizado, da cuenta de líneas metodológicas, tradiciones, prácticas y saberes vinculados a la integración de TD en la enseñanza que considero “emergentes” (Rockwell, 2009), dado que no han sido registrados en estudios antecedentes, por lo que constituyen el aporte más relevante de esta investigación de carácter exploratorio. Por último, estos elementos emergentes, del plano de lo no documentado, me han permitido desarrollar una serie de reflexiones y orientaciones para la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar circunstanciadas en el trabajo docente. Esos aportes serán presentados en el cuarto capítulo de esta tesis.

## **2.1. El primer y el segundo caso: el proyecto departamental de la Escuela N°1**

Los dos primeros casos que he analizado corresponden a docentes de una misma institución educativa ubicada en la localidad de San Miguel, dentro de la Región 9ena Educativa de la PBA. La Escuela N°1<sup>58</sup> es de gestión privada y está compuesta por un jardín de infantes, una escuela

---

<sup>58</sup> A los fines de resguardar la identidad tanto de los sujetos participantes del estudio como de las instituciones educativas en las que trabajan, he optado por asignarles tanto a unos como a otros nombres ficticios que reemplazan a los originales. El carácter anónimo de estos sujetos e instituciones fue pautado al momento de iniciar el trabajo de campo, como parte de las negociaciones y los requisitos demandados por los participantes del estudio para acceder a formar parte de la muestra de la investigación.

primaria y una escuela secundaria con orientación en Ciencias Sociales. Se trata de una institución relativamente joven, fundada en la década de 1980, cuya matrícula recibe mayormente alumnos de los primeros niveles, siendo la oferta de cursos de secundaria más reducida. Los alumnos provienen de sectores socioeconómicos medios. Muchos de ellos habitan en el mismo barrio en que se emplaza la escuela o en el centro de San Miguel, tal como me comentó Marina, una de las autoridades de la escuela con quien me entrevisté la mañana misma en que ingresé por primera vez a la institución.

Durante esa primera entrevista del mes de mayo del año 2017, Marina me comentó que la escuela había ido creciendo a la par del barrio, donde poco tiempo atrás no existía el nivel de urbanización que se constataba en la actualidad. En años recientes, el crecimiento de la Escuela N°1 ha estado signado por la necesidad de responder a las demandas de escolarización de la zona residencial de su entorno geográfico. La lectura de documentos informativos sobre la historia de la escuela y los lineamientos pedagógicos institucionales de su portal web me ofrecieron una configuración identitaria que iba en la misma línea: la de una institución con una historia joven, que se proyectaba como innovadora, adaptada a las demandas de tiempos actuales, y dotada de un proyecto pedagógico y educativo que había ido amoldándose a las necesidades de la comunidad local, para crear, primero, un jardín, luego una escuela primaria y, por último, una escuela secundaria.

El acceso a la Escuela N°1 resultó posible gracias a Claudia, la docente de Prácticas del Lenguaje y coordinadora del Departamento de Comunicación a quien contacté a través de lo que en el capítulo de la Metodología he denominado un canal social personal. Por un lado, Claudia constituyó una informante clave y una “gatekeeper” del estudio de campo, en la medida en que gestionó y garantizó mi acceso a la escuela. Por otro, también cumplió la función de contactarme con sus colegas del Departamento de Comunicación, mediante lo cual me permitió generar nuevas relaciones con otros actores, entre los cuales se encuentran los docentes de la disciplina escolar que constituyeron informantes del estudio.

A su vez, a través de la intermediación de Claudia, pude entrevistarme con los directivos de la institución, quienes se mostraron interesados en mi investigación, a punto tal que me solicitaron que, como forma de retribución, una vez finalizada mi estadía, les hiciera a los docentes una devolución del trabajo observado en las clases; lo que acepté, bajo la condición de que fuera en forma de un intercambio personal privado y no en un espacio institucional público, expuesto

a las miradas de otros actores que pudieran volcar una “mirada evaluativa” y, así, conducir a un momento incómodo para los docentes (Edelstein, 2011).

El contacto que logré establecer con distintos profesores y con directivos de la escuela a lo largo de mi estadía me permitió tener acceso a espacios como el Laboratorio de Informática, la sala de profesores, el patio, además de las aulas de los docentes observados. Durante los primeros días de mi estadía, Claudia me presentó a los integrantes del Departamento de Informática. Durante las charlas que compartimos, ellos me informaron acerca de la dotación tecnológica de la escuela, que se componía del Laboratorio, un espacio con quince computadoras de escritorio, utilizado mayormente en la asignatura Informática; aulas dotadas con un televisor y una computadora portátil conectada a él, para realizar proyecciones; dos aula móviles, con aproximadamente veinte notebooks para uso de los alumnos; conexión a Internet en toda la escuela, aunque limitada a su uso pedagógico; y, por último, la plataforma digital de Santillana, utilizada en primaria y que, tal como lo supe más adelante, en años posteriores, también fue adoptada en el nivel secundario.

En lo que refiere específicamente a las clases observadas, estas se dieron en el marco del proyecto departamental denominado “Homenaje a Gabriel García Márquez” (Ver Anexo 1). Año a año, el proyecto departamental es llevado adelante por los docentes de todos los cursos en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje, del ciclo básico, y Literatura, del ciclo orientado. Estos se encuentran nucleados dentro del Departamento de Comunicación, cuya coordinadora es Claudia. Tal como se desprendió de las entrevistas etnográficas que le realicé a esta última, el proyecto institucional del Departamento es anual y de carácter interdisciplinario; se lleva adelante en articulación con la asignatura Informática y, opcionalmente, también con otras áreas disciplinares. Asimismo, tal como me lo explicó Claudia, está orientado a integrar “TICs” en la enseñanza de la disciplina escolar en forma de “prácticas de lectura y escritura novedosas”, cuestión sobre la que profundizaré más adelante.

En el año 2017, el proyecto se desarrolló entre los meses de mayo y julio, durante los cuales llevé adelante mis observaciones. Ese año, las producciones de los proyectos encontraron dos espacios de circulación: por un lado, fueron presentadas a los restantes cursos de la escuela y a los padres en una muestra que la institución realiza en la segunda parte del año para dar a conocer el trabajo desarrollado por los alumnos; por otro, fueron adaptadas, en los casos en que fue factible hacerlo, para ser presentadas en la revista editada anualmente por la escuela,

gracias al aporte de distintos negocios de la zona, que, a cambio de una contribución destinada a financiar la publicación, reciben espacios de publicidad entre los contenidos de la revista.

Tal como me compartió Claudia, sobre el comienzo del año escolar los docentes del Departamento de Comunicación se reúnen para planificar el proyecto y consensuar distintos aspectos; entre ellos, la elección de un autor cuya obra literaria pueda servir de nexo entre los programas de los diferentes cursos. Si bien el proyecto guarda un nexo temático con los contenidos del área de Literatura dentro de las asignaturas de Prácticas del Lenguaje y Literatura, su desarrollo se despliega en paralelo a otros contenidos planificados para el año escolar, por lo que los docentes le destinan horas “aparte” de la planificación. Esto significa que el segmento de tiempo dedicado al proyecto no se compone de un bloque unitario de clases ubicadas secuencialmente, unas tras otras, sino que estas van alternándose con otras destinadas a otras actividades y contenidos. En el marco de los proyectos, quien lleva adelante la mayor parte de las actividades de coordinación interdisciplinaria entre los docentes de PL y Literatura, y los de Informática, es Claudia. La Coordinación del departamento de Comunicación es un cargo con horas cátedra asignadas y fue creado –ante el pedido explícito formulado por Claudia a las autoridades– específicamente para poder llevar adelante actividades como las del proyecto departamental. A lo largo del siguiente apartado, presento los argumentos y las tensiones en la integración de TD que emergen de los sentidos que las docentes volcaron en las entrevistas semiestructuradas y etnográficas que les realicé; argumentos y tensiones que luego serán puestos en diálogo con las clases observadas.

### **2.1.1. Argumentos y tensiones de integración de TD**

Uno de los primeros argumentos que esgrimieron las docentes del Departamento para integrar las TD como parte del proyecto del año 2017, y también en experiencias de proyectos de años anteriores, fue la necesidad de saldar la distancia entre los consumos y las prácticas culturales de los alumnos y las suyas. En particular, Claudia planteó esta búsqueda en los siguientes términos:

Nosotros lidiamos, como profes... Tenemos una cuestión que es que los chicos nacieron en la cultura de la imagen. Yo tengo 37 años, no nací en esa cultura. Pero ellos sí. Si no, hay un abismo infernal entre esa realidad y la enseñanza. Las tecnologías operan un poco como puente. Si no, estamos muy lejos. ¿Cómo llego en 5to año al Quijote si...? Esa realidad es compleja. Traerlos a... de alguna manera... [...] Es una satisfacción ver a los chicos que están entusiasmados, interesados con el proyecto. Hay una

conexión más concreta entre la escuela y lo de afuera. En ese sentido pudimos lograr ciertas conexiones que fue lo que esperábamos que se logre. Para eso también lo hacemos. (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 1.)

Este reconocimiento de una distancia en términos culturales, justificada desde una brecha generacional, pero también desde otra brecha, ofrecida por la lectura de una obra canónica en la enseñanza de la disciplina escolar, se tradujo, en el caso de Claudia, en la búsqueda de tender un “puente”, “una conexión más concreta entre la escuela y lo de afuera” y generar así la motivación de los alumnos<sup>59</sup>, en el sentido de una interpelación a sus consumos e intereses. Un argumento similar me ofreció Marta, la segunda informante clave de este estudio, quien, al ser consultada sobre las razones que habían sustentado la integración de TD en el proyecto me explicó lo siguiente:

Cuando estamos en Internet o me bajo y llevo, y vemos videos de Youtube, adaptaciones de las obras; hay resúmenes también... o reseñas. Bueno, vemos con los chicos sobre alguna de las obras que leemos y que vamos a trabajar en el año, y se enganchan más. Empiezo por eso, a veces. Hay algo que no es solo el resumen de la obra en la reseña que está ahí, que comenta el chico del video, el Youtuber. Algo que es de ellos, los engancha, porque es parecido a lo que ven cuando están en sus casas o en el patio, y lo entienden mejor, es algo más accesible para ellos. Muchas veces lo que pasa es que cuando leemos el libro la primera reacción es: “bueno, no entiendo” y acá eso no pasa con el video. Lo ven y entienden mejor [...]

(Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Marta. Fragmento 1.)

Así pues, el argumento de integración de TD que me brindaron las docentes y que he denominado **tecno-cultural** involucra, por un lado, el reconocimiento por parte de los docentes de una distancia entre sus prácticas y los saberes que pretenden enseñar como parte de su trabajo, y la cultura de los alumnos; por otro, la búsqueda de tender puentes entre estos elementos, a través de la integración de TD. Esta distancia, tal como lo entiendo y como veremos en otros casos, se resiste a ser conceptualizada desde las definiciones clásicas de la denominada “brecha digital”, utilizada frecuentemente en estudios académicos, políticas públicas y documentos de organismos internacionales<sup>60</sup> para abordar la existencia de una

<sup>59</sup> Resulta frecuente encontrar estudios tecno-educativo que entienden de modo crítico el argumento “motivacional” que los docentes le asignan a la integración de tecnologías digitales en su enseñanza. A lo largo de este estudio, en cambio, he percibido cómo este tipo de argumento puede constituir también un reconocimiento por parte de los docentes de la necesidad de interpelar los consumos de los alumnos, reconocerlos como sujetos culturales y revincular esos consumos a los saberes de la disciplina.

<sup>60</sup> En este sentido, retomo los aportes de la OCDE, basados en los resultados de la prueba PISA del año 2006: “Una segunda brecha digital separa a quienes tienen competencias y habilidades para beneficiarse del uso de la computadora de quienes no las tienen. Estas competencias están estrechamente vinculadas al capital económico, cultural y social de los estudiantes” (OCDE, 2010)

brecha en términos de capital cultural y distribución desigual e inequitativa de la cultura, en el marco de los objetivos pedagógicos de la integración de TD en los sistemas educativos. Este concepto de “brecha digital” o “brecha del conocimiento”, que suele encontrarse asociado a la posibilidad de lograr “aprendizajes significativos” gracias al “acceso a los bienes culturales y simbólicos que posibilitan” ciertos usos tecnológicos (Lago Martínez, 2015: 275), obtura la comprensión del sentido que surge de las palabras de Claudia y Marta. Si esta brecha –vinculada ya no al acceso a los dispositivos sino a sus apropiaciones– ha sido explicada a partir de la existencia de usos culturales cualitativamente dispares e inequitativos, en las palabras de estas docentes, en cambio, la distancia o brecha se vincula con prácticas culturales distintas –no peores o mejores, sino problemáticamente ajenas–, y con la necesidad –de orden didáctico– de establecer un acercamiento a estas prácticas para enseñar unos saberes disciplinares que tienen valor para desarrollar la enseñanza. En otras palabras, esta distancia se vincula, ya no con un déficit en la posesión de bienes culturales, sino con una diferencia a salvar como parte del trabajo docente, y da cuenta de “las formas en que las tecnologías se inscriben en relaciones sociales, tradiciones y estructuras institucionales particulares”, “en la especificidad de los sistemas educativos y las instituciones escolares” (Dussel, 2014: 40), y en ámbitos culturales que presentan una densidad y complejidad propias (Couldry, 2013).

A su vez, este argumento tecno-cultural que presentaron Claudia y Marta referido a lo percibido en su escenario cotidiano de trabajo se complementó con otro argumento, también tecno-cultural, que ingresó en voz de Claudia, pero que surgió de un diagnóstico y una negociación compartidos por los docentes del Departamento, y que se vinculó con el desembarco de los dispositivos digitales en la escuela. Con esto me refiero a la denominada entrada “desde abajo” de las tecnologías, como parte de los usos de los alumnos y del heterogéneo ecosistema de tecnologías digitales que, al margen de las políticas de integración de TD, se ha constado dentro de la escuela (Dussel, 2011):

Entonces, la idea de estos últimos tres años fue ir viendo cómo incorporar también las TICs. Porque, como en toda escuela, fueron surgiendo también cuestiones en relación a las tecnologías, al uso del celular, si los dejamos, si no los dejamos... Porque se nos venía encima. La idea era trabajar con (enfatisa la preposición) las tecnologías, a ver... No ir en contra... De alguna manera, capitalizar ciertas cuestiones. En vez de tenerlas en contra, tenerlas a favor. Como es una escuela chica, vamos construyendo entre todos ciertas cuestiones en relación con la normativa. No es una escuela que tiene cincuenta o cien años de trayectoria, como si la institución fuera por sí misma. Viste que en algunos

lados, se trata de hacer algo pero no se puede porque... Esto es un poco al revés. Ese problema no lo tenemos. Pero bueno, tenemos otros temas. Siempre nos estamos preguntando para dónde seguimos... Y bueno, empezamos a coordinar entre nosotros y con los profes de Informática... [...] (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 2.)

Por su parte, cuando le consulté por el uso de tecnologías en clase, Marta manifestó una inquietud similar, basada en su experiencia en la Escuela N°1, pero también en otros ámbitos de trabajo:

[...] Lo fuimos viendo cada vez más. Acá y en otras escuelas. Algunos que antes no tenían y después sí, o que no lo traían y lo empezaron a traer. Cada vez más. Y un año ya todos estaban con el celular. En algunas escuelas directamente no permiten. Los padres a veces se quejan también. O los profes. Son decisiones que toman los directivos y se respetan en la medida de lo posible. [...] Acá (en la Escuela N°1) cada uno (de los profesores) iba tomando la decisión de si sí o si no. A veces es difícil tomar la decisión, porque está igual (el teléfono celular), pero hay una idea. Es todavía una escuela más bien chica, y nos fuimos poniendo de acuerdo. [...] (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Marta. Fragmento 2.)

El segundo argumento tecno-cultural de integración de TD, consensuado por las docentes del Departamento, se vincula, entonces, con la necesidad de reaccionar ante un diagnóstico de avance del uso de tecnologías y, más precisamente, de teléfonos celulares en el cotidiano escolar y se articula, en la voz de Marta, aunque también en la de Claudia, con otro argumento de integración que pude recuperar a lo largo de la estadía: un **argumento institucional de integración de TD**, vinculado con el “contexto institucional”, las condiciones simbólicas y materiales que hacen al trabajo en cada escuela (Rockwell y Mercado, 1988).

Como se desprende de las palabras de Claudia y Marta, si el escenario tecno-cultural visibilizado en el cotidiano escolar se transformó en argumento de integración de TD desde una perspectiva no solamente normativa, sino pedagógica, esto respondió a las características institucionales de la Escuela N°1, “una escuela chica”<sup>61</sup>, que no “tiene cincuenta o cien años de trayectoria, como si la institución fuera por sí misma.” A diferencia de los posicionamientos teóricos en torno a la “gramática escolar” (Cuba, 2003; Tyack y Cuban, 2001) y el carácter resistente al cambio de las escuelas, formulados también por algunos estudios clásicos

---

<sup>61</sup> Tal como he comentado anteriormente, la Escuela N°1 abre sus puertas en la década de 1980, con un jardín de infantes emplazado en una casa alquilada; su matrícula crece progresivamente y a fines del siglo XX inaugura su escuela secundaria. Para el año 2018, 930 alumnos concurren a los Turnos Mañana y Tarde del Nivel Inicial, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. La mayor parte de esa matrícula se concentra, no obstante, en los dos primeros niveles, por lo que, tal como nos plantea Claudia, la escuela secundaria es aún relativamente pequeña en número. Por eso también “se conocen mucho con los chicos”.

dedicados al análisis de la integración de TD en las disciplinas escolares<sup>62</sup> (Goodson et al., 2002), en el caso de la Escuela N°1 encontramos que los rasgos particulares de la cultura escolar actuaron limitando o conteniendo el efecto de inercia y resistencia al cambio. Si bien desde la perspectiva de Claudia en otras instituciones esa inercia puede actuar como variable restrictiva, aquí la juventud de la institución se ofrece como explicación de las condiciones de posibilidad de integración de TD.

Este argumento institucional de “juventud”, planteado como justificación de la apertura de la escuela a cambios y a innovaciones como el proyecto institucional con integración de TD, no fue manifestado únicamente por las docentes entrevistadas. Durante el primer intercambio que mantuve con Marcela, una de las autoridades escolares, este elemento se reveló también como parte del modo en que la institución comprendió y se apropió de mi trabajo de investigación, en relación con sus propias búsquedas. En el marco de ese intercambio, Marcela me manifestó su deseo de contribuir con mi investigación y también, al mismo tiempo, de encontrar el modo de que mi mirada pudiera ayudar a la institución a comprender mejor su “trabajo pedagógico”. A continuación presento la transcripción de mis notas de campo, con los recuerdos de la entrevista etnográfica:

[...] Luego de presentarle los objetivos de la investigación y los avales de las instituciones que respaldaban el trabajo, Marcela me comentó diversas cuestiones respecto de la escuela; cuestiones que hacían a su trabajo cotidiano y a su modo de funcionamiento. También me compartió parte de su historia, a la cual ella se sentía muy vinculada, profesionalmente, pero también de modo personal. Me comentó que la escuela era bastante nueva, como el barrio mismo. Hasta hace una década no había mucho allí y de a poco había comenzado a crecer el barrio y ahora la mayor parte de los chicos y chicas que iban a la escuela eran vecinos de la zona. La escuela, en ese sentido, de a poco había ido creciendo en respuesta a las demandas del barrio y a la matrícula creciente. Me comentó que por eso el edificio ya les quedaba chico; algo que también pude constatar durante el recorrido que con Marcela hicimos por las instalaciones de la escuela, el día de mi llegada, antes de las primeras observaciones de clase. En un momento dado de la charla, Marcela retomó el hilo de la conversación para centrarlo en mi estadía y me comentó que había charlado con Claudia sobre mis “conocimientos pedagógicos” y sobre “las tecnologías” y que sería interesante ver si, una vez terminado mi trabajo de observación de clases, podría brindar alguna forma de asesoramiento que permitiera que la escuela entendiera mejor su trabajo. Me dijo también que valoraban mucho la mirada de alguien “de afuera” que pudiera hacerles una devolución de su día a día, ya que la escuela era bastante abierta a miradas que pudieran enriquecerla en un tema como el mío. [...] (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica con Marcela. Fragmento 1.)

---

<sup>62</sup> Estos estudios tempranos sobre la integración de TD en las disciplinas escolares dan cuenta, mayormente, de procesos de integración que resultan viables cuando las tecnologías funcionan a modo de “good fit” (lo que podría traducirse como “buena compatibilidad”), y solo resultan viables cuando se adaptan a las tradiciones vigentes en la escuela.

La apertura a una mirada “desde afuera”, autorizada desde conocimientos pedagógicos sobre una temática que resulta afín a la “innovación” y el “cambio” –valorados desde la institución–, se entrama con los argumentos institucionales de integración de TD aportados por las docentes, y torna más comprensible, en otro plano, el requerimiento de asesoramiento –que fue, en parte, la condición de posibilidad de permanencia en la escuela– por parte de la autoridad escolar.

A su vez, esta línea pedagógico-institucional encontró otra de sus expresiones en los proyectos de la asignatura Informática, el espacio disciplinar con el que trabajaron las docentes de PL conjuntamente y que, por tanto, convocó particularmente mi atención. Como me comentó Gimena, la Coordinadora del Departamento de Informática, para el año 2017 la Escuela N°1 ya poseía hace más de cinco años un convenio con la Universidad Tecnológica Nacional titulado “Digital Junior. Competencias de Educación digital”<sup>63</sup>. A partir de este convenio, la UTN les ofrece asesoramiento a las escuelas con el objetivo de que estas actualicen sus proyectos pedagógicos en materia de educación y tecnología, y aborden la formación de “alumnos y alumnas del siglo XXI”. De forma gratuita, la universidad les brinda a las instituciones educativas el material de práctica y un aula virtual desde la cual los docentes pueden realizar consultas y capacitaciones. En el marco del convenio, los alumnos son formados en el uso de herramientas informáticas de Office y de diseño gráfico (Powerpoint, Excel y Word, a partir de 2do año y durante tres años; Illustrator, en 5to y 6to años). En particular, estas aplicaciones de software fueron seleccionadas por la Escuela N°1 en detrimento de otras que ofrece la UTN, como las de programación, debido a que, como me comentó Gimena, los alumnos de esta escuela realizan una revista institucional anual, a cuyo diseño las herramientas de ofimática y diseño gráfico resultan más útiles. Al finalizar el año lectivo, los alumnos tienen la opción de rendir un examen y obtener un diploma de la UTN.

---

<sup>63</sup> Digital Junior constituye un programa gratuito desarrollado por la Universidad Tecnológica Nacional y cuyo objetivo es la integración de Competencias de Educación Digital en instituciones escolares. En la actualidad, el programa alcanza 8000 alumnos de más de 200 escuelas. La meta del programa es que cada institución, desde el nivel inicial hasta el secundario, cuente con su propio proyecto institucional que integre la tecnología de forma adecuada en las prácticas educativas de la escuela. Esto, desde la perspectiva del proyecto, es lo que permite garantizar una educación de calidad, una cuestión prioritaria para la formación de los alumnos del “siglo XXI”. El programa parte del supuesto de que, a raíz de los avances y cambios sostenidos de la tecnología, lograr esta meta de formación de forma aislada, resulta complejo. Por tanto, el programa brinda la posibilidad de actualizar los proyectos pedagógicos de las escuelas de forma permanente, a través del asesoramiento de especialistas en Educación y Tecnología; cuestión que, tal como entiende la UTN, resulta de gran valor en el escenario actual.

Como me planteó Gimena en uno de los últimos intercambios que mantuvimos al ser consultada por el valor del programa para la escuela y los alumnos: “El diploma es fundamental. Tratamos de explicárselo a los chicos. Porque después, al finalizar el secundario, pueden adjuntarlo al título. Y a ellos les viene bien. Muchos después terminan y para buscar esos primeros trabajitos, les sirve, y nos lo han dicho varios.”

Este lugar que ocupa la formación en “competencias digitales” dentro de la propuesta pedagógica institucional de innovación de la Escuela N°1 no solo se explica a partir de la obtención de los diplomas de la UTN y las posibilidades que ofrece para la edición de la revista escolar. Como me comentó Gabriel, uno de los profesores de Informática del segundo año cuyas clases pude observar y que fue un informante clave-ocasional del estudio, una parte de la planificación anual de la asignatura Informática se orienta por el objetivo de rendir los exámenes de la UTN correspondientes a cada año. Así pues, la formación en el uso funcional de las aplicaciones digitales en términos de “competencias” ha pasado a organizar el curriculum de la disciplina. En algunos casos, incluso, esa planificación se articula con las propuestas interdisciplinarias de trabajo con otras asignaturas, como es el caso de PL. De allí el alcance ampliado a diversos espacios disciplinares que, tal como pude percibir, posee la formación en “competencias digitales” y que, como veremos al abordar las escenas de clase, también ha encontrado injerencia en la integración de TD de otras docentes y alumnos cuyas clases observé.

La línea tecno-pedagógica que atraviesa la cultura institucional y el proyecto pedagógico de la Escuela N°1 se complementa con otro rasgo al que aludieron por igual Marta y Claudia, además de Marcela, y que refiere a la inversión en tecnologías realizada en tiempos recientes en la Escuela N°1. Como supo plantearme Marta, si el proyecto institucional que hacían año a año era viable, eso era también por la importante inversión en tecnologías que habían realizado los dueños de la escuela. Esta se tradujo en la adopción de la Plataforma Santillana para el nivel primario, junto con sus materiales didácticos y sus propuestas de capacitación docente; lo que se sumó también a los avances en la infraestructura tecnológica de la escuela secundaria: aulas equipadas con un proyector, un sistema de audio y una notebook por salón; dos aulas de informática móviles con veinte notebooks cada una y conexión a Internet en cada aula para uso educativo, además del laboratorio con computadoras de escritorio.

Los argumentos tecno-culturales e institucionales de integración de TD también encontraron en las voces de los diferentes informantes el trazado de un campo de tensiones que hizo del cotidiano escolar algo más que un espacio de despliegue de voluntades o argumentos de justificación de la incorporación de tecnologías en la escuela. El entramado argumental que sostiene la integración de TD trae aparejados elementos que dan cuenta del carácter agónico y problemático que suponen las transformaciones en las instituciones y, en particular, los cambios vinculados a la apropiación de TD para la enseñanza de la disciplina escolar. En este sentido, la primera tensión que pude detectar surgió como respuesta de Claudia ante la consulta sobre el modo en que los docentes integraban el proyecto a los contenidos de la disciplina:

Sí o sí el proyecto es parte del contenido y el diseño. Porque esto nos ha pasado de decir de hacer un proyecto y los profesores no terminaban de dar los contenidos que tenían que dar, que pertenecía a la currícula. Pero la idea es, justamente, que ellos puedan ver que el proyecto es parte de la currícula. Se trabaja con contenidos de los cursos que tienen que ver. [...] Porque hay un montón de contenidos que se pueden trabajar, en los primeros tres años, la confección de la historia, el armado de los personajes, la focalización, los distintos géneros, bueno... Todas esas cuestiones. Ellos también tienen comunicación en 4to y 5to. Ahí ven la imagen. Los profesores fueron abordando desde los contenidos. [...] (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 3.)

El problema expresado en el testimonio de Claudia da cuenta de lo que he denominado una **tensión metodológico-disciplinar de integración de TD** y nos brinda una primera aproximación a uno de los desafíos centrales que encontré como parte del trabajo docente. Esta tensión, que retomaré en sucesivos momentos de la descripción densa, recorta específicamente los problemas que los profesores encuentran para articular la integración de TD con la enseñanza de la disciplina escolar, y cobra profundidad en las reflexiones volcadas por Claudia al referirse a la experiencia de proyectos con integración de TD de años previos:

Creo que hay una cuestión. Quizás te puedo comparar entre la experiencia del año pasado y el anterior. Con el festival de cortos lo que nos pasó fue la utilización de las tecnologías como recurso... Lo que nos costó es limitar eso. Que sea un recurso. No todo. Que no se nos convierta en el objetivo, ni en la expectativa por sí misma. Porque también el chico demanda más... Con el tema de los cortos. Que sea una herramienta, pero que sea eso. Porque si no, el trabajo con eso te come... [...] (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 4.)

Los dos últimos fragmentos dan cuenta de una tensión metodológico-disciplinar particular que he denominado **tensión emulativo-productiva** y que se vincula con las líneas que plantea la tradición psicogenética en los SP oficiales al orientar metodológicamente la enseñanza de la lectura y escritura al aprendizaje del “saber hacer” y, en particular, al saber hacer de modo

“auténticamente” social. Esta operación de emulación de las prácticas sociales de referencia y el foco depositado en la producción, instrumentados metodológicamente en el aprendizaje basado en proyectos, ha actuado en las últimas décadas desplazando la enseñanza de otros saberes conceptuales tradicionales como los del área de Literatura.

La tensión visibilizada en las palabras de Claudia me ofreció las primeras pistas respecto de la dificultad que demandaba la apropiación de tecnologías en el marco del trabajo por proyectos, no solo en relación con la disciplina escolar Lengua y Literatura, sino también como lineamiento pedagógico institucional, articulador del trabajo entre las disciplinas. Claudia me reveló otra de las aristas de esta tensión cuando me comentó los problemas que involucraban los proyectos en el marco particular de sus condiciones de trabajo y la de sus colegas:

Si por ahí la idea, siempre tratamos de que no sean proyectos demasiado grandes y que terminemos saturando a los profes, siempre tratando de bajar a lo posible. Por eso, llegar a un punto en que los profes dicen: esto es un montón, no se puede... Uno va tratando de que se animen. Que no es que tienen que hacer graaaandes cosas, que vean... La vida del profesor es tener mil horas, y, entonces, a veces estamos en piloto automático, entonces, cuando vos proponés algo... [...] Es difícil, porque uno dice: “si hacemos proyectos juntos y los vamos coordinando”, pero también cada uno... A mí me pasa que cuando armamos los proyectos, cada uno tiene su... Al profesor le cuesta salir de su lógica de clase, porque piensa que le va a costar más. Vos pensá que la vida de un profesor, bueno, es tener ochenta cursos... ir por no sé cuántas instituciones. Y cuando le propones algo nuevo... Es complejo. Y otra cosa... El trabajo interdisciplinario. Cuando a mí me propusieron el cargo (Claudia refiere al cargo de Coordinadora departamental), era de dos horas. Yo les dije... Con esas dos horas, yo puedo hacer esto... No más. Está también ese problema. Coordinar interdisciplinariamente lleva mucho tiempo. Por eso, la idea era organizar más departamentos y que haya más gente a cargo de los proyectos. (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 5.)

A partir del lugar de enunciación que adopta Claudia como Coordinadora, vemos otra tensión asociada con los lineamientos pedagógicos del aprendizaje por proyectos y las demandas que este le ofrece al trabajo docente: la **tensión interdisciplinaria**, otra de las formas de la tensión metodológico-disciplinar que la alternativa psicogenética les ofrece a los docentes en términos de una intensificación de sus actividades.

En su artículo “El trabajo docente hoy”, Elsie Rockwell señalaba ya tempranamente las implicancias de la digitalización en el trabajo de los maestros. Allí la especialista ofrece las claves de un proceso de “intensificación” que atraviesa la labor de los docentes, pero también otros ámbitos laborales. A pesar de la distancia temporal de esa producción, la tendencia señalada por Rockwell conserva su vigencia y permite ubicar las reflexiones de Claudia en un plano histórico que comprende un proceso de progresiva proletarización del trabajo docente:

La fragmentación del tiempo, la multiplicidad de imaginarios que se superponen y compiten entre sí por un tiempo reducido y, sobre todo, la digitalización del control burocrático de las escuelas propician una intensificación del trabajo docente. Si este proceso tuviera éxito, los maestros perderían todo control y juicio independiente sobre el proceso de enseñanza (2013: 470).

Esta intensificación, que en el artículo de Rockwell se ve asociada también a las operaciones de burocratización del trabajo docente deudoras de la tradición tecno-educativa, constituye un objeto enteramente soslayado por los estudios dominantes del campo de la alfabetización digital (Jenkins, 2008; Scolari, 2018), en cuyo marco la cultura escolar constituye una dimensión mayormente asociada al retraso. Este fenómeno también ha sido escasamente abordado por los estudios dominantes de la tecnología educativa. Una excepción a esto es el trabajo realizado por Selwyn, Nemorin y Johnson (2016), quienes se han encargado de indagar la intensificación (“intensification”) del trabajo docente en el marco de los procesos de integración de tecnologías digitales en escuelas de Australia.

Una de las cuestiones que advierte el análisis de estos especialistas es el carácter dominante que esa intensificación adquiere en boca de los docentes, quienes caracterizan a este fenómeno como una expansión del trabajo más allá de los límites del salón de clases y de su jornada laboral. Los docentes también reconocen, como parte de esa sobrecarga, un trabajo afectivo y de comunicación que previamente se daba a través del contacto cara a cara, limitado a las horas de trabajo en la escuela, y que en tiempos recientes se ha visto trasladado a su tiempo y espacio privados.

Como podemos observar, el proyecto institucional que integra las TD en la enseñanza de la disciplina escolar cobra sentido en relación con variables vinculadas a los objetivos del Departamento de Comunicación y la institución escolar, y puede ser explicado en términos de las negociaciones que se desarrollan entre los docentes, la coordinadora y los directivos. Estos actores poseen motivaciones diferenciadas y susceptibles de ser referenciadas, como hemos visto, en procesos más amplios vinculados a las condiciones de trabajo docente, su intensificación y los rasgos de los proyectos pedagógicos y la cultura institucional de cada escuela.

Estas negociaciones entre distintos actores, que Selwyn también detecta en su estudio con docentes australianos, cumplen un rol fundamental en los procesos de integración de TD. En el caso particular de la Escuela N°1, esto gana espesor cuando observamos, como me comentó Claudia, que la creación de los tres Departamentos que surgieron como desprendimiento del

departamento de Comunicación –que ahora es uno más entre otros, pero que antes nucleaba todas las disciplinas comprendidas dentro del área de Ciencias Sociales– fue fruto del reconocimiento por parte de las autoridades escolares –negociación de Claudia de por medio– de que para desarrollar proyectos como el de integración de TD, eran precisas unas condiciones materiales específicas. Cuando cada Departamento tuvo un Coordinador con horas cátedra asignadas para ese trabajo, la posibilidad de diseñar e implementar los proyectos se tornó más viable.

La negociación de las condiciones de trabajo a las que empujó la sobrecarga del trabajo interdisciplinario no fue un elemento aislado entre las voces que conformaron el entramado de entrevistas etnográficas realizadas en la Escuela N°1. Uno de los ámbitos más prolíficos de exposición de las **tensiones institucionales** fue la sala de profesores, donde, en diferentes oportunidades, docentes de distintos niveles y disciplinas manifestaron su descontento ante la intensificación de su trabajo, fruto del carácter no remunerado de las actividades de comunicación y burocracia asociadas al trabajo con la plataforma de Santillana. Cabe señalar que la enunciación de las molestias causadas por esa intensificación se desarrolló también en el marco de intercambios que tuvieron como eje temático problemas vinculados al recorte presupuestario, la pérdida en el poder adquisitivo y la estigmatización sufrida por los docentes durante el período que comienza en el año 2015 con la gestión política nacional y provincial de corte neoliberal a la que he hecho referencia en el marco histórico de este trabajo.

Ahora bien, el terreno de argumentos y tensiones que se configuró en torno al proyecto no termina de completarse si no consideramos los modos en que los actores de la escuela buscaron resolver las tensiones que enfrentaron en su trabajo, como en el caso de la asignación de horas solicitada por Claudia para la Coordinación del Proyecto. Junto con esta, encontré otras formas de negociación de las tensiones institucionales y metodológico-disciplinares emulativo-productivas e interdisciplinarias que se entraman con la integración de TD.

Para el año 2017, momento en que desarrollé el trabajo de campo en esta escuela, aún era reciente el fallecimiento de Gabriel García Márquez (1927-2014), a la vez que se cumplían noventa años de su natalicio, por lo que, tal como me comentó Claudia, los docentes optaron por tomar esa circunstancia como argumento para desarrollar el proyecto en torno a su obra. Al ser consultada por el criterio de selección temática del proyecto, la Coordinadora del departamento me comentó también que el mismo respondía a que la obra de ese autor en

particular era lo suficientemente amplia para que los profesores pudieran adaptarlo a los contenidos de los diseños curriculares y al resto de su planificación anual. Asimismo, esta decisión se sustentó, como también me comentó Claudia en otros intercambios, en el hecho de que, por un lado, todos los profesores estaban “familiarizados con la obra” del autor, en mayor o menor medida y por tanto, no resultaría en una “sobrecarga” al trabajo de planificación de los docentes, sumándoles nuevas lecturas al comienzo del año. Lo mismo aplicaba a la metodología del taller de escritura del proyecto, con la que el cuerpo de docentes también estaba “canchero”, según me comentó Claudia, por haber trabajado con ella frecuentemente en años anteriores.

Así pues, el proyecto tradujo las tradiciones legibles en el curriculum oficial, que, como hemos visto, se organiza en torno a un recorte del canon entendido en términos “autorales” y de “cultural legítima” (Bourdieu, 2010; Dubin, 2019; Provenzano, 2016). Ese canon, junto con los principios que lo estructuran, forma parte de una tradición vigente en la enseñanza de la disciplina, al igual que la metodología del taller de escritura, que actualmente constituye una de las orientaciones curriculares de los diseños de la disciplina escolar a nivel nacional y jurisdiccional. El entramado se completa cuando vemos que estas tradiciones de enseñanza de la Literatura se articularon con las condiciones del trabajo docente: el canon afianzado en la tradición es el que –de modo atendible– los docentes conocen y, por tanto, no redundante en la intensificación del trabajo que, por otra parte, ya traen aparejadas las tensiones emulativo-productivas, institucionales e interdisciplinarias involucradas en el proyecto.

He denominado a esta operación **estrategia de compensación**. La misma da cuenta específicamente de los modos en que los docentes negocian la sobrecarga que involucra para su trabajo la tensión productivo-emulativa, a partir de la incorporación en su enseñanza del canon escolar y de tradiciones institucionalizadas; lo que encuentra antecedentes en otros estudios, dedicados a analizar las estrategias de integración de TD desplegadas en materiales didácticos digitales de la disciplina (González López Ledesma, 2018). En el análisis de los materiales del Portal Educ.ar, por ejemplo, se constata la existencia de una operación compensadora en términos “transaccionales”. En ese caso,

[...] a cambio del abordaje de prácticas o contenidos enunciados como tradicionales de la disciplina escolar, las TIC aportan un enriquecimiento que tiene que ver con el atractivo que suponen sus usos creativos para los alumnos [...] las prácticas consideradas tradicionales, de lectura y escritura escolar, se presentan así como un objeto necesario para que, por contraste, funcione el aporte innovador que supone el uso creativo de las TIC. [...] Ese

contraste también se nutre del blanco sobre negro que proyectan las TIC, sus usos creativos, respecto de los autores que configuran el canon escolar de la segunda mitad del siglo XX (146).

Al igual que el proyecto institucional de la Escuela N°1, algunos de los materiales didácticos de Educ.ar ofrecen, como parte de la cultura legítima, la lectura de una serie de obras de autores canónicos cuyo ingreso a las aulas data de las décadas del 1960 y 1970, momento que ha sido estudiado por Paola Piacenza<sup>64</sup> (2001) en el marco del proceso de ampliación del canon escolar –previamente constituido por escritores “universales”–, motorizado por la Colección GOLU, de la editorial Kapelusz. Tal como advierte la especialista, esta Colección supo capitalizar para su producción editorial el boom latinoamericano de los años sesenta, por lo que entre sus publicaciones se cuentan las obras de Borges, Cortázar y, también, Gabriel García Márquez, entre otros autores que, a partir de allí, tuvieron gran difusión en la escuela y la formación de lectores.

La segunda estrategia de negociación que he detectado se denomina **estrategia paralelizadora**, y opera específicamente sobre la tensión productivo-emulativa; en particular, sobre los problemas que emergen como parte del aprendizaje por proyectos dentro del trabajo docente. Según me comentó la profesora Marta durante uno de los recreos de las primeras observaciones de sus clases, las consignas diseñadas por cada profesor para el proyecto departamental con frecuencia eran lo suficientemente “autónomas” en relación con la secuenciación del programa como para no entorpecer el desarrollo de los restantes contenidos. Esto respondía –siguiendo los términos que me ofreció Marta– a los “imprevistos” a los que se podía ver sometida una producción que era fruto del trabajo en conjunto con otra asignatura, como Informática, y en la que había que llevar adelante una producción que requería la realización de una parte del trabajo “en casa”:

---

<sup>64</sup> En su trabajo “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966 – 1976)”, Paola Piacenza despliega un recorrido por los cambios introducidos en el canon escolar entre los años 1966 y 1976. Advierte que durante ese período, el canon atravesó un “proceso de ampliación cuantitativa y cualitativa”, cuyas consecuencias se constataron en las dos décadas siguientes, y se tradujeron en la canonización de obras como la de García Márquez. A su vez, la apertura del canon estuvo definida por tres variables: una superación de ideologías precríticas acerca de la naturaleza de lo literario; una renovación de los contratos de lectura y la inclusión de obras y autores del canon vigente” (Piacenza, 2001: 87). La ampliación de obras y autores expresó en su criterio el sistema de representaciones propio de los ámbitos académicos, periodísticos y editoriales. A su vez, la renovación se vio enmarcada en una serie de objetivos didácticos: “enseñar a amar los libros, a profundizar la lectura y a expresarse a través de la palabra. Las expectativas de logro trascendían el terreno de la formación literaria o lingüística para detentar un aprendizaje que nunca deja de definirse como vital y que se interpreta en términos de un viaje porque la lectura es una preparación para la vida” (Piacenza, 2001: 89).

Marta me comenta que ni bien les contó, algunas clases atrás, que iban a empezar con el proyecto del departamento, los chicos se pusieron a armar los grupos según “los amiguitos”: “Se juntan a trabajar, pero también juegan bastante. Por eso, sirve la notificación que mandamos por el cuaderno. Para que los padres sepan que seguramente se junten en las casas y que tienen que hacer el trabajo. Si no, se ponen con la Play Station y de bola al trabajo, poco.” Marta, que siempre es atenta con mi tiempo, me comenta que, por eso, quizás pueda darse la situación de que asista a observar alguna de las clases y los chicos no tengan el trabajo completo demandado para ese día. Ella, me dice, me va a avisar cuándo van a trabajar con el proyecto “seguro” así no pierdo el tiempo. [...] (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Marta. Fragmento 3.)

La autonomía del proyecto respecto del resto de la planificación anual de los docentes, y por tanto, su flexibilidad en lo referido a los tiempos, ingresa dentro de esta línea de negociación de la tensión productivo-emulativa. Constituye una acción que podemos interpretar como de “descarga” de la intensificación del trabajo de los docentes, reactiva a esa tensión que actúa desorganizando el trabajo pautado por la docente y su planificación.

La última estrategia de negociación de este apartado, que denomino **interdisciplinaria**, contribuye a comprender el sentido particular que adoptaron las TD para los docentes en el marco del trabajo realizado con otra disciplina, Informática. Claudia me comentó que al comienzo de cada año, durante el momento de la planificación del proyecto, los profesores tomaban las decisiones sobre qué TD elegir y cómo hacerlo. Ese año, estas decisiones se habían dado en reuniones compartidas con los docentes de Informática.

En su caso particular, la selección de la producción de audiocuentos respondió a que esta permitía “articular bien con Informática” y desarrollar una producción “viable”. En el caso de Marta, las posibilidades de producir el video de *Booktubers* de modo conjunto con Informática y en un tiempo asequible también fueron criterios determinantes que guiaron la selección de esa producción particular. Como me comentó Claudia, estas consideraciones interdisciplinarias se sustentaron también en “las exigencias” y “la demanda que tienen los profes de Informática durante todo el año” para articular su programa con el de otras disciplinas, además de preparar a los alumnos para rendir los exámenes del convenio “Digital Junior. Competencias de Educación digital” de la UTN.

Cuando le consulté sobre el criterio que había guiado la selección de las aplicaciones utilizadas para realizar las producciones de los proyectos, Claudia me explicó que había sido fruto de las negociaciones con los docentes de Informática de cada curso, pero que también habían formado parte de un proceso de aprendizaje que se había dado a lo largo de los últimos tres

años, desde que habían iniciado los proyectos con “TICs”, y que, por tanto, respondía a los resultados de proyectos departamentales anteriores. Fue entonces que Claudia me recordó lo acontecido con el proyecto de producción de cortometrajes, realizado en el año 2015, durante el cual si bien la enseñanza de la escritura se había llevado una parte importante del trabajo, tal como habían planificado, el uso de las herramientas digitales de filmación y de edición había demandado más tiempo y recursos de lo esperado (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 4.); cuestión que nos conduce nuevamente a la negociación de la tensión productivo-emulativa y a la fuerte impronta sobre el “hacer” de los proyectos, a la que ya he hecho referencia y sobre la cual me explayaré con más detalle al abordar el estudio de la enseñanza de cada uno de los docentes con los que desarrollé este estudio.

### **2.1.2. El primer caso: el proyecto de Claudia**

La consigna del proyecto de Claudia ofrece un buen punto de partida para el análisis dado que presenta indicios centrales respecto del modo en que la docente se apropió de las TD para enseñar y de la forma en que proyectó el trabajo y las intervenciones de sus alumnos de cara a las actividades en clase (Riestra, 2004)<sup>65</sup>. Al igual que los argumentos, tensiones y estrategias de negociación de los docentes, las categorías que presento a continuación no son fruto del análisis aislado de las consignas, sino que surgen de la interpretación integral de las prácticas observadas y sus recurrencias, y, por tanto, si bien aquí son presentadas de modo introductorio, también serán retomadas a lo largo de la descripción de los distintos casos, donde irán cobrando mayor densidad y profundidad.

La consigna de Claudia revela, primero, una organización en dos partes. La primera, que he denominado “Encabezado departamental”, ha sido la misma para las consignas de los cuatro

---

<sup>65</sup> Tal como plantea Dora Riestra en su tesis de doctorado, según “Bajtín (1992), los enunciados tienen como frontera la presencia del otro, sin el otro no existiría el enunciado como acción humana con un sentido y una finalidad. De aquí surge, al considerar la consigna como el instrumento necesario de la comunicación entre enseñante aprendiente, por esta característica dialógica, constituyente de los intercambios verbales. Por lo tanto, en la elaboración de las consignas el diálogo se produce en una doble realización: a) en la planificación como comunicación diferida (pensada y actuada para un sujeto genérico) b) en la ejecución como realización comunicacional (acción de lenguaje con una intencionalidad predeterminada).

Hay supuestos respecto de lo que el alumno sabe y sobreentendidos del alumno respecto de lo que el profesor espera que haga. Tanto los implícitos como las referencias extratextuales corresponden al ámbito institucional escolar con las negociaciones propias de la relación entre saber y aprender que allí se dirimen.”

docentes de PL y Literatura que componen el Departamento de Comunicación de escuela secundaria:



**En este año, los profesores del departamento de Comunicación con ayuda de los profesores del área de Informática trabajarán sobre el proyecto “Homenaje a Gabriel García Márquez”. El proyecto se instaura dentro de los propósitos a seguir profundizando para el 2017: despertar en los alumnos prácticas de lectura y escritura novedosas y sostener la importancia de las TICS en la vida escolar y en la del alumno.**

*Imagen 1: Encabezado departamental del proyecto*

Para empezar, este encabezado funciona a modo de introducción o presentación del proyecto, que, como hemos visto, conforma la apuesta metodológica privilegiada de la psicogénesis. Tal como lo entiendo, este proyecto en particular ofrece tres dimensiones de sentido que coexisten: primero, el homenaje a un autor que forma parte del canon escolar desde hace más de medio siglo, y que, como hemos visto, actúa como elemento “compensador” de las tensiones que intensifican el trabajo docente. Luego, existen dos dimensiones que hacen propiamente a la innovación introducida:

1. La dimensión tecno-pedagógica, dada por “la importancia de las TICs en la vida escolar y en la del alumno”, y estrechamente vinculada tanto a los lineamientos del proyecto tecno-pedagógico de la propuesta de la Escuela N°1 como a los argumentos tecno-culturales brindados por las docentes del Departamento;
2. La dimensión didáctico-disciplinar, dada por “las prácticas de lectura y escritura novedosas”, que revelan una apropiación de los contenidos privilegiados de la tradición dominante en los SP oficiales y en la reconfiguración reciente de la disciplina escolar en enseñanza de la lectura y la escritura (o “Prácticas del lenguaje”, en su terminología curricular oficial), liderada por la psicogénesis y su metodología del aprendizaje por proyectos.

En el caso particular de Claudia, el proyecto propone la producción de un audiolibro, tal como lo revela el subtítulo del fragmento de la consigna dedicado exclusivamente a su proyecto:

**2° A AUDIOLIBROS  
DOCE CUENTOS PEREGRINOS**

**Deberás realizar un audiolibro a partir de la elección de algunas de estas consignas:**

**1) MEZCLA DE PERSONAJES**

En esta antología aparecen personajes variados, con problemáticas diferentes. En muchas ocasiones, la descripción de cada uno de ellos es muy detallada y en otras no tanto.

Te propongo que:

a) Elijas algunos personajes y marques en el texto los fragmentos descriptivos. ¿Cómo describe a los personajes el escritor? ¿Utiliza sólo adjetivos para describir?

b) Una vez seleccionados los personajes, escribí un nuevo cuento respetando el género neo realista.

En esta nueva historia debes incluir los fragmentos descriptivos seleccionados en (a)

**2) CAMBIO DE FOCO**

La **focalización** en literatura consiste en el ángulo de visión o foco desde donde se narran los hechos. De acuerdo con esto, el narrador tiene distinta participación en los hechos y distintos grados de conocimiento con respecto a estos. Los puntos de vista o focalizaciones del narrador son tres:

**Focalización interna**

La narración se sitúa desde el interior de un personaje, adaptando, el narrador el rol propio y de personaje, que puede ser protagonista o secundario, por lo que su conocimiento es limitado

**Focalización externa**

El narrador se ubica fuera de los hechos, describiendo solo que ve y oye, no conoce los pensamientos ni sentimientos de los personajes. Se identifica con el narrador testigo

**Focalización espectral**

Este tipo de focalización está estrechamente relacionada con el género cinematográfico. En este caso, la voz narrativa entrega información, que los personajes no conocen, al espectador (lector receptor), por lo que el grado de conocimiento es entregado a este último. Este tipo de focalización es el principio generador del suspenso. Por ejemplo, un personaje está sentado en una mesa e ignora que debajo de ésta hay una bomba. El espectador tiene la perspectiva necesaria para poder "ver la bomba" a través de la narración, por lo que su conocimiento es superior a los de los personajes que se presentan en la obra.

Las focalizaciones dependen de la perspectiva del narrador.

A partir de estas nociones de focalización, te propongo que:

a) Elijas uno de los cuentos e identifiques el tipo de narrador

b) Reescribas el cuento considerando otro narrador y por ende otro foco.

*Imagen 2: Consigna Proyecto Claudia. 2°A Audiolibros Doce cuentos peregrinos*

La mención al audiolibro en el subtítulo cobra particular relevancia, dado que es la única que podemos encontrar en la consigna referida a las TD y al objeto de las “prácticas de lectura y escritura novedosas” aludidas en el encabezado. A partir de esta referencia, también podemos inferir que esas prácticas novedosas se vinculan, en lo que a TD refiere, al desarrollo de una producción: “realizar un audiolibro”, como se lee en el subtítulo de la consigna de la Imagen 2. Aquí podemos ver, entonces, los primeros indicios de una integración de TD que ingresa en la propuesta de la mano de los SP de la psicogénesis. Podemos leer la apropiación de esta línea, y en particular de la metodología del aprendizaje por proyectos, en la orientación de la consigna a la producción de un objeto, el audiolibro. Este “saber hacer” vinculado al objeto digital se articula con las prácticas de lectura y escritura, que constituyen los contenidos protagónicos de la tradición constructivista en la disciplina escolar y son los únicos contenidos disciplinares de

la consigna que ofrecen un punto de articulación con las tecnologías digitales, en virtud de su carácter “novedoso”. Como se desprende de una primera lectura del cuerpo de la consigna de Claudia, el resto de las actividades (1. Mezcla de personajes y 2. Cambio de foco) y los contenidos disciplinares que allí se detectan, no parecen, al menos a primera vista, ofrecer referencias a la producción del objeto digital que es el audiolibro.

La apropiación de los lineamientos de la tradición psicogenética por parte de Claudia brinda argumentos para explicar con mayor profundidad la estrategia compensadora, en función de la orientación temática del “Homenaje a Gabriel García Márquez”, que titula el proyecto. El criterio autoral que rige los diseños curriculares en lo que refiere al canon de literatura legítima se traduce, en este caso, en una práctica: el “homenaje”, género orientado ya no solo a aprender sobre el autor o su obra, sino también a “hacer algo” respecto de ellos, como se haría en otros ámbitos sociales, y a hacerlo de modo alineado con su carácter de cultura legítima. Esta lógica emulativa, orientada por lo extraescolar, también se plasma en la circulación de las producciones del proyecto, que son realizadas para ser presentadas en la muestra anual, donde la escuela, los docentes y los alumnos exponen los trabajos realizados a los padres que los visitan.

Si continuamos con el análisis de la consigna de la Imagen 2, podemos observar que su texto presenta una escisión. Primero, encontramos el título y el subtítulo de la consigna, en los que se plantea la integración de TD, la producción del objeto digital “audiolibro”. Segundo, encontramos el cuerpo del texto de la consigna, donde, como ya he adelantado, se especifican las actividades del proyecto sin hacer alusión alguna a las TD. Surge entonces la pregunta en torno al porqué de la ausencia de un abordaje desde las actividades de la consigna en lo referido a la práctica social de referencia novedosa, con TD, que guía la producción del trabajo. De forma concomitante, podemos preguntarnos también por la presencia, en su lugar, de una serie de actividades enmarcadas metodológicamente en lo que las docentes del departamento me refirieron como la “comprensión lectora” y el “taller de escritura”, orientadas por la lectura de la obra del autor y la producción de un objeto estrictamente textual, un cuento.

Tal como me compartió Claudia antes de iniciar las observaciones de clase, los contenidos disciplinares del proyecto estuvieron dados por: el reconocimiento de las características del género realismo mágico; género en el que se inscribe la obra de García Márquez, leída antes de comenzado el proyecto, en el marco de las actividades de comprensión lectora; el

reconocimiento en la lectura de las características y los recursos de la narración (en particular, la focalización) y de la descripción (en particular, la adjetivación) y la apropiación de esos saberes en torno a la narración y la descripción a partir del desarrollo de una actividad con eje en la “escritura como proceso”.

Para comprender esta escisión, resulta valioso triangular las tensiones enunciadas por la docente al recordar experiencias de proyectos de años anteriores (Ver Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 4.). Allí podemos recuperar algunos problemas relevantes: el primero de ellos es el que involucró específicamente la producción con TD en el proyecto de realización de un cortometraje, donde la enseñanza de los contenidos de la disciplina resultó desplazada. Esto me permitió comenzar a reconocer la existencia de tensiones productivo-emulativas vinculadas a la integración de TD. El segundo se visibiliza en el Fragmento 3 de la entrevista semiestructurada de Claudia, donde la docente hace referencia a las dificultades que encontraban sus colegas del departamento para vincular el proyecto con la enseñanza de los saberes curriculares.

Como respuesta a estas tensiones metodológico-disciplinares, la consigna actúa desplazando la producción del audiolibro y otorgándole un lugar central a los saberes disciplinares que Claudia se propuso enseñar. De este modo, la docente negocia las tensiones emulativo-productivas de una apropiación de TD que en experiencias anteriores se “comió” la enseñanza de saberes disciplinares, lo que constituyó un “aprendizaje” para experiencias posteriores, como esta.

Esta **estrategia de paralelización** a partir de la cual Claudia integra las TD se complementa con otra, vinculada a la segunda consigna del proyecto. Allí, la “focalización” (Ver Imagen 2) constituye un saber conceptual vinculado a la narración en la literatura, que a la vez es proyectado como un recurso del lenguaje audiovisual cinematográfico. Este saber contempla y al mismo tiempo excede las orientaciones de los SP oficiales de la disciplina (DGCyE, 2008). La puesta en relación de la lectura de literatura con otros “lenguajes artísticos” se encuentra, efectivamente, inscripta en el currículum oficial de PBA como un modo de vinculación de las prácticas escolares con las no escolares o “auténticas”, de modo coherente con la línea psicogenética. Sin embargo, en el documento curricular no existen precisiones respecto de

cómo realizar esa vinculación<sup>66</sup> en el nivel de la producción o escritura. En el documento curricular, el foco está depositado, fundamentalmente, en el análisis y el comentario oral de las interpretaciones.

Luego, en los documentos oficiales tampoco hay indicaciones en torno a qué aportaría para la enseñanza de los saberes del área de Literatura esta vinculación entre la literatura y otros lenguajes, al margen de permitir “profundizar la lectura de las obras”, “relacionar una pintura con un poema”, “observar recurrencias”, “encontrar transformaciones” (DGCyE, 2008: 379). Estas orientaciones contrastan con el nivel de precisión que adoptan, por ejemplo, las indicaciones curriculares de corte cognitivo-textualista en torno a cómo seguir los pasos que conducen a una escritura correcta, al modo de los “expertos”.

Al ser consultada por el sentido de la incorporación del saber escolar en torno a la “focalización” en la consigna, Claudia me comentó que servía “para hacer el paso al audiolibro desde los cuentos. Ya ir viendo eso, así en la planificación lo piensan desde lo que van a hacer después acá y en Informática”. Esto puede explicar la referencia que la consigna hace a la “focalización” en relación con el lenguaje cinematográfico, que sí constituye uno de los “lenguajes artísticos” culturalmente legítimos aludidos por el diseño curricular (DGCyE, 2008: 379), en lugar de articularla con la producción del audiolibro, el objeto de producción audiovisual<sup>67</sup> del proyecto. De este modo, la docente les propuso a los alumnos la apropiación de TD en términos de lo que he denominado un **saber de continuidad y variación**, dado por la “focalización”, que actúa instituyendo un puente entre la enseñanza de un saber institucionalizado, vinculado a la lectura y escritura de literatura, y el lenguaje audiovisual, de cara a la producción del audiolibro. La

---

<sup>66</sup> En el apartado del diseño curricular destinado a esta cuestión, nos encontramos con lo siguiente: “El vínculo entre la literatura y otros lenguajes artísticos, se debe establecer buscando que éste permita profundizar la lectura de las obras, analizar aspectos que no se habían considerado, abrir un abanico de posibilidades en torno al acto de leer: relacionar una pintura con un poema de la misma época y observar la recurrencia de simbologías, concepciones estéticas, etcétera; encontrar las transformaciones que ha sufrido un libro al convertirse en una narración cinematográfica; ver varias adaptaciones de un mismo texto en distintas películas -como “Fahrenheit 451”, “Drácula”, etc.-, o en una ópera y una película -como “Otelo”, “La Traviata” (de Zeffirelli)- por ejemplo; analizar adaptaciones de cuentos al lenguaje del cómic -como las de Breccia de cuentos de Poe, de Quiroga, de Borges, etcétera). Como esta práctica se retoma de 1º año, se pueden aprovechar los conocimientos que los alumnos/as ya tienen sobre cómo hacer estas relaciones para profundizar en aspectos no abordados y retomar desde distintos acercamientos autores, épocas y temáticas ya abordadas. (p. 379 DC)

<sup>67</sup> La docente aludió al objeto digital en términos de audiolibro y también de audiocuento, y los alumnos realizaron la búsqueda en plataformas como Youtube y Google siguiendo esta terminología. Sin embargo, hay quienes podrían señalar la proximidad de los audiocuentos de Youtube con videocuentos, en la medida en que ambos comparten el lenguaje visual de la imagen. En el caso de este estudio etnográfico, tomo las categorías de los sujetos de la investigación.

proyección de la focalización, un saber conceptual y no meramente procedimental del área de Literatura, introducido en la escuela por la tradición escolar estructuralista –con su traducción de los aportes de la narratología–, también opera negociando la tensión emulativo-productiva manifestada por Claudia en experiencias de años anteriores (Ver Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 4.); una tensión teórico-metodológica que también ha sido descrita en otros estudios etnográficos (Cuesta, 2011) y que da cuenta del modo en que los docentes llevan adelante distintas estrategias para negociar la desestabilización que introducen los SP oficiales al desescolarizar la enseñanza.

La tercera estrategia utilizada por Claudia para integrar las TD se vincula a la anterior en la medida en que plantea una continuidad y una variación respecto de los SP de la tradición psicogenética, en particular, en su encastre con el enfoque cognitivo-textualista, legible en los diseños de PBA y CABA que hemos recuperado en el Análisis de documentos. Como han sabido advertir los estudios de la DLYLPE, la historia reciente de reconfiguraciones de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en enseñanza de la lectura y la escritura no se enfoca en un objeto cualquier. Se recorta específicamente en la lectura y escritura de “textos”, lo que ofrece un contraste con una perspectiva de la producción discursiva como la que ofrece Mijail Bajtin (1995) en sus trabajos dedicados al estudio de los géneros discursivos. El recorte textualista responde a las operaciones descriptivas de reconocimiento de las características y los mecanismos internos del objeto textual, aportadas por estudios de la lingüística textual y encastrados con los procesos mentales de los lectores y escritores expertos, en sucesivas traducciones realizadas por diseños curriculares, libros de textos y otros materiales didácticos. En estos estudios, la relación histórica y dinámica que estableció Bajtín entre la producción del discurso que llevan adelante los sujetos en el marco de las diferentes esferas comunicativas de la actividad humana y los rasgos del nivel compositivo, estilístico y temático de los textos queda desplazada por los aportes del textualismo, dedicados mayormente a generar tipologías y macrorreglas centradas en el objeto texto, con una impronta fuertemente positivista y reificadora del carácter social e histórico del discurso y la actividad humana (Bronckart, 2007; Cuesta, 2011).

Una de las hipótesis interpretativas que iré cimentando a lo largo de este estudio es que esta orientación fuertemente textual de los saberes pedagógicos oficiales, traducida metodológicamente en actividades descriptivas de la estructura y los mecanismos internos de

los textos y en otras de puesta en práctica –en la escritura– de esas descripciones, estrategias y procedimientos, opera como esquema didáctico-disciplinar que orienta el recorte y la integración de las TD en términos de una **producción de objetos digitales** –en este caso, la realización de un audiolibro–. Esta forma de integración de TD, al mismo tiempo que se caracteriza por poner foco en la dimensión psicogenética de “producción” y del “saber hacer” “auténtico”, como se haría afuera de la escuela, recorta los componentes de la estructura interna de los objetos digitales al modo de la tradición cognitivo-textualista encastrada con el constructivismo en los SP oficiales. Esta operación, por tanto, les permite a la docente integrar TD de forma articulada con la enseñanza de los saberes inscriptos en los documentos oficiales que prescriben su trabajo.

La cuarta y última estrategia de integración de TD que he localizado en la consigna del proyecto se desprende en cierta medida de la anterior, puesto que se vincula específicamente con los rasgos del objeto digital seleccionado por Claudia. Cuando relevamos las investigaciones sobre las formas de producción y consumo de audiolibros, podemos observar el dato de su progresivo avance como nicho dentro de la industria editorial. Desde el año 2015, el crecimiento de este sector ha sido sostenido, no solo en Estados Unidos, donde el audiolibro tiene sus mayores niveles históricos de popularidad, sino también a nivel global<sup>68</sup>. Si bien la explosión comercial del audiolibro es un fenómeno relativamente reciente, este objeto posee una historia que se remonta hacia fines del siglo XIX (Cordón-García, 2018), con la invención del fonógrafo y el auge de las grabaciones sonoras, momento en el cual también se alzaron las primeras voces que vaticinaron el fin de los libros a manos del nuevo invento (Uzanne, 2015). Los primeros

---

<sup>68</sup> El especialista Cordón-García Tal advierte el crecimiento del mercado del audiolibro y la reconfiguración de los actores del mercado editorial como parte de ese proceso: “En su informe anual de 2016, la Audio Publishers Association, que hace un seguimiento regular de este segmento de la industria, informó de que las ventas registraron un aumento del 18.2% con respecto al año anterior. La cantidad de audiolibros disponibles también aumentó, y en 2016 se publicaron 51.000 audiolibros, frente a los 7.200 de 2011. En 2017 el incremento fue del 33,9% respecto a 2016, con 79.000 nuevos títulos.” [...] “HarperCollins, Hachette, Simon & Schuster y Penguin Random House han verificado una disminución de ventas de libros electrónicos, en torno al 5%, afirmando que únicamente se ha visto compensada gracias a la venta de audiolibros”. A su vez, en su estudio también da cuenta de las alianzas entre plataformas digitales y los actores del mercado editorial tradicionales, como parte del fenómeno de ampliación de los audiolibros: “WattPad que es la plataforma de autopublicación más grande del mundo, se asoció en 2017 con Hachette Audio para la producción de audiolibros. Todos los títulos lanzados están disponibles en Bandcamp, iTunes, Audible, Barnes & Noble, Downpour, eStories, Audibooks.com, Libro.fm, y otras plataformas. Se trata de la primera vez que Wattpad pasa de las historias publicadas en su sitio web al contenido de audio disponible en todas partes” (Cordón-García, 2018: 171).

“libros parlantes”, desarrollados por el Instituto Real Nacional para Ciegos (RNIB) del Reino Unido en la década de 1920, tenían por destinatarios a los discapacitados visuales. Desde entonces –y hasta el momento de su explosión comercial en la segunda década del siglo XXI– la circulación de los audiolibros estuvo restringida, fundamentalmente, a dos ámbitos especializados: la población con discapacidades visuales y la enseñanza –y, fundamentalmente, la enseñanza de idiomas– (Cordón-García, 2018).

El objeto audiolibro y las apropiaciones que de él se han hecho plantean continuidades y variaciones respecto de los objetos instituidos en la cultura escolar. Entre las continuidades, encontramos el objeto de carácter literario que suele abordar el audiolibro, y que lo constituye en un elemento susceptible de ser inscripto entre las prácticas escolares y, en particular, las lecturas de la cultura legítima inscriptas en los saberes pedagógicos de la disciplina escolar. Su uso en el ámbito de la enseñanza de idiomas es otra de esas continuidades, aunque no la única en el campo de la educación. Algunos estudios sobre las prácticas de lectura en medios digitales (Collado-Rovira: 2017) han señalado su valor para desarrollar la “formación de lectores” en la escuela, de modo articulado con las metodologías del aprendizaje basado en proyectos. Esta línea, que analizaré con mayor detalle al abordar el próximo caso de estudio, entrama las búsquedas del mercado editorial, los especialistas y académicos dedicados al estudio de la cultura digital, y la escuela, de un modo similar al que se percibe en la tradición sociocultural, presentada en el Análisis de documentos.

Entre las variaciones, cabe señalar que la producción, circulación y recepción, así como también la materialidad del audiolibro presentan discontinuidades importantes respecto de los libros escritos e impresos. Para empezar, si bien el audiolibro ha sido abordado como un objeto de entretenimiento destinado a un público amplio, su audiencia ha sido recortada en actores particulares, tales como los sujetos que llevan adelante la “lectura en movilidad”, mientras realizan otras actividades como trasladarse o hacer deportes (Cordón-García, 2018). La simultaneidad de tareas que permite la práctica de escucha de audiolibros, junto con el creciente grado de personalización que ha alcanzado el producto (hay propuestas de audiolibros “a la carta”, adaptadas al tiempo disponible del lector y a sus gustos y preferencias) y su portabilidad y adaptabilidad a diferentes medios, exhiben rasgos infraestructurales, adaptados a las posibilidades que brindan los soportes digitales y las plataformas donde se albergan estos productos.

En cuanto a sus condiciones de producción, los audiolibros introducen una dimensión “extra” a los textos escritos e impresos. La adaptación del texto impreso al texto oral involucra un proceso “de transducción” (Vallorani, 2011). Esto involucra la incorporación en el audiolibro de un cuarto elemento, denominado “ejecutante intermedio”, encargado, en el caso del audiolibro, de realizar el pasaje del texto a la narración oral. Esta operación se asemeja al trabajo que desarrollan los directores de teatro cuando llevan al escenario los guiones de las obras escritas por otros autores. También encontramos variaciones en lo referido a los textos, paratextos y otros elementos formales propios de la textualidad (Genette, 1989), los cuales permiten producir sentidos que no encuentran equivalentes en otros soportes materiales (Chartier, 2000), como el del audiolibro. Frente a este vacío, la función de ejecutante intermedio, su narración, su tono y cadencia, se tornan clave en el audiolibro. Por eso, se trata de un trabajo que suele demandar un detallado conocimiento de la obra escrita (Cordón-García, 2018).

Otra variable consustancial con la narración está dada por la ambientación musical y sonora que acompaña la lectura del ejecutante. De aquí que existan convenciones reconocibles dentro del género audiolibro, como son los acompañamientos de piano para la literatura clásica o también la música dodecafónica, para los relatos de terror. Los narradores pueden ser individuales o también múltiples, para el caso de las obras que presentan diálogos. La velocidad en la narración y la cadencia de las voces constituyen otras tantas variables consideradas centrales en el género, que dan como resultado obras completamente distintas, según cómo se las interprete. Por último, en los audiolibros gratuitos que encontramos disponibles en plataformas digitales como Youtube, estos objetos suelen ir acompañados de imágenes e imágenes en movimiento, que se relacionan de distintos modos con la narración oral y que responden a la naturaleza audiovisual –y no solamente de escucha– de las producciones compartidas en esa plataforma particular.

En síntesis, el audiolibro constituye un objeto propio del ámbito de los medios y las plataformas digitales, dado que allí se ha dado la explosión de su producción y circulación por fuera de los circuitos especializados, pero también presenta continuidades con los objetos de enseñanza de la disciplina escolar: si lo entendemos desde la lógica intertextual y dialógica de los géneros discursivos, nos remite a la literatura y, desde allí, a la cultura de la escuela y a los consumos valorados en el marco de sus tradiciones.

De esto se desprende que Claudia no seleccionó cualquier objeto de la cultura digital. Más bien, integró estratégicamente a su enseñanza **un objeto** que ofrece **puentes** con las tradiciones de la disciplina escolar; un objeto que le permite entablar continuidades con otro elemento legitimado desde la escuela y la enseñanza de la disciplina, la literatura, a la vez que, como veremos en el siguiente apartado, abre las puertas, potencialmente, para el abordaje de **saberes de continuidad y variación**<sup>69</sup> que hacen a las particularidades del objeto digital y las prácticas que este involucra.

Por último, resulta preciso señalar que la selección del objeto digital realizada por Claudia encuentra algunos antecedentes en la propuesta de la Especialización docente en Educación y TIC (Cano y Magadán, 2013b). Allí, el audiolibro constituye un género sugerido, junto al radioteatro, para abordar: 1. la enseñanza de la lectura y la escritura multimodales –y desde allí, los tipos textuales narrativo y dialogal, con sus recursos y mecanismos, propios de la tradición textualista–; 2. la gramática multimodal, dada por la combinatoria de distintos lenguajes y las permisibilidades (denominadas “affordances”) diferenciales que cada uno de ellos ofrece (voces, música, efectos de sonido, entre otros); cuestión sobre la que volveré en detalle más adelante en este capítulo.

### **2.1.2.1. Las clases observadas**

La observación de las clases de Claudia me permitió localizar otras estrategias de integración de TD que cobran valor no por sí mismas, sino en relación con los argumentos, tensiones y negociaciones que he descripto hasta este punto del análisis, y que son fruto del trabajo de campo realizado en su conjunto.

Antes del comienzo de las clases dedicadas específicamente al proyecto departamental, con Claudia mantuvimos el siguiente intercambio, en cuyo marco la docente abordó la cuestión particular de los contenidos curriculares involucrados en el proyecto:

Luego de que tocara el timbre y nos fuéramos del aula, seguimos charlando durante algunos minutos con Claudia en la sala de profesores. Me dio la impresión de que estaba satisfecha con la clase y se lo comenté. También le dije que las actividades de discusión en torno a la lectura de García Márquez me

---

<sup>69</sup> La categoría de saberes de continuidad y variación traza un continuum que pone de relieve la naturaleza histórica de las prácticas y los saberes; bascula entre lo tradicional y lo nuevo, entre la producción y la reproducción, entre la continuidad y variación. Así, permite tender puentes entre los saberes que hacen a la especificidad de la enseñanza de la disciplina escolar y otros saberes de variación, que dan cuenta de las transformaciones en los objetos y las prácticas culturales digitales y que son convocados al aula tanto por docentes como por alumnos.

habían parecido dinámicas y que varios alumnos habían participado, en algunos casos incluso, acaloradamente en torno a la interpretación del final del cuento “La luz es como el agua”, de García Márquez; más precisamente, en torno a si el texto permitía o no algunos efectos de sentido como la duda. “Sí. Si abría o cerraba. Se armaron intercambios interesantes sobre eso”, me dijo Claudia. Luego, la conversación siguió por otros rumbos, hasta que en un momento me comentó una de sus inquietudes, en términos cercanos a estos:

“Este año quiero que empiecen a trabajar más... planificadamente. Porque lo oral, las hipótesis de lectura están bien. En la charla se dicen cosas interesantes, pero ellos mismos se dan cuenta que por escrito les cuesta. Ya estuvimos trabajando algunas cosas. El tema es que vemos que los chicos de 5to y 6to tienen que empezar a escribir monografías, ya pensando en la universidad también, y les cuesta un montón. Es algo muy distinto de lo que suelen hacer. Por eso, ahora hablamos con los profes del departamento y vamos a empezar a trabajar más las partes del proceso, la planificación y la revisión más que nada. Para que sepan que es un trabajo que no se hace de una vez y listo escribir.” (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Claudia. Fragmento 1.)

En las palabras de Claudia, podemos detectar la apropiación de la tradición cognitivo-textualista de la “escritura como proceso”, legible en los diseños de PBA, CABA y también en diversos libros de texto (Herrera de Bett, Jiménez y Baca, 2007; Tosi, 2014) y materiales didácticos digitales, como los del Portal Educ.ar (González López Ledesma, 2018), específicamente orientados a la integración de TD. Claudia realizó esta apropiación como respuesta a la dificultad encontrada para abordar la producción de géneros propios del ámbito académico, como la monografía, de forma sistemática y de modo propedéutico –de cara a los futuros estudios del nivel universitario de los alumnos de la Escuela N°1–; cuestión que nos reenvía también a la dimensión institucional de los perfiles socioeconómicos particulares de esos alumnos y sus proyecciones formativas en el ciclo superior.

Este comentario del Fragmento 1 me condujo a revisar la primera entrevista realizada a la docente. Allí pude recuperar su respuesta a la pregunta formulada en torno a la enseñanza de la lectura y escritura, elemento que en un principio recorté como objeto de investigación, en lugar de la enseñanza de la disciplina escolar:

Trabajamos muy poco con el escrito en sí. Con el texto en su forma global. Solo corregimos errores. A nivel general hay avances en la práctica de lectura, pero todavía no veo avances sobre las prácticas de escritura. ¿Cómo trabaja el docente particularmente, más allá de la consigna? ¿Qué pasa con eso que está escrito? Los chicos tienen que dar cuenta que están construyendo una unidad. Y de la parte de la gramática ni hablar. Ahí hay muchos cabos sueltos. O sea, no es solo responder la consigna. Hay un miedo o prejuicio a hablar de metodología. No son solo consignas de escritura, entonces. Para mí hay otro problema, no en relación con la literatura y la creación literaria. Ahí tenemos más posibilidades y los profes están más cancheros. El problema grande es en 5to y 6to. El secundario está orientado a Ciencias sociales, entonces el problema que vemos es con la escritura académica, que es difícil y en la que ellos están lejos de apropiarse de esos géneros. Estamos tratando de ver qué hacer con esos géneros. Además, con todo lo que es la cursada del 6to año... Después, trabajo la normativa desde el trabajo propio, no desde la nada, con temas particulares. Lo trabajamos con la devolución de la evaluación, por

ejemplo. Prácticas del lenguaje son muchos contenidos. No sé si miraste el diseño. Por eso la idea es no agregar, sino que se inserte en los contenidos. (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 6.)

Las palabras de Claudia en el Fragmento 6 de la entrevista semiestructurada dan cuenta de las vacancias metodológicas que le ha ofrecido el taller de escritura en su versión curricular oficial, como actividad de “creación literaria”, dado que resulta incompatible con la enseñanza sistemática de los saberes vinculados a la escritura de géneros académicos. Con el fin de abordar esta tensión que excede su práctica y que resulta rastreable en el encastre de las tradiciones didáctico-disciplinares de los SP oficiales actualmente vigentes, Claudia se apropió de los lineamientos de la tradición cognitivo-textualista, aún vigentes en el curriculum oficial –aunque de modo menos dominante que en reformas precedentes (Cuesta, 2011)– y planteó una organización de las clases del proyecto acorde con la secuencia del modelo de la planificación, puesta en texto y revisión, propios de la escritura como proceso. Como ya hemos visto, esta orientación para la enseñanza de la escritura sigue las líneas pautadas por los diseños curriculares de PL de 2do año de la escuela secundaria de PBA (DGCyEPBA, 2008). De acuerdo con esto, Claudia organizó a los alumnos en grupos de entre cuatro y cinco, y a lo largo de las clases del proyecto, les propuso:

- primero, buscar audiocuentos para que los alumnos reconocieran distintos rasgos, recursos y mecanismos del objeto digital. La actividad inicial del proyecto, por tanto, no estuvo orientada a que los alumnos localizaran los componentes y mecanismos textuales de la descripción y narración de los cuentos, como podría desprenderse de la lectura de la consigna impresa. Esto significó un primer desplazamiento respecto de esta última, y una puesta en foco del objeto digital a producir y sus características y mecanismos como **resolidarización** de las partes escindidas de la consigna en el marco de la **estrategia paralelizadora**;
- segundo, ya en el marco de lo pautado por la consigna impresa, resolver la primera actividad del proyecto, vinculada a la lectura y el análisis, y, luego, en el marco de la segunda actividad, la de producción escrita, armar un mapa conceptual, a modo de planificación de lo que luego se escribirá;
- tercero, en base a la planificación realizada, comenzar la escritura de un “guion”, en lugar de un “cuento”: un género que no figura en la consigna, pero que Claudia adoptó dado que, como me comentó, permitía “pensar” mejor la producción, ya no de un cuento –como figura en las

consignas de “Mezcla de personajes” y “Cambio de foco”–, sino del audiocuento y realizar mejor ese pasaje entre lo textual y lo audiovisual.

Esta opción por la escritura de un género transpositivo como el guion, habilitante de una proyección en términos multimodales –con rasgos, mecanismos y permisibilidades semióticas distintas a las del cuento– para la producción del objeto digital, fue otro de los desplazamientos realizados por Claudia respecto de la consigna impresa, y me permitió reconocer la incorporación una **práctica de escritura transpositiva**, como estrategia de integración de TD, y también de resolidarización de las partes escindidas en el marco de la estrategia paralelizadora, producto de la tensión productivo-emulativa.

Asimismo, tal como me comentó Claudia al ser consultada por este desvío respecto de la consigna, la selección del género guion también se fundamentó en otra razón, de orden metodológico-disciplinar y en menor medida tecno-pedagógico, vinculada a su carácter reescribible: al tratarse de un género “provisorio” que antecede y andamia otra forma de producción, la definitiva, el guion se prestaba a sucesivas reelaboraciones y a un trabajo de reescrituras, solidarias con su apropiación de la escritura como proceso, uno de los contenidos centrales del proyecto.

- cuarto, producir el audiocuento en Informática y también en los hogares de los alumnos, espacios donde se realizó una parte importante del proyecto;
- quinto, realizar la proyección de los audiolibros en clase, con todo el curso, para luego hacer, entre todos, una devolución de la producción de cada equipo, y escribir una reseña en base a la devolución realizada.

### **2.1.2.2. La recirculación de saberes y la multimodalidad**

Observemos los intercambios que se dan en la primera actividad propuesta por Claudia, la búsqueda de audiolibros y audiocuentos en *Youtube*:

<p>C: Los invito a que exploren en Youtube buscando audiolibros. ¿Todos tienen conexión? Algunos responden que sí, otros se fijan si tienen. Algunos no pueden conectarse a Internet. De a poco empiezan a buscar los audiolibros en Youtube. Son aproximadamente entre uno y dos alumnos por computadora. Al ser treinta y un alumnos y 20 computadoras, en algunos casos deben compartirlas. C: Busquen audiocuento o audiolibro. Vamos a ver las dos. Busquen el tiempo. Que sea uno corto en lo posible y lo escuchan entero o una parte de uno más largo. Un audiocuento o un audiolibro.</p>
--

Preferentemente, un audiocuento, así lo escuchan entero. Fíjense la imagen, el sonido... No solo lo que cuenta. Cómo, también.

C me comenta, a parte: "Quizás era más rápido hacer esto en la tele, con un solo audiolibro, pero yo quería que vieran los diferentes tipos. Hay diferentes: con imágenes fijas o en movimiento, con diferentes tipos de voces. A veces son máquinas. Quiero que vean las características y las posibilidades que tienen."

[...]

C va cerrando la actividad porque se acaba el tiempo para la actividad de exploración y búsqueda, y les pide a los diferentes grupos que oralmente vayan contando qué encontraron, como parte de la puesta en común.

AI1: Tienen publicidades antes, ¿qué es esto?

AI2: Cualca. El nuestro tiene música e imagen... fija. Y una sola imagen.

AI1: Este tiene animaciones... son medias caseras.

AI2: Sí, este también está hecho por alguien que, bue...

AI3: Acá están los ASMR<sup>70</sup>, los efectos que hacen en Youtube, caseros, para hacerte sentir tranquilo.

AI2: Lo más común es una historia leída con imágenes de fondo, fijas. ¿No?

AI4: Eh, sí... y si hay música todo el tiempo, como acá en este, eso desconcentra. Mucho no tranquiliza (el alumno parece estar respondiéndole a su compañero, que ha hecho referencia a los ASMR).

Otros grupos parecen coincidir con lo que dice este último alumno.

AI2: Sí, en el nuestro la música no tenía nada que ver con lo que pasaba.

AI5: A mí me molestaba porque con la música a veces ya sabías que iba a pasar algo. Demasiado obvio. No me gustó.

AI1: A mí no me gustó la voz anónima, de computadora.

C: Nosotros estamos acostumbrados a ver el autor, el narrador, y acá hay un lector anónimo. Interesante... Es algo que no había pensado.

AI5: Sí. Nosotros escuchamos algo que no fue anónimo de la voz. Se escuchaba cuando pasaba la página. Las risas. Lo de atrás, el fondo.

C: Bueno, entonces, se fueron al otro extremo. Ahí está la voz del... ¿Autor? ¿Intérprete?

Nadie responde a la pregunta y el intercambio continúa.

AI6: La música en el nuestro iba bien con el relato.

AI7: En el nuestro no había música, pero sí sonidos. Sonidos de un gato, por ejemplo.

C: Bien. Hay diferencias en cuanto al sonido de la voz del narrador, el sonido de la ambientación, la música que acompañan la acción de la narración... Casi no me hablaron de...

AI8: Las imágenes. A nosotros, además de la imagen fija, nos dieron los datos de la obra, con la voz.

AI3: Sí, acá también. En este había animaciones. Medio raro, la verdad.

AI9: Acá había un cassette que se le movían los circulitos del medio. Esa era la imagen. Al final ya ni le prestabas atención.

AI3 le dice, corrigiéndolo, al AI9: Sí, una animación. Eso dije.

AI9: Son todos bastante distintos, en realidad.

Pienso que es cierto. Hay una amplia variedad de audiocuentos. Muchos de ellos son caseros, y no presentan las características de los audiolibros realizados por profesionales. Otros sí se acercan más a esto último. A pesar de estas diferencias, Claudia ha alcanzado a anotar varias palabras en el pizarrón; son categorías dentro de las que se subsumen diferentes rasgos para que los alumnos tengan como modelo y planifiquen sus producciones, como me ha comentado: imagen, sonido, animación y voz del intérprete. (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 1.)

<sup>70</sup> La ASMR (respuesta sensorial meridiana autónoma) es un fenómeno biológico, vinculado con la percepción de sensaciones asociadas con el bienestar y el placer. Este tipo de respuesta sensorial es producida por ruidos tales como los de dedos rascando o golpeando una superficie, la frotación de las manos o la manipulación de tela, el arrugamiento de materiales como el papel. Numerosos videos de YouTube buscan activar la ASMR mediante sonidos.

De este fragmento, que corresponde a la primera clase del proyecto, me interesa rescatar en particular dos operaciones. Primero, aquí vemos cómo los alumnos discuten en torno a aquello que los estudios sobre las multialfabetizaciones (Cazden et al., 1996; Cope y Kalantzis, 2009; Kress, 2005) han denominado características “multimodales” de las producciones culturales digitales; rasgo que si bien precede a estas producciones, dado que también hace a la semiótica de los textos impresos, lo cierto es que se ha potenciado en virtud de las permisibilidades que ofrece tanto el carácter digital de las tecnologías como, en particular, las aplicaciones de edición de texto, imagen y sonido disponibles en los dispositivos. Como bien señalan los estudios sobre medios digitales: “En este aspecto la digitalización ha favorecido la convergencia de todo tipo de información en un único soporte. Imágenes, sonidos, palabras... todo puede ser reducido a una masa de ceros y unos” (Scolari, 2008: 100).

A su vez, la multimodalidad forma parte de una tendencia cultural más amplia, que ha transformado los modos de producción y circulación de la cultura, y el consumo de los sujetos; lo que permite reubicar el surgimiento de los audiolibros en el marco de procesos más amplios de cambio en los modos de funcionamiento de las industrias mediáticas y sus audiencias. En palabras del especialista Henry Jenkins: “la convergencia es el flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuesta a ir a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento” (2008: 14). Una mirada más cautelosa de este fenómeno nos permite ver la disputa que libran las distintas plataformas e industrias por la atención y el tiempo de los usuarios, y el carácter fuertemente codificado de ese comportamiento migratorio, que, contrario a lo que plantean los estudios dominantes de la alfabetización digital, no resulta del empuje de un deseo librado de condicionamientos contextuales (van Dijck, 2013).

En el diálogo, los alumnos aluden al sonido, la imagen y la música y a las relaciones entre ellos; sobre todo, realizan juicios de valor en torno a los efectos que les producen y las relaciones entre los lenguajes involucrados en esos efectos: “La música en el nuestro iba bien con el relato”; “en el nuestro la música no tenía nada que ver con lo que pasaba”; “A mí me molestaba porque con la música a veces ya sabías que iba a pasar algo”; “En el nuestro había animaciones. Medio raro, la verdad. No pensé que iba a tener animaciones”; “Acá había un

cassette al que se le movían los circuitos. Esa era la imagen. Al final ya ni le prestabas atención” (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 1.). A su vez, vemos que la profesora recircula las intervenciones de los alumnos en términos de “narrador”, “ambientación”, “acción”, a los que vincula los efectos que mencionan los alumnos en lo relativo a los sonidos, la música y la imagen. De este modo, Claudia comienza a negociar, como parte del intercambio la asignación de significados de las interpretaciones de los alumnos –y de los lenguajes a ellos asociados–. Esto lo hace a partir de categorías que conforman sus saberes y modos especializados de leer literatura, con tradición en la disciplina; saberes que constituyen los contenidos curriculares en torno a la narración y la descripción, y que, como me manifestó Claudia, componen los objetivos del proyecto.

Esta **estrategia metodológica de recirculación de los saberes** señala un distanciamiento respecto de algunos de los lineamientos centrales del encastre psicogénesis-enfoque sociocultural, entendidos en términos de debatir y aprender a escuchar y respetar las voces de otros, hacer circular las interpretaciones, formar el gusto propio, poner a los alumnos en contacto con una diversidad de textos y generar una comunidad de lectores y escritores en la escuela, entendidos como contenidos disciplinares orientados al desarrollo de la construcción de ciudadanía y también de la subjetividad y la sensibilidad estética. Este distanciamiento respecto del “saber hacer” propio del encastre psicogénesis-sociocultural también nos trae ecos del posicionamiento crítico de Claudia respecto de la “creación literaria” (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 6.), atribuible al taller de escritura reconfigurado por la psicogénesis en espacio de circulación de las interpretaciones y construcción de la subjetividad. La recirculación de los saberes a partir de la cual la docente va negociando con los alumnos los efectos de sentido de los diferentes lenguajes en términos de los modos de leer y los saberes de la disciplina nos revela también un desplazamiento de la apropiación de la comprensión lectora y producción escrita, propias del enfoque cognitivo-textualista (Cuesta, 2010). En el marco de esta tradición, la apertura a los efectos de sentido que producen los textos en las prácticas de los alumnos no es una variable metodológica presente, como tampoco lo es la operación de renegociar esos efectos de sentido desde saberes disciplinares (Dubin, 2019; Provenzano, 2016). Desde la propuesta de la perspectiva cognitivo-textualista encastrada con la psicogénesis “se erige la literalidad que va más allá de lo que es comúnmente denominado el sentido literal, porque se funda en la impostura de que la significación que cada alumno

despliegue sobre los textos debe ser la reposición de ese u otro saber descriptivo y clasificatorio” (Cuesta, 2010: 8); una operación alineada con la epistemología del déficit cultural que ingresó con particular fuerza en la reforma de los 90, momento en que los organismos internacionales desplegaron el currículum por competencias y habilidades como directriz para los sistemas educativos latinoamericanos.

Tal como interpreto, esa operación de negociación de efectos de sentido en términos de saberes disciplinares y de un modo de leer no simplemente diverso, sino contemplativo de los saberes de formación de los docentes –que aún encuentran lugar también en el currículum, aunque de modo desplazado– también revela la existencia de otra operación estratégica. El intercambio que recupera los efectos de sentido producidos por los audiocuentos en los alumnos en términos de saberes sobre la narración y la descripción multimodales –realizadas a través de distintos “lenguajes” que la docente recorta y objetiva en el diálogo y en el pizarrón– nos brinda indicios de una forma de negociación del desplazamiento inicial de la producción del objeto digital (la forma de integración de TD que surge en el plano didáctico-disciplinar del encastre de las tradiciones cognitivo-textualista, psicogenética y el enfoque autodenominado sociocultural). Esta estrategia actúa, a su vez, neutralizando las tensiones metodológico-disciplinares emulativo-productivas, fruto de experiencias antecedentes que resultaron desestabilizadores del trabajo docente (Ver Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 4. Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 6.)

En este punto, cabe señalar que si bien Claudia, al ser consultada, no reconoció como referencia de su trabajo los lineamientos formulados desde la Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC producidos apenas unos años antes, su enseñanza me trajo ecos de la traducción particular que, a nivel local, Fernanda Cano y Cecilia Magadán realizaron del enfoque de las multialfabetizaciones (Cazden et al., 1996; Cope y Kalantzis, 2009; Kress, 2005), en el marco de esa política de formación docente, lanzada por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2012:

En el marco de las multialfabetizaciones, podríamos contemplar las alfabetizaciones en medios y dar un espacio importante al trabajo con otros modos de representación tan presentes en la vida cotidiana como la palabra: las imágenes estáticas, las imágenes en movimiento, el audio, la gestualidad. Ejercitar una lectura crítica en géneros multimodales (publicidades, sitios web, videojuegos, cortos, etc.) es tan desafiante como profundizar la lectura crítica de géneros escritos (cuentos, novelas, cartas, notas de opinión, monografías, etc.). Se trata de explorar analíticamente las relaciones entre imágenes, sonidos y palabras para descubrir tanto su propio valor expresivo como las formas de argumentar, de explicar,

de describir o de narrar que proponen. [...] Es también una forma de entender el diálogo permanente entre diferentes textos (películas y novelas, publicidades y refranes, relatos fantásticos y videojuegos) que se establece en cada cultura y en cada época (2013: 5).

Como veremos con mayor profundidad a lo largo de lo que queda del análisis, existen diversos puntos de articulación entre estas orientaciones y la práctica de Claudia. Al igual que la docente, el enfoque adoptado por la Especialización aborda objetos que trascienden la legitimidad del capital cultural de los objetos de los diseños oficiales de PBA y se alinea con las propuestas del currículum oficial para ampliarla, en función del enfoque de la multimodalidad. Ambas propuestas articulan la enseñanza de los tipos o secuencias textuales (narración, explicación, descripción) con las posibilidades de los lenguajes y sus combinatorias multimodales. Allí, en un plano metodológico, el movimiento va del texto a los múltiples modos: “explorar analíticamente las relaciones entre imágenes, sonidos y palabras para descubrir tanto su propio valor expresivo como las formas de argumentar, de explicar, de describir o de narrar que proponen”. En una línea similar, Claudia busca mostrarles a sus alumnos “las posibilidades” que tienen para producir efectos de sentido esos modos o lenguajes y lo hace desde la recirculación de los efectos en términos vinculados a la narración y la descripción –el narrador, el intérprete, la ambientación, la acción narrativa–. Allí podemos detectar, entonces, la solidaridad existente entre el planteo de las multialfabetizaciones y la tradición cognitivo-textualista, apropiada desde la propuesta de Claudia.

Estas operaciones revelan su productividad para introducir saberes de continuidad y variación, cuando muestran, como en el caso de Cecilia, las posibilidades diferenciales –o “permisibilidades”, como ha planteado el enfoque multialfabetizador– de cada lenguaje y sus relaciones con otros (Magadán, 2014), involucradas en la producción de objetos digitales. Es precisamente este fenómeno el que se nos ofrece en el siguiente intercambio, proveniente del Fragmento 1 de la observación de clases:

Al1: A mí no me gustó la voz anónima, de computadora.

C: Nosotros estamos acostumbrados a ver el autor, el narrador, y acá hay un lector anónimo. Interesante... Es algo que no había pensado.

Al5: Sí. Nosotros escuchamos algo que no fue anónimo de la voz. Se escuchaba cuando pasabas la página. Las risas. Lo de atrás, el fondo.

C: Bueno, entonces, se fueron al otro extremo. Ahí están los sonidos y la voz del... ¿Autor? ¿Intérprete?

La narración textual no encuentra un equivalente de la voz del ejecutante intermedio que sí tiene cabida en el audiolibro. Lo mismo se aplica a los sonidos de fondo, que incomodan la

escucha de la narración de los alumnos, quebrando sus expectativas, y que generan un “ruido” o molestia sin equivalentes posibles en la lectura impresa. De este modo, Claudia habilita el surgimiento de propiedades que hacen a la materialidad y a los protocolos (Chartier, 1993; Rockwell, 2001) inscriptos en el objeto digital: su multimodalidad y sus “permisibilidades” protocolares específicas, como es el caso del “ejecutante intermedio”.

Se trata de elementos que los docentes pueden validar o no como interpretaciones válidas y susceptibles de recirculación e indagación, dependiendo de la apertura que demuestren respecto tanto de los efectos de sentido que ingresan sus alumnos al intercambio, como de su modo de comprender las particularidades que exceden los objetos textuales, al margen de las hipótesis del déficit o la mera búsqueda de circulación de las interpretaciones. Esta operación constituye una estrategia que resulta similar a aquella de apropiación de saberes como “la focalización” en la consigna (Ver Imagen 2), en la medida en que permiten integrar TD en relación con saberes vinculados a la enseñanza de la lectura, la escritura y también la literatura. Por último, cabe señalar que, por lo menos hasta aquí, en la enseñanza de Claudia el foco de los intercambios se ha orientado a las características internas de los textos, sus secuencias o tramas textuales descriptivas y narrativas –contenidos privilegiados de la línea cognitivo-textualista para la enseñanza de la lectura y la escritura–; a las posibilidades semióticas que ofrecen los distintos lenguajes para plasmar esas secuencias o tramas textuales, lo que revela las solidaridades de la tradición cognitivo-textualista con los aportes de la propuesta de las multialfabetizaciones; y a saberes del área de la literatura como la focalización, que han sido encastrados por las reformas hegemónicas por la tradición cognitivo-textualista, como constituyentes de las tramas textuales narrativas.

Este recorte histórico de las tradiciones que atraviesan el abordaje del audiocuento en términos de los rasgos de su estructura interna y la organización en torno a una unidad autosuficiente, aunque ampliada ahora a objetos o unidades digitales provistos de nuevos lenguajes, actúan apoyando la hipótesis que he formulado sobre la integración de las TD en términos de la producción, ya no de un texto, sino de un “objeto digital”, de modo solidario con el recorte de la lectura y la escritura o las prácticas del lenguaje que atraviesan a los SP disponibles en la disciplina escolar.

Esta solidaridad entre una tradición escolar referenciada fuertemente en la disciplina lingüística y el enfoque de las multialfabetizaciones ya ha sido advertido por estudios no dominantes de la

alfabetización en medios digitales (Bazalgette y Buckingham, 2013). Estos han indicado que la multimodalidad constituye una continuidad del “giro lingüístico” constatado en las ciencias humanas y sociales, a partir de la década de 1970; momento en que el paradigma estructuralista y la semiótica fueron erigidos como macro-teorías susceptibles de ser utilizadas para interpretar en términos de textos un amplio arco de fenómenos sociales y prácticas culturales –una operación que también tuvo un influjo importante en el campo académico local–. En años posteriores, la semiótica social multimodal buscó distinguirse de abordajes lingüísticos previos, al volcarse particularmente a la lengua en uso, en contraste con la gramática formal estructuralista y su foco en el sistema abstracto de la lengua. Para ello, retomó los aportes de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1994), desde cuya perspectiva comunicativa el lenguaje está socialmente motivado y cobra valor en las situaciones de uso de los hablantes. No obstante esto, los estudios de la alfabetización en medios digitales (Buckingham, 2008; Burn et al., 2010) han cuestionado el alcance efectivamente social de este enfoque, de cuyos principios lingüísticos parten los trabajos de las multialfabetizaciones, al igual que su capacidad para avanzar sobre las dimensiones sociales de la producción del sentido. De acuerdo con las críticas formuladas por Bazalgette y Buckingham (2013), a pesar de su retórica “social”, la teoría de la multimodalidad aborda eminentemente objetos textuales que no alcanzan a indagar en aquello que los sujetos efectivamente hacen con los textos en las esferas de su vida cotidiana. Esto ofrece un contraste importante respecto de las investigaciones de corte sociológico y antropológico provenientes de los estudios culturales (Eagleton, 1988; Williams, 1982) y los estudios de medios digitales (Buckingham, 2008). También presenta diferencias respecto del abordaje situado que ofrecen los estudios etnográficos de corte crítico del campo de la nueva alfabetización (New Literacy Studies) (Street, 1995), de los cuales los estudios sobre las multialfabetización, paradójicamente, toman varios de sus principios. Estos tres campos de estudio –cuyas líneas en algunos casos he recuperado como parte del marco de esta tesis– consideran dimensiones vinculadas a los modos en que los textos son producidos, circulados y utilizados en distintos contextos sociales, en el marco de relaciones de poder y condiciones estructurales que también hacen a los rasgos de los objetos y a las prácticas diferenciadas de los sujetos y las comunidades.

### 2.1.2.3. La recirculación de saberes y la interdiscursividad en la producción del objeto digital

Otro aporte teórico que resulta relevante para la interpretación de este caso, en la medida en que ofrece un contrapunto metodológico con las clases de Claudia, son las características que adoptan las propuestas pedagógicas de los enfoques del campo de las multialfabetizaciones (Cazden et al., 1996). Al igual que los lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura de los enfoques cognitivo-textualistas de la disciplina escolar, la perspectiva de las multialfabetizaciones reifica el proceso de la escritura desde metodologías que Bazalgette y Buckingham caracterizan como “racionalistas” –y que en apartados anteriores he denominado “positivistas” y “universalistas”–, en la medida en que reducen los procesos de producción discursiva a una serie de pasos –modelizados fundamentalmente desde la cultura impresa y difícilmente revinculables a otras prácticas sociales y lenguajes<sup>71</sup>– que conducirían a los alumnos al diseño de textos multimodales de forma crítica y creativa. En palabras de Bazalgette y Buckingham:

[...] los teóricos de la multimodalidad apenas abordan lo contenidos efectivos de la enseñanza del Inglés y los contextos sociales y políticos en los cuales se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. Las transformaciones históricas fundamentales en la enseñanza del Inglés y en la pedagogía de la alfabetización –y la complejidad y ambivalencia de esas transformaciones– son enormemente reducida a cuestiones de textualidad<sup>72</sup> (2013: 4).

En el caso de Claudia, podemos observar un desplazamiento respecto de las perspectivas metodológicas “racionalistas”, que se desprende de las variables situadas que hacen a la enseñanza, lo que ya resultaba visible en el trabajo de análisis oral de los audiolibros. Este

---

<sup>71</sup> Entre otras críticas, estos especialistas se enfocan en la categoría de diseño, que en los estudios del enfoque multimodal da cuenta de la ampliación de la lectura y la escritura, a partir de la producción de sentido que involucran los nuevos lenguajes. A continuación presento una traducción que he realizado de esta crítica, dado que permite comprender su alcance en relación con los recortes metodológicos que he recuperado en el Análisis de documentos, vinculados a la psicogénesis y el enfoque cognitivo-textualista: “Describir el proceso de producción de sentido involucrado, por ejemplo, en la producción de una película, en términos de “diseño”, limita severamente nuestra comprensión de las innumerables decisiones creativas, logísticas y económicas (y muchos descubrimientos que se dan de forma accidental y fortuita), involucradas en procesos tales como la escritura del guion, el desarrollo del casting, la actuación, la puesta en escena y el diseño del vestuario, la composición musical, el diseño de sonido, los efectos especiales y la orquestación de todos ellos en una sola línea del tiempo. También prescinde de la consideración genérica, institucional, técnica, económica e histórica que atraviesa las dimensiones de estas decisiones” (Bazalgette y Buckingham, 2013: 4).

<sup>72</sup> Texto original: [...] “multimodality theorists barely address the actual content of English teaching and the social and political contexts in which teaching and learning take place. The fundamental historical transformations in English and literacy pedagogy – and the complexity and ambivalence of those transformations – are largely reduced to questions of textuality” (2013: 4).

desplazamiento reubica a la lectura y la escritura ya no como una serie de pasos a seguir, sino como un proceso en el que se ven involucrados objetivos vinculados a la puesta en discusión en torno a unos saberes escolares que no son simplemente procedimentales, sino también conceptuales. Así pues, a lo largo del proyecto, pude constatar un progresivo corrimiento metodológico de los lineamientos de la enseñanza de la escritura de textos “como proceso” y en términos de pasos secuenciados que organizan la práctica. Logré percibir esto, primero, durante las clases dedicadas a que los alumnos desarrollaran la planificación del audiocuento y, luego, la escritura de su guion.

Tal como me comentó Claudia antes de comenzar las observaciones y como constaté durante su transcurso, las clases dedicadas al proyecto –y, por ende, a la planificación, puesta en texto y revisión de la escritura como proceso– se organizaron a partir de la modalidad de taller de lectura y escritura, especificada como alternativa metodológica en los SP oficiales y traducida a diversos libros de texto donde han sido encastrados con los lineamientos socializantes de la psicogénesis. Allí, el taller se constituye en un espacio destinado a plasmar las “situaciones” de lectura y escritura y las orientaciones de la escritura como proceso (Tosi, 2014).

Las clases de taller se me presentaron como un escenario en el que los alumnos fueron escribiendo, revisando y reescribiendo sus planificaciones y guiones en papel, a partir del trabajo grupal y de los intercambios con Claudia, quien visitó permanentemente los grupos para leer en voz alta las producciones y realizar comentarios y sugerencias. En ese marco, pude observar y registrar sucesivas escenas que dieron cuenta del modo en que las prácticas culturales y los consumos de los alumnos iban ingresando como parte de la escritura, con el objetivo de producir distintos efectos de sentido, lo que revela una apropiación particular de la escritura como proceso. Veamos la siguiente escena, que tuvo lugar en la primera clase de escritura de guion:

Acompañé a Claudia en su recorrido de la clase y la visita a los diferentes grupos. Los alumnos nos cuentan que han elegido la consigna del cambio de foco y quién va a hacer la voz de cada personaje cuando hagan el audiocuento. Nos dicen que van a crear un personaje de “una vecina chismosa” que va a “narrar todo” sin que los otros personajes la vean o se enteren. Una de las alumnas ya se ha propuesto para hacer la voz y nos la muestra. Es chillona y claramente impostada. Nos reímos un poco todos.

Otro grupo eligió la consigna de la mezcla de personajes. Nos muestran un cuadro enorme lleno de flechas. Su historia parece una gran red de personajes. Son el grupo de la trama telenovelesca. Su guion tiene giros argumentales y personajes que se inscriben en la línea de ese género. Nos cuentan un argumento de historias de abuso, sospechas, venganzas, traiciones familiares y elementos del policial,

que se plasman en el cuadro que Claudia les ha propuesto que realicen para planificar la historia. Al final, agregan, es “todo es un sueño” del personaje.

Un alumno del grupo nos dice: “Sí, como en Supercampeones. Oliver se despierta en el hospital y todo, todo el mundial y todo desde el primer capítulo: un sueño. Otro alumno agrega: Mal, todo mentira al final y encima me comí la serie en la compu, rechiquita. Igual está buena la serie.”

Supercampeones es una serie japonesa que yo también vi. El capítulo final, según recuerdo haber leído -porque no la vi entera-, es tal cual lo comentó el alumno. Recuerdo haber leído también que el final de la serie a tal punto generó un impacto en la audiencia japonesa, que solo se proyectó una vez, porque hubo casos de mutilación entre los fanáticos a causa de su dramatismo. (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 2.)

Al igual que en otras escenas registradas a lo largo de las clases dedicadas al taller de escritura, aquí podemos observar dos operaciones de **resolidarización** que actúan desplazando la **estrategia paralelizadora** inicial de la consigna. En primer lugar, la apertura a prácticas culturales de los alumnos, por fuera de la cultura legítima planteada desde el currículum y de los lenguajes “artísticos” que proyecta el diseño curricular oficial como forma de entender los modos en que la literatura se entrama con otros lenguajes de las prácticas sociales de referencia, le permitió a Claudia apropiarse del taller de escritura de un modo diferenciado. En las clases del proyecto, el taller se constituyó en un espacio que se distanció tanto de la “socialización” de las interpretaciones y de la “creatividad” desregulada, como de la mirada simplemente deficitaria en torno a las características de la descripción y la narración de textos y las características del género literario realismo mágico. En su lugar, Claudia habilitó a los alumnos al ensayo y la exploración de los “efectos de sentido” que generaban esas otras producciones culturales, cada una con sus recursos semióticos. Así, la profesora asumió “el compromiso de conocer primero la lógica de las lecturas efectivas de los alumnos al menos poniendo en un suspenso momentáneo las hipótesis del déficit de las líneas de la comprensión lectora” (Cuesta, 2003, 2010).

Se trata de un modo de entender lo “social” que toma distancia de la conceptualización de los alumnos como “culturalmente vírgenes” (Eagleton, 1988) y que, de modo consecuente con esto, no reifica sus interpretaciones, acotándolas a su mera circulación, ni tampoco las niega al modo de los encastres hegemónicos vigentes en la norma oficial. El ingreso de las prácticas culturales de los alumnos en las aulas de Lengua y Literatura ha sido registrado en numerosas investigaciones de la línea etnográfica de la didáctica específica a lo largo de la última década (Cuesta, 2011; Dubin, 2019; Gagliardi, 2012; Massarella, 2016). Algunos de los aportes más relevantes de esta línea se ocupan en particular de las prácticas culturales en medios digitales

y de los aportes que estas les ofrecen a los docentes para la enseñanza de la disciplina escolar (Gagliardi, 2019; López Corral, 2012, 2016, 2020). En estos casos, la irrupción de los modos de leer y las apropiaciones de la cultura digital de los alumnos no es comprendida como un horizonte superador de la enseñanza “tradicional”, en términos de “competencias” y habilidades digitales o formas del “aprendizaje informal”, capaces de quitarle el polvo a las vetustas prácticas escolares (Scolari, 2018). Esos estudios tampoco realizan la operación contraria, lo que supondría, como se percibe en algunos de los trabajos más recientes de la didáctica específica, abordar como formas de una cultura menor los nuevos consumos y objetos de lectura y escritura que han ingresado en la escuela en voces de los alumnos y de docentes preocupados por interpelar a las prácticas de estos últimos<sup>73</sup> (Nieto, 2017).

En cambio, los especialistas de la DLyLPE explican esta irrupción desde los aportes de la teoría sociocrítica (Angenot, 2010; Robin, 2002), que permiten, por un lado, concebir las nociones de “subjetividad” y “experiencia” desde una perspectiva histórica de la producción discursiva –distinta de la línea de la “socialización” de las interpretaciones y la prácticas “auténticas” de la psicogénesis y el enfoque autodenominado sociocultural–, y por otro, resituar los modos de abordar objetos como la literatura y el canon escolar en términos de las relaciones de poder, hegemonía y de la “división del trabajo discursivo” que atraviesan las operaciones de selección de la cultura legítima en instituciones como la escuela y la constitución de su canon.

Régine Robin (2002) plantea, en este sentido, que los objetos que constituyen la literatura, el género, el narrador, entre otros, cobran sentido en cada contexto histórico y que su “inestabilidad en la época actual devendría de las teorías de la pérdida de lo aurático en el arte, la cultura de masas y la apertura del texto literario a la interdiscursividad (Robin, 2002: 51 y 56)” (Gagliardi, 2012: 106). El diagnóstico de Robin nos permite comprender la búsqueda programática de Marc Angenot en torno al estudio del discurso social, como una forma del destablicamiento de los discursos<sup>74</sup> y sus modos de distribuir legitimidades:

---

<sup>73</sup> Manuela López Corral (2020) recupera en su tesis de grado los aportes de la sociocrítica para revisar las conceptualizaciones que distintos especialistas del campo internacional y local de la didáctica han realizado en torno a la noción de “paraliteratura”. Allí exhibe de modo sumamente productivo los alcances que el destablicamiento de la operación interdiscursiva de la sociocrítica ofrece para abordar en la enseñanza de la Literatura la integración del fanfiction.

<sup>74</sup> Los aportes de la sociocrítica pueden ser leídos en el marco de una serie de tradiciones que dan cuenta del avance progresivo que ha tenido el lugar del lector en los estudios sobre la lectura y la escritura. Un movimiento que encuentra como antecedente, vinculado a los estudios literarios, a los planteos de la estética de la recepción y, más acá en el tiempo, a los estudios sobre la historia de la lectura y la escritura. Estos enfoques, afines a un

Llamaremos, en forma más conveniente “discurso social” no a ese todo empírico, cacofónico y a la vez redundante, sino a las distribuciones tipológicas, a las gramáticas de discursivización, a los repertorios tópicos que en una sociedad dada organizan lo narrable y lo argumentable y aseguran la división del trabajo discursivo. Lo que propongo, en consecuencia, es tomar en totalidad la producción social del sentido y de la representación del mundo, producción que presupone el “sistema completo de intereses de los cuales una sociedad está cargada” (Fossaert, *Las Estructuras ideológicas*, 1983-6, 331). Pienso pues en una operación radical de destablicamiento, que sumerja los dominios discursivos estudiados tradicionalmente en forma aislada y autónoma —las “Belles Letres”, la filosofía, los escritos científicos— en la totalidad de lo que se imprime, de lo que se enuncia institucionalmente. Procuro examinar frontalmente, si puedo decirlo así, la enorme masa de discursos que hablan, que hacen hablar al *socius* y que llegan a la escucha del hombre en sociedad (Angenot, 2003: 1).

En sintonía con esto y sin desconocer el peso de las legitimidades diferenciales que les son asignadas en el mercado del capital cultural a la “cultura culta” y la “cultura popular”, objeto de estudio de la sociocrítica, Robin advierte que “hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (2002: 53). Existen “lecturas disidentes, subversivas o simplemente ignorantes de los códigos de intertextualidad y de los distanciamientos; lecturas que leerán en primer grado la antifrase y la ironía, que leerán en segundo grado el más grave de los mensajes” [...] (2002:54). Esto no carece de consecuencias para la enseñanza de la disciplina escolar. Como plantea López Corral (2020), el reconocimiento de los consumos de los jóvenes que ingresan en las aulas permite discutir los criterios de “afuera-adentro”, propios de las instituciones escolares, en relación con los textos leídos, en la medida en que existe una “comunicación lógica y temática” (Angenot, 2010, p. 25) entre aquello que es entendido como la literatura legítima y esos consumos culturales de los alumnos. Estos últimos encuentran diferentes maneras “de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario” (Robin, 2002, p. 53), dado que, desde una lógica interdiscursiva como la que plantea Angenot (2012), comparten puntos de articulación, interdiscursividades que habilitan a remitirlos a tradiciones comunes.

---

paradigma sociocultural e histórico, permiten dar cuenta de: “lecturas disidentes, subversivas o simplemente ignorantes de los códigos de intertextualidad y de los distanciamientos; lecturas que leerán en primer grado la antifrase y la ironía, que leerán en segundo grado el más grave de los mensajes” [...] (Robin, 2002:54) Allí queda al desnudo la dificultad de reafirmar la esquivada noción de “literaturidad”, desarrollada por los formalistas rusos, como también la imposibilidad de leer la literatura en un diálogo intertextual que encuentre como única interlocutora a la serie literaria. Desde esta perspectiva, la literatura se constituye en un proceso dialógico con otros discursos. Este proceso ha sido desarrollado por Bajtín (1995), quien en distintos trabajos utiliza su marco teórico sobre los géneros discursivos para analizar la novela, entendida como un género secundario, que incorpora diversos géneros primarios como son los monólogos, los diálogos, la poesía entre otros.

Al abrir el juego a esas otras discursividades y a las tradiciones comunes, Claudia le da lugar a modos de leer que entran en diálogo ya no con “la literatura”, sino, más bien con sus realizaciones, con otros modos de producir lo literario y pensar lo literario en su historicidad (Robin, 2002). Así, se desliga de una serie de axiomas que se encuentran presentes como tensión en otros momentos del proyecto, y que dan cuenta de la enseñanza de un objeto estético, como la literatura, atravesado por intereses de clase y por las varas para medir “lo artístico” y “la cultura” provenientes de distintos campos como el académico, el crítico literario, el de la educación y el periodístico, los cuales actúan sobredeterminando aquello que tiene valor como literatura para las relaciones que los sujetos entablan con ella en la escuela (Dalmaroni, 2011). Tal como advierte Robin:

Así [habrá] una relectura del fenómeno literario que acentuaría la tradición oral, el mito y su reapropiación, los sociolectos populares o las diferentes formas de heteroglosia y de la dominación en la lengua y por la lengua y que pondría de este modo en primer plano a otras formas narrativas y otros códigos de lectura (Achinga, 1973; Irele, 1981; Mouralis, 1984) (2002: 53-54).

Por último, cabe aclarar que esto no supone, en el plano de lo metodológico, una “situación pretendidamente no “controlada””, pero que en simulacro vende la convicción de que se puede manejar una “construcción de subjetividades” de los alumnos” (Cuesta, 11: 281), sino la alternativa de recircular desde los saberes escolares las orientaciones de significados que se les presentan a los docentes de la disciplina escolar como “novedosas”: en el caso de Claudia, por ejemplo, los componentes de la ficción telenovelesca o de series de animé de amplia circulación a nivel local.

#### **2.1.2.4. La recirculación de saberes en el taller y el hogar**

El trabajo de recirculación de saberes de los alumnos, ingresados al aula como prácticas culturales y apropiaciones de los objetos digitales, se me ofreció en diferentes escenas observadas durante los recorridos realizados junto con Claudia por el aula, en el marco del taller. Veamos la siguiente escena, que permite observar la persistencia de los objetivos vinculados a la enseñanza de unos saberes disciplinares particulares en el marco del proyecto:

En uno de los equipos, un alumno nos cuenta la historia de un grupo de amigos que entran a un castillo y “empiezan a pasar cosas raras. Unos dan una explicación científica y otros no. Ponen cámaras térmicas, pero se apagan...” Algunos alumnos del equipo mencionan el argumento de la película *Actividad paranormal*. Otro refiere a un programa del canal Discovery Channel, donde “usan esas cámaras y pasan la noche en casas embrujadas”.

C: Bien. No olviden pensar en elementos del género del realismo mágico para la ambientación -les recuerda Claudia, como ha hecho con otros grupos, que también han comenzado a escribir los cuentos desviándose de la consigna vinculada a los saberes en torno a la literatura y particularmente a la descripción.

Me da la impresión que a esta altura el cuadro conceptual de la planificación ha quedado un poco olvidado. En algunos grupos incluso, la planificación inicial no se parece en nada a lo que están escribiendo ahora en el guión.

C: Cierro con esto. Vayan pensando en el audiolibro. Piensen, por ejemplo, cómo son las imágenes, los sonidos cuando, en su caso, los amigos entran al castillo. Cómo son esos sonidos y las imágenes ambientan. Cómo cuenta la voz, el ritmo, la velocidad. No hagan como si leyeran en voz alta en tono monocorde. [...] Para el lunes que viene, busquen en Internet y traigan un pendrive con imágenes y sonidos pensados para la historia y vayan avanzando con el guion para esa clase.

Toca el timbre y nos retiramos. Cuando lo hacemos, Claudia me explica que el miércoles que viene van a trabajar con Prácticas del lenguaje y que no vale la pena que vaya. Que les va a pedir más claramente que lleven sonidos e imágenes y que también avancen en sus casas con el guion del audiolibro. Me cuenta que, si se lo pide, seguramente, la mayor parte de los grupos se junten en alguna casa a seguir con el trabajo de escritura de guion y lleguen más avanzados al lunes. (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 3.)

La escena ilustra el modo en que, a pesar de que la tensión productivo-emulativa a la que Claudia ha referido parece desplazar el trabajo con algunos de los saberes que se inscriben en la consigna, su búsqueda no se reduce a que los alumnos pongan en juego sus modos de leer y sus apropiaciones culturales para producir el audiocuento, sino que busca que lo hagan respetando las pautas de trabajo, a los fines de que se apropien de los saberes enseñados en torno al género literario realismo mágico y los recursos o componentes que hacen a la narración y la descripción en este género, un contenido inscripto en el Eje de Literatura de los diseños curriculares de PBA para segundo año del ciclo básico (DGCyEBA, 2008).

La negociación de las tensiones emulativo-productivas a partir de la recirculación de los saberes de los alumnos se visibiliza también en otros espacios donde se desarrolló el trabajo con el proyecto. Si bien la escritura del guion se realizó en papel, en esta parte del trabajo el uso en clase de las notebooks del aula móvil resultó fundamental para desarrollar la exploración y experimentación con los efectos de sentido, fuertemente atravesados por los consumos de los alumnos y por la búsqueda de videos e imágenes a los que estos accedieron a través de los motores de búsqueda de las plataformas *Google* y *Youtube*. No obstante, la práctica exploratoria y de experimentación no se limitó al trabajo en clase, sino que se expandió a otros ámbitos, dada la complejidad que adoptó la tarea y que excedió los límites espaciotemporales de las clases de PL. Uno de esos ámbitos fue la clase de Informática, donde los alumnos se ocuparon de las prácticas de búsqueda, exploración y experimentación, junto con la de edición

de los audiocuentos. El otro fue el trabajo grupal en el hogar. En particular, uno de los grupos que visitamos con Claudia en el marco del espacio de taller de escritura me permitió conocer el uso de las aplicaciones digitales y las actividades a partir de las cuales desarrollaron la práctica de producción del guion en el hogar:

El grupo se pone a trabajar y pasamos a otro. Los alumnos le cuentan a Claudia que en casa practicaron el audio y lo registraron: “grabamos lo que leíamos en voz alta, en el celular, y lo pasamos por Whatsapp al grupo.” Claudia les pide escuchar lo que han grabado. Mientras buscan el archivo de audio, le cuentan que empezaron “escribiendo la historia por Whatsapp” entre todos y luego la continuaron por la misma aplicación, pero en audio: “Para tener todo registrado en el grupo”. Después, uno de ellos pasó a papel todo lo que escribieron, para la clase, así Claudia podía corregírselo en el momento, en papel. Luego de esa corrección, volvieron a narrar lo que tenían en el guion escrito y corregido en papel por Whatsapp, para tener una versión en audio y poder trabajar en Informática.

Claudia se sienta con el grupo y realiza una actividad que ha hecho con otros equipos: empieza a leer y corregir el texto en el momento, mientras la miran. Veo cómo corrige. Se trata de correcciones similares a la que ha realizado en los restantes grupos: normativa, tildación, revisiones morfo-sintácticas de coordinación entre sustantivos y verbos, sobrecarga de subordinadas, alternancias en la persona de los verbos de la narración, alternancia del tiempo verbal entre presente y pasado, ausencia de recursos de cohesión o exceso de repeticiones, problemas en el uso de la puntuación y la separación entre oraciones.

Luego de realizar la revisión de la normativa y gramática oracional y textual, “para que corrijan después”, Claudia lee en voz alta, para el grupo, el texto resultante. A medida que va leyendo, los alumnos van haciendo comentarios sobre el texto y se les van ocurriendo ideas. También señalan problemas del argumento. Es un relato con rasgos fuertes del gótico, que busca generar un efecto de suspenso y terror en la audiencia.

Al1: Falta tensión, suspenso, me parece.

C: ¿Qué les falta hacer para lograr eso?

Al2: ¿Más descripción?

(Claudia hace silencio.)

Al1: Sí, del castillo.

C: ¿Para qué sería la descripción?

Al2: No se me ocurre nada.

Al3: Hay que generar el clima. Que dé miedo. Algo al menos. Algo de piel de gallina.

Claudia asiente y empieza a leer el relato desde el principio. Los alumnos hacen silencio. Claudia les marca que hay un narrador que pasa de primera persona a tercera.

C: Tienen que decidir el narrador.

Al3: Los diálogos hay que mejorarlos. Son muy cortos. Así, los personajes parecen todos iguales.

C: Bien. Entonces, hay que revisar: el narrador, la descripción que me decían y los diálogos. También fíjense que tienen que revisar la puntuación. Y las repeticiones: entonces, entonces, entonces.

Al1: Hay que buscar otros conectores. Eso lo escribí yo.

Al3: Y vos (en referencia a Claudia) hiciste pausas. Paraste donde no había puntos. Eso lo tenemos que arreglar.

C: Sí, ahí falla la puntuación. Fíjense que lo anoté.

En el grupo en el que estamos, mientras unos alumnos hablan con Claudia, veo cómo otros están observando un fragmento de una película. Alcanzo a ver un plano medio de un cadáver colgando detrás de un hombre. El hombre no ve el cadáver y camina hacia la cámara. Cuando ven esto, a los alumnos se les ocurre un giro para el audiocuento. [...]

Claudia sigue pasando por los grupos. La acompaño. Llegamos a uno que está adelante en el salón y ella les pide a las alumnas que lean su cuento. Pienso que el trabajo con la búsqueda de imágenes ha

contribuido a que la mayor parte de los grupos modifiquen sus planes iniciales. Cuando buscan partes de películas, estas no solo aportan imágenes, sino ideas sobre cómo crear ambientaciones particulares, suspenso, giros argumentales, personajes o elementos propios de los géneros de terror y los policiales. Toca el timbre y con Claudia nos vamos al recreo. [...]

Con Claudia vamos recorriendo los grupos. Trato de entender los modos en que buscan las imágenes. Se basan, sobre todo, en películas. Varios utilizan el motor de búsqueda de Google o Youtube y buscan escribiendo nombres de películas que conocen. El grupo que ha escrito un guion gótico buscó imágenes de distintas producciones de Hollywood recientes.

Alumnos charlan entre ellos de las películas que han visto.

Al1: ¿Viste el Conjuro 2?

Al2: Sí, esa va. Buscala, a ver. Fijate cuando empieza.

Al1: La película entera no. El tráiler. Lo vi de nuevo hace poco.

[...]

C: Fíjense si buscando imágenes o sonidos les surge alguna idea nueva o si con las imágenes que encuentran necesitan cambiar la historia.

Pienso que ya van varios grupos que han adaptado el texto en ese sentido.

C (hablando con un grupo en particular): Por ejemplo, en su historia, cuando el hombre mira a la mujer...

Cuando narran ese momento, fíjense si cuando buscan imagen y sonidos no les surge completar algo más de ese personaje y de la acción, como hablamos. (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 4.)

Grabar el audio en la plataforma digital, escucharlo, compartirlo; luego, registrarlo por escrito para poder compartirlo en clase con la docente de cara a su corrección, y finalmente volver a pasar el escrito a audio y trabajarlo en Informática: son todas actividades que circunstancian la producción del audiolibro en la escuela. El proceso de escritura no es “auténtico”, sino más bien, como diría Feldman (2018), “válido”, ya sea para enseñar la disciplina, para poder abordar el trabajo en más de una disciplina o realizar el trabajo en el hogar, dadas las limitaciones de tiempo que ofrece la escuela.

En este marco, el rol de Claudia no fue meramente pasivo. La docente se apropió activamente de un modo particular de orientar y regular la escritura del guion; un modo que, por lo que intercambiamos antes de comenzado el proyecto, no había sido previsto de antemano, lo que explica que tampoco se viera plasmado en la consigna. Ese modo se percibe a las claras en el diálogo sobre los recursos disponibles para llevar adelante la ambientación y dotar de profundidad a los personajes. Allí se advierte que la exploración de los efectos de sentido de los alumnos en relación con diferentes consumos culturales para elaborar sus guiones escritos, sus imágenes, voces y sonidos, fue una estrategia metodológica motorizada por la docente. En la escena se percibe cómo Claudia alterna entre la negociación de la pulsión productiva y la exploración de efectos de sentido, ligadas al encastre entre la psicogénesis y la metodología de taller, y la negociación y asignación de los significados, que es la estrategia metodológica de la

que, como venimos observando, Claudia se valió para enseñar y darle sentido, en ese marco, a las TD, ya no solamente como un objeto cerrado en sí mismo, sino también abierto a los consumos culturales y digitales de los alumnos.

#### **2.1.2.5. La recirculación de saberes en el trabajo interdisciplinario**

Otra de las tensiones surgidas en las clases de Claudia fue de naturaleza **interdisciplinaria** y se vinculó particularmente al trabajo con la asignatura Informática, en cuyo marco los alumnos desarrollaron una parte importante del proceso de búsqueda de imágenes y sonidos, así como también de la edición del audiocuento. Fue Claudia quien, al ser consultada respecto de las posibilidades que le ofrecían sus condiciones de trabajo para articularlo con el de los docentes de esa asignatura, me comentó, entre las dificultades existentes, la fricción que generaba el proyecto de PL:

Claudia se acerca, luego de realizar una visita a los grupos, y le consulto por la producción del trabajo con TIC que se hace en Informática. Me cuenta que hay un “tema ahí porque en informática tienen sus propios contenidos específicos”, algunos de ellos vinculados a convenios, como el de la UTN, y por eso a veces tienen que postergar un poco los trabajos que quieren hacer los profesores de Lengua. “Y la ayuda de los profes de Informática es fundamental para hacer el proyecto. Pero es una limitante eso.” Claudia me planteó esta problemática en otros términos cuando, durante otra de las observaciones, le consulté por qué no desarrollaban el proyecto departamental únicamente en la asignatura de PL, con las notebooks del aula móvil. En ese momento me explicó que “si no, como el año pasado, se ve la diferencia entre las producciones según los recursos. Así, pueden igualar. Todos en Informática tienen iguales posibilidades de infraestructura y tienen a los profes. Esto tiene su contra, porque hay cosas que se podrían trabajar en PL, cosas que aparecen en la clase de Informática. Pero buscamos que no se frustren en esa diferencia en cuanto a recursos.” (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 5.)

Desde la perspectiva de Claudia, entonces, Informática tiene sus propios contenidos. No obstante, la disciplina que ella imparte también podría ser enseñada en relación con las actividades de esta otra asignatura. Estas palabras de Claudia cobraron espesor en la observación de las clases de Informática, a las cuales inicialmente no había tenido previsto acceder, dado el recorte disciplinar del objeto de estudio, pero que resultaron un aporte sumamente relevante para comprender las tensiones que puede suscitar el trabajo interdisciplinario en el marco de la integración de TD.

Durante la primera clase observada, Pedro, el docente a cargo del segundo año de Claudia, me hizo una serie de comentarios respecto del acuerdo establecido con el Departamento de Comunicación y la percepción que él tenía de las clases de su asignatura dedicadas al proyecto

de PL: “Desde el principio al proyecto lo veo como un espacio para aprender sobre la parte técnica del audiolibro y cómo desarrollarlo.” Pedro también me explicó que la edición del audiolibro, al ser realizada mediante la aplicación de software libre *Audacity*, se alineaba con sus objetivos para la asignatura; particularmente, con el abordaje de otras aplicaciones distintas de las de ofimática, consideradas “clásicas”:

Antes de entrar al laboratorio de Informática, Pedro me cuenta qué espera él de los chicos: “Que interactúen con las máquinas, que trabajen con distintos programas, otros además de los clásicos Word, PPT y Excel. Le gusta también que en la escuela haya un convenio con UTN para rendir al final del año un examen sobre un tema en particular: “Por ejemplo, segundo año rinde en la UTN Powerpoint. Y eso es genial.” Me explica que esto le permite “explayarse y profundizar ahí”. Le “ordena” la práctica. Van viendo “diferentes funciones a partir de eso”. (Observación de Clase Informática Pedro. Fragmento 1.)

En el marco de las clases de Informática, los distintos grupos de cuatro y cinco integrantes trabajaron juntos en el laboratorio, con dos o tres computadoras de escritorio por grupo. Durante las clases observadas, pude comprender en qué consistían las orientaciones de carácter “técnico” realizadas por Pedro: brindar explicaciones sobre cómo convertir los archivos de un formato a otro, de modo que sean compatibles con el software del programa de edición de video, *Camtasia*, y el de edición de sonido, *Audacity*; mostrar diferentes funciones de estos programas, para que los alumnos realicen la edición; brindar información sobre los modos en que los alumnos pueden grabar sonido con los micrófonos de computadoras en sus casas y la forma en que pueden buscar y descargar imágenes de *Google* sin tener posteriormente problemas con los pixeles durante la edición; orientar a los grupos en la selección de las imágenes y sonidos dentro de repositorios y en el motor de búsqueda de *Google*.

Tal como lo entiendo, lo que Pedro planteó como “técnica” es también un trabajo con los recursos semióticos que ofrecen los audiocuentos y con los efectos de sentido que, a través de la producción, buscaron generar los alumnos. Podemos observar esto con mayor claridad en las siguientes escenas, en las que Pedro brindó algunas orientaciones sobre el diseño del sonido:

[...] Mientras todos se dedican a eso, Pedro se acerca a un grupo y ayuda a los chicos a resolver un problema que han tenido con el sonido de su audio; más precisamente, con el volumen. Quieren que se escuche más alto y mejor. Están usando el programa de edición Audacity. Pedro escucha junto con el grupo el archivo de audio. No solo les indica cómo subir el volumen. También les marca que en una parte específica de la grabación aumenten la velocidad del audio, utilizando una función de ese programa, el mismo cuyo uso le ha explicado al grupo anterior por el que hemos pasado.  
P: Vayan fijándose dónde lentifica y dónde aceleran para que quede parejo.  
P también le ha hecho comentarios sobre la velocidad a otros grupos, para que “quede parejo”.

(Observación de Clase Informática Pedro. Fragmento 2.)

Varias de las orientaciones “técnicas” de Pedro guían el sentido que los alumnos intentan producir con el audiolibro; un punto en que su enseñanza se entrecruza con la de Claudia. En estos casos, las orientaciones técnicas adoptan un criterio funcional que se vincula con lo que el docente entiende debe ser un audiolibro, en los términos que hemos visto en el ejemplo anterior (de ritmo “parejo”, por ejemplo). Lo mismo sucede en el siguiente intercambio de la misma clase, donde Pedro elude la posibilidad de introducir elementos que entiende infringen el género del audiolibro y que generan un efecto cómico; algo que, dentro del marco de la metodología del taller, podría ser una posibilidad bienvenida, cuestión sobre la que volveremos más adelante en este mismo apartado:

Un grupo ha hecho una Introducción del audiolibro con la imagen y el sonido clásicos de Windows 95 iniciándose.

De modo similar al tipo de intervención anterior, Pedro les recomienda a los alumnos que elijan otra “intro”, como la de Pixar, “algo de una película, que tenga más que ver con el formato que trabajamos.”

Al: ¡Pero es gracioso, profe!

Al: Nada que ver es. ¡Va!

P: Pero no es de una película... Como quieran...

(Observación de Clase Informática Pedro. Fragmento 3.)

Dos escenas de las últimas clases que pude observar de Informática me permitieron comprender con mayor precisión esta tensión entre las orientaciones de Pedro y las de Claudia, a partir de un contrapunto. Los fragmentos de registro que presento a continuación se dan en relación con un mismo grupo de alumnos. La primera escena corresponde a la clase de Pedro y la segunda, a la de Claudia:

Con Pedro pasamos a otro grupo que ya terminó el audiolibro. El trabajo, pienso, es realmente muy creativo. Es el grupo que hizo el audiocuento con un narrador protagonista de voz masculina, en primera persona. Este narrador relata que alguien lo persigue, sospechosamente, y que le quiere hablar. La voz que interpreta al narrador (es la de uno de los alumnos) y las imágenes indican que el protagonista es un hombre, pero a medida que transcurre la narración, el uso de algunos adjetivos delata levemente que se trata en realidad de una mujer, generando cierta ambigüedad. Al final del audiocuento, el grupo muestra la imagen de la narradora-protagonista, que termina de confirmar que el protagonista no es un hombre. Pienso que hay una vuelta de tuerca que tiene que ver con una ruptura del horizonte de expectativas que la voz masculina plantea. Es una forma -podríamos decir- de travestismo del personaje. Allí, pienso, se plantea una disyuntiva o una tensión: si hubiera sido hombre, la historia sería una persecución; pero siendo una mujer, el relato puede entenderse en términos de acoso-conquista. La voz contribuye por momentos a la creación de la tensión entre estos polos.

Pedro les recomienda a los alumnos cambiar las fotos que han utilizado para ilustrar desde el principio que quien está siendo observado y perseguido es una mujer, para que “no confunda”.

(Observación de Clase Informática Pedro. Fragmento 4.)

Aquí, lo que para Pedro genera “confusión”, por el problema en el nivel funcional de la comprensión que puede despertar, para Claudia representa una posibilidad para discutir en clase las relaciones entre narrador e intérprete –que también surgieron en clases anteriores–, como nueva categoría propia de producciones que encuentran ejecutantes intermedios, cuyas prácticas y decisiones contribuyen al efecto de sentido de producciones como el audiolibro y que no encontramos como permisibilidad en los textos escritos:

Claudia se acerca a otro grupo. Los chicos seleccionaron la consigna del cambio de foco del narrador. Vemos y escuchamos el trabajo. La protagonista-narradora tiene la voz de un hombre, pero es una mujer. Claudia les pregunta a los alumnos quién narra y si es una mujer.

Al1: Sí, la mujer.

Al2: Pero hay una voz de hombre, porque no teníamos voces de mujeres y la dejamos. Es cambio de foco.

C: Está bien. A ver...

Vuelven a proyectar el audiolibro en la notebook. El video muestra una mujer, sobre el final. La voz de hombre crea un efecto de sentido extraño, ambiguo, en relación con la narración textual, los sonidos y las imágenes. Por momentos, eso hace a la posibilidad de dos lecturas distintas del audiocuento.

C: Quiero que vean eso. ¿Se acuerdan de las máquinas que contaban las historias en los audiolibros que escuchamos al principio? La diferencia entre la voz y el narrador. Entre el intérprete-hombre y la narradora en primera persona, mujer. El efecto ahí (refiere al audiolibro de los alumnos) es distinto.

Al: Podemos decirle al grupo de las chicas... que alguna nos ayude y grabe la voz.

C: No, está bien. Dejenlo. Pero fijense en la diferencia que hace la voz de G (uno de los alumnos). Después, seguramente surja algo en la proyección... cuando lo veamos todos.

(Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 6.)

Aquí vemos cómo la tensión interdisciplinaria emerge de modo entramado con la orientación “técnica”, “funcional” de la asignatura Informática, introducida por Pedro mediante un argumento que espeja aquel de las prácticas sociales de referencia dominantes en los SP oficiales de la disciplina escolar.

En este punto, cabe retomar los aportes de los estudios de la didáctica de la Informática. Estos coinciden en señalar su carácter históricamente interdisciplinario y su rol como “recurso para otras disciplinas, como mediador del conocimiento” (Sanguinetti, 2010: 128). La especialista Susana Muraro da cuenta de este rasgo particular en términos de la constitución histórica de la disciplina escolar:

A diferencia de los saberes habitualmente comprendidos en el currículo de las escuelas, que constituyen las "disciplinas" con identidad propia y cuya inclusión atiende a instancias históricas, sociales, artísticas, científicas y tecnológicas; la Informática, actualmente las TIC, fue integrándose asociada a los contenidos y las didácticas de otras disciplinas. Con variaciones en las formas de organización institucional, en las propuestas curriculares, en los dispositivos informáticos utilizados y en los mensajes sociales que la sostenían; desde

su nacimiento la Informática estuvo ligada al lugar de los recursos educativos. En muchos casos sin una clara delimitación entre recursos y contenidos a enseñar. Aunque con el tiempo se intentó que su inclusión curricular tomara la forma de nuevo objeto de conocimiento escolar, nunca dejó de lado su lugar histórico de soporte de materiales educativos (Muraro, 2013:1).

Como podemos ver, la disciplina Informática le asigna un lugar central en su curriculum a la enseñanza del uso de herramientas y recursos educativos, como respuesta a las demandas de otros espacios curriculares. Esto nos permite explicar, desde una dimensión histórica y epistemológica de constitución de la disciplina escolar, la orientación técnica y funcional que adoptaron las indicaciones del docente de Informática en su devolución al trabajo realizado por los alumnos. A esto se le agregan, en el caso particular de la Escuela N°1, las orientaciones vinculadas a las competencias digitales, pertenecientes al programa de formación de la UTN y ligadas al aprendizaje de competencias, que en este caso se plasma como un “saber hacer” técnico, vinculado a la adquisición de conocimientos en torno a las posibilidades que ofrecen las aplicaciones digitales de edición de imagen y sonido para producir objetos digitales.

Como respuesta a este abordaje funcional, Claudia realizó –desde sus saberes docentes– dos operaciones: primero, hizo primar la discusión en torno a unos saberes sobre la lectura y la escritura de literatura, la focalización y la narración, por encima de la emulación productiva propia de las prácticas entendidas como “funcionales”; segundo, se hizo cargo de la ambigüedad del audiolibro y de su carácter “no auténtico” o “escolar” –lo que desde un punto de vista de los SP de la disciplina Lengua y Literatura, pero también desde Informática, podría ser entendido como una ausencia de coherencia interna de la producción o como un desvío respecto de las “prácticas sociales de referencia”–. En lugar de esto, Claudia optó por enseñar un saber de continuidad y variación; un saber que surge de la operación de transposición multimodal y que se presenta como un desvío con sentido para la docente, respecto de la narración en el modo textual. De este modo –y como en ejemplos anteriores–, la estrategia de integración de TD que adoptó Claudia fue la de recuperar las apropiaciones de los alumnos y recircularlas desde el saber disciplinar. Esto fue lo que le permitió negociar la tensión interdisciplinaria aportada por las orientaciones del aprendizaje por proyectos de los SP oficiales y las orientaciones funcionales –vinculadas también a las competencias digitales– que ingresaron en el proyecto a partir de la injerencia de la disciplina Informática.

### 2.1.2.6. La recirculación de saberes en la proyección y en la consigna de escritura de la reseña

La anterior no fue la única estrategia metodológica utilizada por Claudia para negociar las tensiones emergidas como parte del proyecto. La docente dedicó dos clases a realizar proyecciones de las producciones, que le permitieron, como me comentó:

[...] poner en común los avances y después el producto final de los grupos y hacer una devolución entre todos. Porque si no, cada grupo se queda con lo suyo y listo... y sirve que vean lo que hacen otros. Algunos después retoman o cambian... cambian algunas cosas. Eso, en esta, la primera proyección. Después, la segunda, la final, también es otra cosa. La articulo con la escritura de una reseña. Eso ya para volcar y sistematizar. Si no queda muy en el aire todo. [...] No es fácil la proyección siempre porque a veces se ponen un poco competitivos. En este 2do, sobre todo. En otros, quizás no.” (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Claudia. Fragmento 2.)

Como se desprende de las palabras de Claudia, la escritura de una reseña de forma posterior al proyecto –algo que no se encontraba previsto en la consigna impresa– constituyó una práctica orientada a sistematizar y registrar los saberes puestos en juego en el marco del proyecto, con el fin de que estos no “queden en el aire”; cuestión que nos reenvía nuevamente a la tensión emulativo-productiva que puede suscitar el trabajo orientado a la producción.

Cuando revisamos las escenas registradas durante las clases dedicadas a la proyección, no solo vemos el ingreso de distintas discursividades de las que se valen los alumnos para producir sus audiocuentos. Allí también emerge el resultado de un trabajo de producción que exhibe, como trasfondo, una serie de tomas de decisión vinculadas a las negociaciones y asignaciones de significado desarrolladas en clase, a las cuales he hecho referencia como parte de la metodología de enseñanza de Claudia y su modo particular de resolver las tensiones metodológico-disciplinares del proyecto de producción del objeto digital:

Escuchamos y vemos el segundo audiocuento, titulado “Café para tres”, que todavía está en etapa de producción y, como comentan las alumnas del grupo, fue realizado en base al cuento “El verano feliz de la señora Forbes”, del libro Doce cuentos peregrinos, de García Márquez. A diferencia de otros grupos, aquí aparecen distintas voces, incluso para un mismo personaje; tal como comentan las alumnas del grupo, lo hicieron así “para poder participar todas, porque hay pocos personajes”. La lectura también aparece más dramatizada que en audiocuentos anteriores. El género telenovelesco en el que abona el audiocuento lo habilita. Por momentos, incluso, las voces que interpretan a los personajes parecen sobredramatizadas, con características hiperbolizadas: timbres demasiado agudos para algunos personajes, lo que genera un efecto cómico y provoca risas entre los chicos. Por la reacción de las alumnas, esto no parece haber sido a propósito.

Hay varias referencias a la saga de Harry Potter. Entre ellas, el espacio de la acción narrada: la casa donde se desarrolla la acción es el “Privet Drive”, allí donde vivió durante los primeros años de la saga el protagonista de la obra de J. K. Rowling. Aparecen imágenes de la casa copiadas de la película. A

medida que el audiocuento avanza veo que el grueso de las imágenes ha sido copiado de otras producciones. Como parte de la narración, aparecen imágenes tomadas de la serie American Horror Story; particularmente, de dos actrices que allí actúan y que son apropiadas como protagonistas del guion: Sarah Paulson y Jessica Lange.

A diferencia de otros grupos, que han combinado imágenes provenientes de distintas fuentes eludiendo la coherencia estética en la ambientación o incluso el uso de imágenes de los mismos sujetos para conservar la identidad de los personajes a lo largo del audiocuento, aquí hay un evidente esfuerzo de producción para lograr un efecto de armonía o de uniformidad a partir de los elementos audiovisuales seleccionados.

Así y todo, la impresión de que se trata de un collage, una producción que reúne en una serie de imágenes de diferentes películas generando, me resulta ineludible, como espectador. Sin embargo, las decisiones que organizar ese collage no me parecen arbitrarias. No son fruto de un descuido, sino que están cargadas de sentido. El grupo ha explotado recursos semióticos propios del cine para hacer saltos en el tiempo de la narración, con montajes de fotos en blanco y negro, que reubican el tiempo del relato en el pasado.

Las alumnas también han buscado respetar la “omnisciencia” del narrador, según nos contaron en una de las recorridas que hicimos con Claudia por los grupos. Su voz resulta menos “expresiva” que la de los personajes telenovelescos y, por tanto, contrasta con ellas. De allí, se podría interpretar, la motivación de la sobredramatización de los personajes.

Pienso también que el audiocuento anterior tenía una sola voz, la del narrador. Una voz que también exhibía cierta pretensión de omnisciencia y contra la cual no había otras voces que generaran el contraste. Ahora, en diálogo con este nuevo audiocuento, esa diferencia la percibo más claramente.

Toda la clase escucha con atención. Varios alumnos cuchichean y hacen comentarios pero así y todo hay una atmósfera de escucha [...] (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 7.)

Las interpretaciones realizadas en el texto etnográfico resultaron posibles gracias al conocimiento de las discusiones que se dieron en los grupos. Esto fue lo que me permitió hacerles justicia a las producciones desde el significado que les asignaron docente y alumnos, ya no como objetos o prácticas auténticos, sino en el marco de la enseñanza. Allí, al igual que en otros audiocuentos, los alumnos reunieron los componentes de la ambientación y el mundo ficcional de las películas de Harry Potter, los rasgos del género de las telenovelas románticas y de las series de terror norteamericanas, recursos semióticos del cine, citas de textos literarios, que se articularon con las orientaciones realizadas por Claudia en clase respecto de la narración y la ambientación, y los rasgos del realismo mágico, atravesados por los consumos de películas que abordan el género de terror paranormal.

Todo esto nos trae ecos de los hallazgos de los estudios del campo de las nuevas alfabetizaciones digitales (Lankshear y Knobel, 2008). Estos han abordado el concepto de “remix” para dar cuenta de lo que entienden es una práctica cultural originada en el ámbito de la música, y que luego, en el marco de las producciones en medios digitales, fue avanzando sobre otros campos de producción cultural, gracias a las posibilidades brindadas por la

digitalización y los programas de edición. Knobel y Lankshear definen el remix en los siguientes términos:

[...] “el remix se refiere a la mezcla o reelaboración de elementos de diferentes canciones o temas musicales grabados de modo que “la canción o canciones originales conserven su identidad de alguna forma reconocible” (Jacobson 2010: 28). [...] la interpretación de canciones y música ha implicado siempre la reelaboración del original hasta convertirlo en algo nuevo donde, al mismo tiempo, se puede reconocer o intuir la música original.” [...] el avance rápido de los medios digitales y de las redes electrónicas y la aparición de plataformas y servicios de la Web 2.0 han fomentado la participación a gran escala en diferentes tipos de remix, que van más allá de los meramente musicales. Los remezcladores de la actualidad toman todo tipo de contenido digital (audio, visual, textual, imagen fija, animación, etc.) para crear sus propios artefactos culturales, con prácticas como el photoshoepo; la creación de vídeos musicales, tráilers de películas o vídeos musicales de anime; y la escritura de fanfiction. Basta visitar YouTube para comprobar hasta qué punto está extendido el remix cultural popular y para descubrir la amplia variedad de prácticas de remix en las que cada día participan e interactúan millones de personas (2011:106).

Otros estudios, como aquellos que he recuperado al abordar el fenómeno de la “convergencia digital” (Jenkins, 2008), brindan aportes complementarios para comprender las prácticas que los usuarios llevan adelante para apropiarse de los objetos en el marco de la cultura digital. Estos reconocen como parte del escenario digital la emergencia de las denominadas narrativas transmedia: las experiencias narrativas que se desarrollan a través de varios medios o plataformas, y en cuyo marco “cada medio hace un aporte a la construcción del mundo narrativo” (Scolari, 2013: 24). En particular, el especialista en comunicación y medios digitales Carlos Scolari distingue dos ejes de estas narrativas transmedia, propias de la denominada cultura de la convergencia: “la expansión del relato a través de varios medios y la colaboración de los usuarios en ese proceso expansivo” (2013: 44). Tal como señalan Guerrero-Pico y Scolari (2016), esa expansión también encuentra direccionalidades, operadas por distintos sujetos: “esta expansión gestionada desde arriba (top-down) por los productores se complementa con las expansiones desde abajo (bottom-up) realizadas por los usuarios y difundidas en plataformas colaborativas, como YouTube, Twitter, blogs, wikis o archivos de fan fiction” (p. 184).

En el caso de las clases de Claudia, estas afirmaciones cobran un sentido más contextualizado o territorializado. El valor del “remix” y las “narrativas transmedia” –o incluso el crossover<sup>75</sup>– se

---

<sup>75</sup> Tal como afirman Guerrero-Pico y Scolari (2016): “Dentro de la variedad de formatos textuales que los usuarios pueden llegar a producir se encuentran los crossovers, un formato donde, a grandes rasgos, se cruzan dos o más referencias culturales en una misma pieza” (p.184). En esta línea, varias de las producciones de los alumnos de

explica por el nuevo sentido que estos cobran en el contexto escolar y en relación con la enseñanza y sus rasgos metodológicos específicos: en el caso del curso de Claudia, por ejemplo, fue el trabajo en grupo y la necesidad de alternar las voces de los alumnos para que todos los integrantes del equipo participaran lo que habilitó la operación de mezcla de voces. Esto encontró una compensación en la imagen de las dos actrices tomadas de la serie American Horror Story, que se constituyeron a lo largo de todo el audiocuento como elemento de cohesión, dotándolo de “continuidad” –el término que en el marco de las discusiones con Claudia adoptó este rasgo específico–. La expansión de los relatos a través de otros medios, a la que aluden los teóricos de las narrativas transmedia en términos de transficcionalidad y transposición<sup>76</sup>, se dio aquí en relación con la resolución de una consigna escolar orientada a poner en juego distintos saberes, vinculados a recursos de la narración y rasgos de un género literario.

En este sentido, vale la pena rescatar el siguiente fragmento de una escena en la que logré recuperar algunas de las devoluciones realizadas por los alumnos de otros equipos al del audiolibro abordado más arriba:

C: Fíjense que provocó determinadas reacciones. Algunos se reían en algunos momentos. En otros, no. ¿Por qué hubo esas reacciones?

Al3: A mí me dio vergüenza.

Al4: A mí me gustó. Lo que dijeron algunos personajes me pareció gracioso. Bah, cómo lo dijeron. Y los .gifs con las caras de las animaciones de las actrices...

Al5: Me estallé con la voz de R (otra alumna).

Al6: Me reí en algunas partes, pero en otras seguí la historia y estaba buena. Tenía suspenso.

Al7: Es que L. (otra alumna del grupo), cuando escribía se creía escritora de verdad.

C: Eso está muy bien. Esa es la idea.

Otra alumna del grupo: Igual, falta que haya la voz de M. El diálogo de M.

La alumna involucrada, M., dice que no le gusta su voz.

Claudia halaga su voz para el personaje que va a hacer y trata de motivarla para que se anime. (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 8.)

---

Claudia realizaron este cruce entre personajes de distintas obras y producciones, para reunirlos en sus audiocuentos.

<sup>76</sup> Tal como señala Marie-Laure Ryan: “si uno se queda con el enfoque literario/narratológico, entonces la narrativa transmedial yace en la confluencia de dos fenómenos importantes que han sido largamente ignorados por la teoría literaria. Uno es la adaptación, la transposición de una historia de un medio a otro (de la novela a la ópera o al teatro, videojuegos a film, etc., y más recientemente, fenómenos tales como la narración oral de film para ciegos), la otra es la transficcionalidad, la expansión (o modificación) de un mundo ficcional por otro texto del mismo medio o de otro, como escribir una secuela a Madame Bovary o poner vampiros en el mundo de Jane Austen” (p. 6).

En relación con la tensión productivo-emulativa, cabe señalar que, durante la proyección, los intercambios desplegados por alumnos y docente en torno a los audiocuentos no giraron de modo gravitante en torno a la proximidad o distancia respecto de producciones “auténticas” –lo que nos acercaría al trabajo emulativo psicogenético–. Más bien, se orientaron a los efectos de sentido producidos por el audiolibro. La sensación de vergüenza, la comicidad o el suspenso, que podemos interpretar como valoración de la producción, se inscriben en ese sentido. Esos efectos son explicables a partir del lugar desde el que se efectúa la recepción; en este caso, el ámbito escolar: los alumnos no realizan una proyección como cualquier otra, así como el audiocuento proyectado no es como cualquier otro. Lo perciben como alumnos, como compañeros que no quieren realizar una crítica que tenga consecuencias en la evaluación del trabajo, como productores avergonzados del objeto proyectado, como integrantes de un grupo en el que han tenido que participar con ganas o a regañadientes. Lo mismo se aplica a la producción del audiocuento: su creación es uno de los objetivos del proyecto, pero esta convive con condicionamientos propios del formato escolar y las orientaciones metodológico-disciplinarias, las estrategias seleccionadas por la docente, por ejemplo, al solicitarles a todos los alumnos que participen aportando su voz, en detrimento de la coherencia que supone la asignación de una sola voz para un mismo personaje.

La orientación emulativo-productiva que generó tensiones en años anteriores, porque se “comía” la enseñanza de otros saberes del curriculum, es negociada aquí desde una abierta apertura de la docente al artificio propio del remix, en lugar de la emulación, y a la puesta en valor de las tomas de decisión narrativo-transmediales de los alumnos, dado que estas permiten poner en juego los saberes de continuidad y variación en la producción, como parte del reconocimiento del carácter situado de la producción dentro de la cultura escolar y la disciplina escolar del sistema educativo.

Este carácter escolar de la producción se tornó aún más claro cuando, luego de los primeros intercambios posteriores a la proyección, Claudia propuso “realizar recomendaciones a los grupos para que sigan trabajando”. Fue entonces que los alumnos vincularon varios de los efectos de sentido con estrategias que ellos habían utilizado para producir sus trabajos, lo que nos trae ecos de las devoluciones que durante el taller Claudia les realizó a los diferentes grupos, así como de las discusiones hacia adentro de esos grupos:

C: Qué les recomendarían a los chicos de este grupo?

AI1: Que lean siempre como en la primera parte. Se ven los puntos ahí. Las pausas.  
AI2: Podrían haber agregado diálogo. No solo la narración. Es ta ta ta. Por eso es rápido. No da respiro.  
AI3: Se pierden algunas cosas así.  
Un alumno pregunta por la consigna que eligieron en el grupo cuyo cuento acaban de elegir.  
C: Sí, me olvidé. Ellos eligieron la consigna de cambio de foco.  
AI1: Ah, bueno. Pero mejor si es más pausado, como en la primera parte.  
AI2: O que cambien de personaje que narra. Algo que corte. No sé. Nosotros hicimos eso y sirvió.  
C: Sí, a mí también me parece. Creo que también hay diferencias entre la parte primera y la última, y que tiene que ver con el relato. Al principio hay solo un narrador relatando y es más rápido...  
AI3: Ahí te perdés, porque va rápido.  
AI4: Ya ahí no entendí todo todo...  
AI5: No genera lo mismo, no.  
C: Sí, piensen que en el audiolibro hay que oír. Entra por los oídos también. Si la lectura es rápida, se pierden fragmentos. Fragmentos que son para disfrutar, como el suspenso, lo que vimos en clase, se pierden en una lectura que va demasiado rápido en algunos momentos.  
(Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 9.)

Aquí podemos ver cómo los saberes de continuidad y variación cobran un rol gravitante para darle sentido a la integración de TD en la enseñanza: las discusiones que atravesaron a los grupos del taller se ofrecen aquí, reversionadas, como recomendaciones para la narración de un objeto que excede la escritura y cuyo sentido se enfoca por momentos en la voz y la lectura del ejecutante, y en otros, en recursos textuales vinculados a la escritura pero también a la narración oral, como las recomendaciones sobre la intercalación del diálogo en la narración, con consecuencias en el ritmo narrativo.

La segunda y última instancia de proyección pautada por Claudia me sirvió para reunir en una misma escena la negociación de la docente de dos tensiones: la tensión emulativo-productiva y la tensión interdisciplinaria. La última parte del proyecto se compuso de dos actividades. Primero, la proyección, puesta en común y devolución de los alumnos de los audiocuentos proyectados. Segundo, la actividad de escritura de una reseña de los audiocuentos, de acuerdo a una serie de criterios establecidos durante la puesta en común y al objetivo de realizar un juicio informado de las producciones a partir de los saberes negociados en clase.

En particular, me interesa rescatar una escena que se desarrolló en la primera de estas actividades, durante la cual observamos y escuchamos junto con toda la clase el audiocuento titulado "El avión de la bella durmiente", al cual he referido al momento de dar cuenta de la tensión interdisciplinaria con la asignatura Informática (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 6.). La proyección de este audiocuento me ofreció una serie de intercambios que

desnudaron el modo en que los alumnos y la docente negociaron y les asignaron significados a los efectos que les produjo el audiocuento:

En el audiocuento hay un narrador en primera persona, con voz masculina. Las imágenes que acompañan la narración buscan ceñirse y representar las acciones narradas por la voz. Algo que en varios equipos denominaron como “la armonía entre imagen y sonido”, durante el taller: en esos casos, tal como lo veo, las acciones buscan reflejar en un lenguaje lo expresado en otro, con las permisibilidades que cada uno ofrece.

Sin embargo, al mismo tiempo, los mismos personajes del relato están representados con fotos de distintos hombres o mujeres, lo cual resalta el rasgo de “remix” de las producciones y revela el proceso de préstamos respecto de otras producciones.

En este trabajo existe una búsqueda de coherencia estética que reúne todas las imágenes dentro de un registro que, según han comentado los alumnos durante las clases de Informática, es “realista”, un término que tomaron de las clases de Literatura. Refiere a imágenes que representan situaciones cotidianas mediante una fotografía orientada a emular los objetos que recorta, sin mediaciones que den cuenta de ese recorte y que exhiban la mirada detrás de la cámara.

Luego de la proyección, los alumnos opinan:

AI1: Hay un cambio de foco que aparece.

C: Sí, ahí está funcionando la consigna.

AI1: Sí, porque la mujer era perseguida al final.

AI2: La imagen y la voz te despistan, porque era la mujer la que era perseguida al final, pero la voz era de hombre.

AI3: Y las fotos no te mostraban el personaje de la narración, entonces, no sabías.

AI1: En un momento muestran los zapatos de una mujer, pero apenas eso.

C: ¿Qué más pueden decir?

AI4: El argumento, aunque fue recorto... se entendió. No hubo descripciones de personajes, pero se entendió la historia. Calculo que por la imagen. Estaría bueno desarrollar más los personajes. Uno no sabe bien cómo son. Despista.

AI1: Pero si hacés eso el final no va.

AI2: Ahí sabés que es mujer y no hay cambio de foco.

AI5: Los efectos estaban con el volumen muy alto. Tapaban la narración a veces.

C: Sí, hay un efecto ahí. Nos sorprende el final. Ahí podemos ver algo distinto del foco, el narrador y la voz que hace la interpretación. Algo que en el cuento no está.

AI1: Es que no...

C: Sí, el intérprete de la voz. Eso está acá, pero no en el cuento. No puede. Hay diferencias...

Claudia continúa y les va consultando a diferentes alumnos qué les pareció el trabajo, dado el silencio que se produce ahora en clase.

AI6: Sí, y la lectura era demasiado rápida. Más pausada hubiera sido mejor.

AI7: La historia era corta y rápida pero se entendía. Duró nada... El audio no estaba tan bien por ahí. No se escuchaba bien.

AI del grupo de la producción: ¡Tardamos un montón en hacerlo! Nos juntamos varias veces.

AI7: ¡La mitad jugaron a la Play! (Varios alumnos se ríen.)

AI8: Igual los efectos estaban bien puestos. Las imágenes también.

Varios alumnos acuerdan con esto. Me da la impresión de que algunas de las respuestas funcionan como apoyo al grupo, ante los cuestionamientos que han sufrido por la calidad del sonido, el volumen y el efecto de ambigüedad producido por la interpretación de la lectura. Claudia retoma las palabras de sus alumnos, para dar un cierre: Sí, había armonía entre los diferentes elementos que anotamos en el pizarrón. Imagen, sonido... (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 10.)

Aquí hay una serie de dimensiones que hacen a la complejidad de la escena y que vale la pena distinguir de modo sistemático. En el intercambio, Claudia retoma el elemento “artificial”, no “auténtico”, de modo productivo para ver, dentro de lo que es la producción del objeto digital, aquello que se configura como un saber de continuidad y variación, no previsto de antemano; un saber que se anticipa en un comentario que Claudia introduce al principio del proyecto, en la actividad de análisis del objeto digital, cuando los alumnos comentaron la existencia de un audiolibro con un narrador de voz “anónima” (Observación de Clase Proyecto Claudia. Fragmento 1.). En el audiocuento, a diferencia de lo que sucede con el cuento de García Márquez, entonces, se agrega la mediación de un “intérprete”, un lector o narrador en voz alta; lo que ofrece nuevos recursos para producir efectos de sentido, vinculados con la narración y, en particular, con la focalización. El carácter artificioso, remixado de la producción, dependiente de variables escolares como la organización de los grupos, habilita una operación que genera un efecto de ambigüedad y contradicción, al modo de las consignas de la tradición del taller de escritura, orientadas por la búsqueda de la exploración y apropiación de los recursos que ofrece la ficción, al margen de los propósitos emulativos y funcionales de la escritura.

La práctica transpositiva, la transformación de un género en otro y de un lenguaje o modo a otros, consignada por Claudia, es, en parte, la que permite hacer emerger estas diferencias. Solo en parte, porque esto también ha sido posible en virtud de las estrategias metodológicas de Claudia destinadas a revincular saberes propios de la narración y la descripción, que hacen a los mecanismos internos de los textos propios del recorte cognitivo-textualista, con la narración y descripción en otros modos o lenguajes.

Por último, lo cierto es que si bien Claudia logró recircular las producciones de los alumnos y las discusiones en torno a esas producciones digitales desde los saberes disciplinares que se propuso enseñar, en varios momentos de sus clases esto no implicó una neutralización o resolución definitiva de las tensiones introducidas en su trabajo. Tal como me reveló en un comentario casi al pasar durante la última clase del proyecto: “Al final nos corrimos un poco de la consigna escrita... Los chicos me van a matar si encima me pongo demasiado hinchada con lo que pautamos al principio del trabajo con el tema de la focalización. Fue un trabajo bastante exigente... Hacer todo el audiocuento. Acá (la clase de PL), en casa, en Informática”.

La observación de las clases también reveló como recurrencia diversos momentos en que la recirculación de los saberes de los alumnos se vio desplazada por la necesidad de “terminar” el

audiolibro, y cumplir con el objetivo apremiante de finalizar el proyecto, y poder dedicarles más tiempo a otros contenidos del programa de PL, que, como me comentó Claudia, en el diseño curricular, despliega “muchos contenidos” (Entrevista semiestructurada de Claudia. Fragmento 6.).

Esto nos conduce a la última estrategia de negociación de las tensiones productivo-emulativas del proyecto. Con esto me refiero al sentido que en su trabajo Claudia le otorgó a la instancia final del trabajo; en particular, a la sistematización y objetivación de lo enseñado y aprendido a través de una práctica como la escritura de la reseña. El objetivo de esta actividad, tal como me comentó Claudia, fue que todo el trabajo realizado en el proyecto no quedara “en el aire” (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Claudia. Fragmento 2.). Por esta razón, la docente les propuso a sus alumnos continuar el proyecto con la escritura, ya no grupal, sino individual de una reseña de uno de los audiocuentos proyectados, en base a una serie de categorías que fue anotando en el pizarrón a partir de los comentarios que surgieron durante la proyección final de los trabajos: “trama”, “argumento”, “narrador”, “personajes”; “intérprete”; “imágenes”; “audio (voz y sonidos)”; “efectos o relación entre sonido, relato e imágenes”.

La escritura del género “reseña”, localizable en los SP oficiales, donde se encuentra asociada al comentario sobre la lectura de objetos literarios, le permitió a Claudia rescatar el trabajo realizado de modo entramado con la enseñanza de la escritura, acreditar los saberes de los alumnos en lo referido al área de literatura, recuperar saberes categoriales de continuidad y variación, proponer una metarreflexión sobre las prácticas desarrolladas a lo largo del proyecto y así “estabilizar” su trabajo a partir de prácticas tradicionales que instituyen su profesión como docente; y que se revelan como otra **estrategia de compensación** destinada a negociar las tensiones que emergen en el marco de los proyectos volcados a la producción de objetos digitales que suponen también un cambio para la enseñanza de la disciplina escolar.

### **2.1.3. El segundo caso: el proyecto de Marta**

En lo que refiere al caso de la profesora Marta, cabe señalar, en primer lugar, que la docente no actuó como gatekeeper del estudio. Su incorporación a la muestra como informante clave estuvo mediada por la gestión de Claudia, quien, luego de que yo se lo solicitara, le comentó a Marta sobre mi investigación y le consultó sobre su interés y disponibilidad para participar de ella. A esta primera diferencia respecto del caso anterior en cuanto a la relación entre informante

e investigador, se le agregó otra: el rol puramente docente –y no de coordinación– que Marta cumplió durante mi estadía en la escuela. Traducido a variables relativas a las condiciones del trabajo docente, esto supuso, por un lado, una ausencia de horas cátedra extra remuneradas para el desarrollo del proyecto y un solapamiento de las actividades del proyecto con otras de su trabajo docente, además de las limitantes para articular su trabajo con el de los profesores de Informática; cuestiones en las que me detendré con mayor detalle a lo largo de la presentación del caso.

El rol de Marta como docente en el proyecto me aportó, entonces, una visión distinta del aquel doble rol de docente, a la vez que coordinadora, de Claudia. Las entrevistas, el análisis de documentos y las observaciones realizadas en sus clases de Prácticas del Lenguaje de segundo año del turno tarde me permitieron visibilizar nuevas tensiones y estrategias de negociación de esas tensiones que, como veremos, guardan continuidades a la vez que variaciones respecto de aquellas observadas en el trabajo de Claudia, y que, por ello, permiten avanzar y dotar de nuevas aristas teóricas e interpretativas a la apropiación de TD de docentes y alumnos en el marco de la enseñanza de la disciplina escolar.

El análisis de la consigna del proyecto de Marta constituye un punto de partida productivo para presentar su caso dado que nos permite al mismo tiempo comprender cómo la docente organizó las actividades del proyecto y marcar algunas diferencias centrales respecto del modo de apropiación de TD desplegado por su colega, Claudia.

A diferencia de esta última, Marta optó por eludir en la consigna la indicación explícita sobre la producción de un objeto digital. En lugar de hacer mención a la producción de un video de *Booktuber*, objeto digital al que se orientó su proyecto, optó por referir a la realización de “una reseña”. El espacio en el título y el subtítulo que en la consigna de Claudia estuvo destinado al objeto digital a producir, aquí lo ocupó, en cambio, el género reseña. En sintonía con esto, en los intercambios entablados conmigo y con los alumnos, Marta aludió a esta producción como una actividad a realizar en Informática y no en su asignatura, PL; lo que indica, al igual que en el caso anterior, una estrategia de paralelización de la producción del objeto digital en la consigna.

Sin embargo, este desplazamiento de la dimensión productiva no significó que la consigna de Marta se deshiciera del objeto digital del proyecto. Como podemos ver en la Imagen 3, en lugar de abordar el objeto en función de la actividad de producción -como sucedió en el caso de

Claudia–, las indicaciones referidas a los *Booktubers* se vincularon, más bien, a saberes a considerar en la escritura de la reseña:

**2º B RESEÑA  
DOCE CUENTOS PEREGRINOS**

**Deberás realizar una reseña a partir de la elección de algunas de estas consignas:**

1) Con la mira en el blanco I

Entre las prácticas más comunes de los Booktubers, se encuentra la de realizar reseñas de los libros que leen. Allí narran el argumento de las obras con el objetivo de atrapar a los potenciales suscriptores de sus canales. Muchas editoriales confían en esta operación para lograr mayores ventas de sus catálogos. En otros casos, las reseñas nada tienen que ver con el marketing editorial. También es cierto que en varias oportunidades ambas búsquedas se entrecruzan.

Narren por escrito el argumento de un cuento que hayan leído perteneciente a la obra *Doce cuentos peregrinos* de Gabriel García Márquez. Luego, reescríbanlo pensando en atrapar diferentes tipos de lectores y suscriptores de Booktube.

2) Con la mira en el blanco II

Entre las prácticas más comunes de los Booktubers, se encuentra la de realizar reseñas de los libros que leen. Allí narran el argumento de las obras con el objetivo de atrapar a los potenciales suscriptores de sus canales. Narren una reseña donde recomienden la obra *Doce cuentos peregrinos* de Gabriel García Márquez.

*Imagen 3: Consigna Proyecto Marta. 2ºB Reseña Doce cuentos peregrinos*

Tal como me lo compartió la docente antes de empezar la observación de sus clases, los contenidos que se propuso enseñar a través del proyecto fueron: 1) “la escritura del género reseña”; 2) “la narración del argumento de los cuentos”, entendida como constituyente del género reseña y 3) la narración del argumento como medio para ejercitar “la comprensión lectora que se hizo de la obra *Doce cuentos peregrinos*” en clases anteriores al proyecto. El análisis de una de las fotocopias con las actividades de comprensión lectora (Ver Anexo 2) elaboradas por Marta me permitió detectar su apropiación de la línea cognitivo-textualista. De acuerdo a esta última, la enseñanza de la lectura está dada por la actividad de reconocimiento y reposición de una serie características del texto tipologizado que permiten dar cuenta de que los alumnos comprendieron el sentido allí depositado. Entre esas actividades, pude observar: la detección de los “núcleos narrativos” del cuento; la reposición descriptiva de las características que hacen a los personajes y la ambientación del contexto espacio-temporal; la formulación de hipótesis sobre las relaciones entre las partes que componen la estructura

narrativa (introducción, nudo y desenlace); la detección y transcripción de fragmentos que revelarían la correcta comprensión del argumento del cuento.

La apropiación de la línea cognitivo-textualista realizada por Marta se torna visible también cuando triangulamos la consigna de la actividad de comprensión lectora, la consigna del proyecto y los objetivos curriculares de la docente, con sus argumentos de integración de TD, que ya he introducido en el apartado de Argumentos y tensiones de integración de TD (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Marta. Fragmento 1.): allí, la docente advierte que al proyectar un video de *Youtube* con una adaptación o una reseña de una obra, los alumnos la “entienden mejor, es algo más accesible para ellos. Muchas veces lo que pasa es que cuando leemos el libro la primera reacción es: “bueno, no entiendo” y acá eso no pasa con el video. Lo ven y entienden mejor [...]” En otras palabras, la comprensión lectora, a partir de la cual los alumnos acceden al sentido depositado en los textos, se allana cuando se la complementa con el visionado de producciones audiovisuales que sintetizan –en el caso del resumen– y también explican –en el caso de la reseña– “el sentido” que esta atesora. Esta línea entra en continuidad con la “literalidad” que despliegan las orientaciones para la enseñanza de la literatura en los SP oficiales y que hemos analizado en la primera parte de este capítulo.

A pesar de la elisión en lo referido a la producción del objeto digital, la consigna de Marta no se desprende de la integración de TD que guía el proyecto –y que podemos recuperar a nivel documental en su encabezado (Ver Imagen 1)–. Tampoco elude el sentido que las tecnologías tienen para su enseñanza. En el caso de su consigna, la integración de TD se da, ya no como una “producción”, sino como una “proyección”, vinculada a la consideración de los potenciales destinatarios de la reseña, que luego será transformada en video de *Booktuber* en las clases de Informática.

A partir de esta proyección, la consigna de Marta incorpora la enseñanza de un saber tradicional, junto con otro de variación, vinculado al medio digital: el modo de circulación de los videos de *Booktubers*, sus consumidores y suscriptores, y el funcionamiento del mercado editorial en la plataforma *Youtube*; todas ellas cuestiones que se inscriben, como hemos visto, en los desarrollos de los estudios de la alfabetización en medios digitales (Buckingham, 2008), y que retoman varias de las líneas de los estudios culturales. Entre ellos:

preguntas desafiantes sobre la representación –sobre la autoridad, la ideología y el sesgo o parcialidad que se adopte– que suelen subestimarse en los relatos acerca de la tecnología de la información. [...] un análisis sistemático del lenguaje (la gramática o retórica) de las

páginas web como un medio (por ejemplo, los enlaces que propone, el diseño visual, el modo de interpelación, la arquitectura de la información). Incluye un análisis de la producción, de los intereses comerciales e institucionales en juego. Y también mira cómo todo esto impacta en la audiencia o el usuario, cómo se busca captar a los usuarios e invitarlos a participar, y qué hacen ellos efectivamente, qué encuentran significativo o placentero (Buckingham, 2008: 30).

En sintonía con los planteos de esta línea, Marta integra las TD estratégicamente, valiéndose del “destinatario”, que se constituye como saber de continuidad y variación, como puente entre la reseña, de la que se ocupará la docente en sus clases, y la producción del video de *Booktuber*, de la que se hará cargo el docente de Informática. Este saber abre la consigna de Marta, de modo interdiscursivo (Angenot, 2012) y transmedial<sup>77</sup> (Jenkins, 2003, 2008), a otros saberes sobre la literatura: la existencia de canales de Youtube donde unos suscriptores siguen las producciones audiovisuales de los Booktubers. Estos realizan reseñas que se entranan con los intereses materiales del mercado del libro y sus reconfiguraciones en el nuevo nicho digital. Como se desprende de la consigna, las producciones responden, entre otros, a los objetivos de lograr la suscripción de los usuarios de la plataforma y alcanzar mayores grados de visibilidad y popularidad.

Ese puente marca una diferencia respecto de la tradición cognitivo-textualista apropiada en actividades anteriores por la misma Marta. Al plantear la consigna de escritura en función de un

---

<sup>77</sup> Las reflexiones en torno a la narración transmedia que retomo en esta tesis, recuperan algunos de los principios que plantea Henry Jenkins (2003, 2008), y que son continuados por otros especialistas, y descarta otros. En particular, para este estudio, me interesa poner de relieve los consumos y las prácticas de lectura y escritura de narrativas transmedia que realizan los alumnos. Estas narrativas, como he señalado más arriba, presentan historias que se expanden a través de varios medios. Existen expansiones gestionadas por los productores, desde arriba, que se complementan con expansiones generadas por los usuarios, desde abajo. Si las primeras generan los grandes réditos comercial, las segundas son mayormente producciones amateurs realizadas por los fanáticos de estas historias. En particular, me interesa retomar los aportes de especialistas como Marie-Laure Ryan, quien si bien estudia las narrativas transmedia y reconoce algunos de los rasgos advertidos en la caracterización de Jenkins, pone en tela de juicio los enunciados grandilocuentes que señalan rupturas, allí donde hay más bien continuidades: “efectivamente hay un boom transmedia tanto en la cultura popular como en el discurso académico. Este boom fue favorecido, en la cultura popular, por las grandes franquicias transmédiales que se desarrollan alrededor de best-sellers (El Señor de los Anillos, Harry Potter, incluso Cincuenta Sombras de Grey) o de éxitos de taquilla (Matrix, Star Wars), y en el discurso académico, por el influyente libro de Henry Jenkins, *Convergence Culture* (2006). La narración transmedia frecuentemente se ve relacionada con el advenimiento de la tecnología digital, y como la tecnología digital facilita la comunicación entre fans, es ampliamente considerada como “participativa”. Pero si miramos más de cerca, no hay nada particularmente digital, nuevo, o participativo sobre la narración transmedia. La cultura de la antigüedad griega y del medioevo era altamente transmédial, ya que desarrolló un corpus ampliamente conocido de historias (la mitología, la Biblia) en drama, esculturas, pinturas y poesía épica. Sobre la tendencia a asociar transmédialidad y participación activa del usuario, viene del hecho de que los textos (o los objetos mediales) que generan actividad transmedia son los mismos que generan discusiones online, eventos de cosplay y fan fiction, es decir textos que han adquirido status de culto en la cultura contemporánea” (Marie-Laure Ryan, 2020: 5).

destinatario y de la circulación y consumo de un objeto, Marta se corre de la producción de un “texto”, entendido en términos de una unidad con características internas autosuficientes, o de lo que sería, como derivación de lo anterior, un “objeto digital”. En su lugar, propone la **producción de un género discursivo digital**. Esta denominación responde a las teorizaciones volcadas por Bajtín (1982), quien advierte que los enunciados orales y escritos reflejan las esferas comunicativas donde se producen y que cada una de esas esferas desarrolla clases relativamente estables de enunciados, los géneros discursivos. Estos presentan recursos léxicos y gramaticales, contenidos temáticos y estructuras particulares, que hacen a su especificidad y que permiten revincular la dimensión formal del discurso con su dimensión histórica y con la actividad humana.

Luego, al igual que en el caso de Claudia, en la consigna de Marta podemos encontrar la estrategia de integración de TD en términos de un **objeto**, que en este caso actúa como **punteo**. Veamos cómo funciona esta operación. Los *Booktubers* realizan videos en los cuales presentan sus lecturas y, en particular, producen reseñas. Este género no solo es referenciado explícitamente en los diseños curriculares vigentes como articulador de la enseñanza de la lectura y la escritura, sino que también se presta particularmente bien como “práctica social de referencia” “auténtica” que, al mismo tiempo, permite desarrollar en clase la “socialización”, circulación y publicación de las interpretaciones de los alumnos, al modo del encastre psicogenético-sociocultural legible en los SP oficiales.

Incluso, podemos ir un paso más allá. Al igual que plantea este encastre, las producciones de los *Booktubers* cobran particular valor en función del carácter comunitario de la lectura. Este rasgo constitutivo los distingue, por ejemplo, de los productores y consumidores de audiolibros, que no poseen este rasgo “social” específico. Los estudios del ámbito español que recuperan los rasgos y la historia de conformación de las comunidades de Booktubers indican que estos “sitúan la lectura en un paradigma diferente al que tradicionalmente la ha situado la academia, los docentes o los críticos literarios” (Lluch, 2017: 50). Parte importante de esa novedad radica, específicamente, en la conformación de redes comunitarias de lectores y escritores posibilitadas por las plataformas digitales (en un principio, Blogspot; luego, Youtube e Instagram) y sus rasgos interactivos (Scolari, 2008). En tiempos recientes, estas comunidades se han dado a partir del pasaje de:

los espacios mediados por adultos (la escuela o la biblioteca) a los espacios aparentemente libres (Internet). Como consecuencia, estas lecturas provocaron un cambio de paradigma en

el ecosistema del libro juvenil: el autor y la editorial empezaron a dirigirse directamente al lector, dejando fuera del circuito de lectura al mediador (docente, bibliotecario, padres), es decir, idearon campañas de promoción de los libros fuera de los escenarios tradicionales, trasladándolas a Internet (Lluch, 2017: 31).

A pesar de lo que indican los estudios sobre las alfabetizaciones transmedia (Scolari, 2018) –una de las líneas dominantes de la alfabetización digital–, estos espacios de sociabilidad en que los jóvenes comparten sus experiencias y sociabilizan con otros lectores en torno a sus lecturas no son más horizontales, democráticos o “colaborativos” que otros por el hecho de haberse desprendido de los “mediadores” propios de ámbitos formales como la escuela. Las jerarquías persisten, precisamente, en virtud de una operación de sustitución de los mediadores tradicionales por otros nuevos, los denominados “influencers” (Lluch, 2017), y también por los protocolos inscriptos en las plataformas que de distintos modos modelan y codifican la sociabilidad (Van Dijck, 2013). Así pues, las prácticas de lectura de la comunidad se entraman con nuevas formas de sociabilidad y entretenimiento, pero también con nuevas “autoridades culturales” (Dussel, 2014), distintas de las que encontramos en el currículum moderno<sup>78</sup>. Estas autoridades, con sus modos de leer y sus objetos de lectura, cobran relevancia en las plataformas a partir del “principio de popularidad”, codificado en botones como “me gusta” o en el número de “vistas” de los videos y de “followers” de un canal (Van Dijck, 2013). En muchos casos, este principio conduce a los Booktubers a trasladarse entre distintas plataformas, buscando nuevos espacios donde compartir sus lecturas, conquistar seguidores y lograr visibilidad.

El carácter “transhumante” (Lluch, 2014; García-Roca, 2016) de esta comunidad, su traslado entre distintas plataformas como rasgo característico<sup>79</sup>, guarda implicancias en lo relativo a las

---

<sup>78</sup> Para dar cuenta de este fenómeno, Inés Dussel parte de la idea de que el “currículum supone una selección de la cultura que siempre constituye una autorización de ciertos saberes y procedimientos y una deslegitimación de otros. La participación del currículum en la producción de una autoridad es inescapable, aunque se pretenda lo contrario” (2014: 4). Desde allí, avanza sobre las impugnaciones que atraviesa el currículum en el siglo XX, a partir de “la aparición de otras industrias culturales que ocupan y estandarizan lo doméstico y lo público. Como se ha señalado, Facebook y los medios digitales del DIY no significan solamente que la sociedad participa libremente. Como lo apunta Griselda Pollock, “el museo de la sociedad contemporánea está cada vez más ligado a los circuitos del capital vinculados al entretenimiento, el turismo, el patrimonio, la financiación comercial y las inversiones” (Pollock, 2010, p. 53). Ese es un aspecto que es central en cómo se piensa lo curricular, y también cómo se piensan las formas de representación en el currículum” (2014: 16).

<sup>79</sup> Al igual que los audiolibros del caso de Claudia, los videos producidos por los Booktubers pueden ser considerados como parte de una tendencia cultural más amplia, que ha transformado en las últimas décadas los modos de consumo de los sujetos. Como plantea Henry Jenkins (2006: 14), la convergencia cultural da cuenta del flujo de narrativas a través de múltiples plataformas que conforman la ecología mediática y las migraciones de audiencias dispuestas a trasladarse entre esos medios para alcanzar experiencias de entretenimiento.

relaciones que los sujetos entablan con el mercado editorial. También nos permite comprender los condicionamientos que ese mercado del libro, volcado a las plataformas, les ofrece para desarrollar sus prácticas. En muchos casos,

estos lectores se han desplazado de lugares creados por ellos a otro gestionado por una gran empresa, como es Amazon.[...] El análisis de las consecuencias de este cambio trasciende los límites de este trabajo, pero sí queremos recordar que Amazon funciona preferentemente en inglés y con libros de venta masiva y, en consecuencia, la mayoría de los libros que recomiendan están escritos en esta lengua y los que aparecen en lugares preferentes son los recomendados por una mayoría mundial. En este contexto es fácil deducir que, de diversidad cultural o lingüística, ni hablamos. (Lluch, 2014: 40)

Si bien los consumos de la comunidad Booktuber son variados, la literatura juvenil y el segmento *Young adult* resultan prevalentes. Lo mismo sucede con el carácter novedoso, “recién sacado al mercado” de los objetos promocionados, que en muchos casos las editoriales les regalan a los influencers, cuando no los invitan a eventos o los incorporan como parte de su staff editorial. Al mismo tiempo, los objetos de lectura de la comunidad no encuentran su lugar fácilmente como cultura legítima, alineada con los principios que guían el currículum oficial de la disciplina. Esta cuestión ha despertado acalorados debates en numerosos videos de la comunidad de Booktubers. Allí, los jóvenes se preguntan y discuten sobre el estatus de los objetos que leen –¿libros o literatura?–. Sin embargo, cabe señalar que esto no ha impedido que en torno a su objeto privilegiado, la literatura juvenil, se haya conformado uno de los mercados de lectores más prolíficos de tiempos recientes, de fuerte penetración en la cultura escolar y la disciplina Lengua y Literatura, cuestión que también ha convocado una serie de debates en la didáctica específica del ámbito local<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> De hecho, los actores del mercado editorial de la LIJ (literatura infantil y juvenil) han tejido lazos con las políticas públicas de promoción de la lectura; entre ellas, del Plan Nacional de Lectura. Como hemos podido ver en el apartado dedicado al Análisis de documentos, el alcance de la tradición sociocultural ha encontrado su lugar en el currículum oficial; más precisamente, en su encastre con la psicogénesis, y a partir de la propuesta de la enseñanza de la lectura como formación de lectores y comunidades de lectores. Al reconocimiento de la penetración de este segmento del mercado editorial en la cultura escolar, se le suman también las discusiones que ya he relevado en torno a la “paraliteratura”, como categoría que actúa ubicando en un lugar marginal a una serie de producciones que no se ajustarían al canon literario legítimo. Tal como advierte Manuela López Corral: “El análisis que realizan estos autores está enfocado en obras de la denominada “literatura juvenil” que recientemente ha ingresado al canon escolar introducida por los mismos docentes. Estos textos son según Moro “construcciones editoriales” pensadas para un mercado específico, el escolar (2014, p. 104). Por su parte, Nieto (2018) los define como “ficciones de escuela”, es decir, como relatos “para” y “sobre” la escuela. Las obras “paraliterarias” analizadas en estos trabajos tienen en cuenta a un destinatario docente que las selecciona para sus clases de literatura porque releva de su experiencia en el aula una preferencia por parte de sus alumnos respecto de ellas frente a otras del canon escolar.” (2020: 18)

Al mismo tiempo, no son menores las diferencias que las producciones de los *Booktubers* revelan respecto de géneros escolares tradicionales como las reseñas culturales y las reseñas literarias especializadas, y en relación con los modos de leer que convocan estos géneros particulares. Los análisis más recientes sobre los rasgos que adoptan los videos de la comunidad *Booktuber* advierten que:

la subjetividad llega al máximo en los vídeos de los booktubers [...] la importancia se reparte entre el sujeto (el booktuber) y el libro o los libros que presenta. [...] A la manera de un personaje, modelan o impostan la voz, editan para darle mayor rapidez a la locución, cambian de ropa adoptando personajes diferentes, introducen efectos que llamen la atención [...] La exposición oral se acompaña de un fondo musical y los comentarios sobre los libros se nutren de referencias a sus medios sociales y a cualquier elemento de la cultura juvenil o de su vida cotidiana: canciones, el gusto por el chocolate, los viajes, etcétera (Lluch, p. 48-49).

Estos rasgos de los videos, que retomo in extenso porque resurgirán a lo largo del análisis de este y otros casos, se complementan con otros que los *Booktubers* han recuperado de la producción de posts escritos en otras plataformas como *Blogspot*, desde las cuales en muchos casos realizaron su migración a *Youtube*. Tanto en unas como en otras producciones, además de la exhibición de la dimensión material del libro –frecuentemente ponderada por el grosor de su volumen, y la belleza de la edición de su tapa y contratapa–, los *Booktubers* realizan la valoración personal del argumento de la obra, el estilo y los personajes; le otorgan una puntuación a la obra según criterios vinculados a la calidad del argumento, los personajes, el ritmo, el desenlace; realizan un resumen de los aspectos relevantes de los libros adaptados a sus potenciales lectores y a los destinatarios del video; introducen consideraciones orientadas a resguardar información sobre el argumento (es frecuente el aviso con antelación de la incorporación de un avance o “spoiler<sup>81</sup>”); utilizan un registro informal, próximo a la conversación entre pares y al auditorio de sus seguidores (Lluch, 2014).

Tal como lo entiendo, todos estos elementos hacen al carácter de objeto puente de los videos de los *Booktubers* y nos permiten comprender desde una nueva luz la orientación del argumento metodológico-disciplinar y tecno-cultural de integración que me brindó Marta al explicarme que videos como estos le permitían acercar la lectura a los alumnos y tender un puente con las prácticas y los objetos de la disciplina: “Hay algo que no es solo el resumen de la obra en la

---

<sup>81</sup> Este préstamo del inglés hace referencia a situaciones en las que una persona le presenta el anticipo de una parte fundamental de la trama o el argumento de un programa de televisión, película, libro, etc., a otra persona antes de que esta lo haya visto o leído, perjudicando así la experiencia de consumo de ese objeto.

reseña que está ahí, que comenta el chico del video, el Youtuber. Algo que es de ellos, los engancha, porque es parecido a lo que ven cuando están en sus casas o en el patio.” Lo que otros estudios tecno-pedagógicos podrían entender en términos de “motivación” o “entretenimiento” o como apropiaciones tecnológicas irrelevantes, leído desde nuestra perspectiva, pasa a constituir un recurso específico, orientado a asignarles relevancia a las prácticas culturales de los jóvenes, con el fin de llevar adelante la enseñanza.

Cabe hacer un señalamiento más respecto de los SP oficiales apropiados por Marta en su consigna, en la medida en que revelan una continuidad con el trabajo de Claudia. Metodológicamente, en ambas propuestas el taller de escritura se proyecta como una línea apropiada desde modificaciones que lo apartan de la reconfiguración que la tradición psicogénica ha hecho de él al transformarlo en una “situación” de producción de textos y de circulación de las interpretaciones. Las consignas de escritura de taller diseñadas por las docentes, además de estar destinadas a que los alumnos se apropien de saberes de continuidad y de variación, plantean importantes distanciamientos respecto del carácter “auténtico” de las prácticas sociales de referencia de la tradición psicogenética. Al igual que en el caso de Claudia, la consigna de Marta no propone simplemente la escritura de una reseña escrita o el guion de un video de Booktuber, sino que orienta un ejercicio de transformación: escribir una reseña, esto es, un género discursivo textual, para el público de un género discursivo audiovisual, de circulación dentro de una red social específica, con una materialidad, y normas y pautas de sociabilidad específicas. En esa transformación reside el desafío y la posibilidad de exploración del lenguaje al que refieren varios de los exponentes de la tradición sociocultural del taller de escritura (Frugoni, 2006). En este sentido, el trabajo de Claudia con el taller involucró una serie de actividades de experimentación con las posibilidades que ofrecía la descripción y la narración en diálogo con la novedad que suponían las permisibilidades semióticas de la imagen y el sonido para narrar y describir. En el caso de Marta, la experimentación se localiza en las operaciones de la transformación del destinatario, los canales de circulación de la reseña tradicional y la narración del argumento que esta involucra, reconfiguradas en el marco de las prácticas de los Booktubers.

Por todo esto, me interesa arriesgar la hipótesis de que, en su versión no emulativa o constructora de subjetividades o déficits, el posicionamiento metodológico del taller de escritura –por su carácter lúdico, su particular propuesta de transformación genérica y exploración de

efectos de sentido– permite, en algunos casos, plantear formas de integración de TD orientadas por los fines de la enseñanza de los saberes escolares que le dan sentido al trabajo docente. Esto es particularmente así cuando se articula metodológicamente con la recirculación de los saberes, los modos de leer y los consumos de los alumnos, y habilita a los docentes negociar las tensiones metodológico-disciplinares actualmente existentes.

### **2.1.3.1. Las clases observadas**

Uno de los primeros movimientos que pude observar en las clases de Marta fue el desplazamiento respecto de la consigna planteada inicialmente. La posibilidad de explorar las transformaciones de la escritura en función de los destinatarios que ofrece la plataforma digital *Youtube*, con su ámbito de sociabilidad y de interactividad, y en función de las relaciones entre estos elementos y la composición del texto se vio progresivamente desplazada a lo largo de las clases destinadas al proyecto. Las estrategias de integración de TD, dadas por la enseñanza de saberes de continuidad y variación en el marco de la producción de un “género discursivo” digital y una práctica de escritura transpositiva, se vieron prontamente reemplazadas. En su lugar, pude observar la omisión de la negociación con los alumnos en torno a los rasgos del video de *Booktuber* y la profundización de una operación de paralelización a partir de la cual Marta fue progresivamente delegando en la asignatura Informática la producción del video junto con las decisiones vinculadas a la puesta en juego de saberes de continuidad y variación.

### **2.1.3.2. El desplazamiento de la consigna y la estrategia paralelizadora**

Dicho desplazamiento no se dio a partir de una omisión tajante y definitiva de la producción del género discursivo digital. Constituyó, más bien, un proceso de corrimiento progresivo y gradual. Al igual que Claudia, Marta organizó el proyecto ubicando en su inicio una actividad de análisis y descripción del objeto digital a producir junto con sus alumnos. De este modo, su práctica espejó el desvío inicial realizado por su colega respecto de la consigna escrita y, así, puso en marcha también la concomitante resolidarización con la producción del objeto digital. En la presentación oral del proyecto, pude observar que el grueso de las consultas que los alumnos le realizaron a la docente se vinculaba con la producción del video de *Booktuber*, la novedad

respecto del proyecto del año anterior y de otras prácticas que llevaban adelante los alumnos en el aula normalmente.

Sin embargo, desde el inicio –y en reiteradas oportunidades– Marta se ocupó de comunicarles a sus alumnos que la producción audiovisual sería llevada adelante “por los profes de Informática”, quienes se ocuparían de “hacer el video en sus clases y después, ustedes, en casa”. La siguiente escena, recortada de la actividad de apertura del proyecto, da cuenta del momento en que Marta introdujo una video-reseña audiovisual que seleccionó, junto con otros dos videos de *Booktubers*, con dos objetivos que corrieron en paralelo y que la docente me compartió luego de la clase: que los alumnos “tengan una idea más clara de lo que van a hacer en video, con los profes de Informática” y que “veamos juntos las características de la reseña”:

Marta se toma algunos minutos para preparar la proyección del video usando la computadora que el aula tiene disponible y que siempre está conectada a la televisión. Para esta clase, Marta no ha solicitado el aula móvil y los chicos están en sus bancos, del modo en que suelen disponerlos, mirando al frente. Comienza la proyección y el video ofrece la imagen de una mujer adulta que, en primer plano, se ha filmado mirando a la cámara, hablando. Como ha introducido Marta, se trata de una “videoreseña”. La mujer brinda información sobre el título del libro, contextualiza la obra y la pone en relación con la biografía del autor. Luego, comienza a explicar lo que le ha gustado de *Doce cuentos peregrinos*, presenta los títulos de los cuentos que más le “han impactado” del libro y narra brevemente los argumentos de cada uno de ellos.

Los chicos están algo inquietos. Sin embargo, llegado a este punto del video, varios pegan grititos y se quejan porque hay algunos cuentos que aún les falta leer y dicen que “la mina” se los “arruinó”. Algunos hablan encima del video a propósito, para que no se escuche, haciendo diferentes ruidos (“Bla bla bla” “Shhh” o chiflidos), y para que no les adelanten de qué tratan los cuentos.

Luego, la mujer del video explica qué tienen en común los doce cuentos que componen la obra: sobre todo se detiene en las relaciones “tensionantes” entre “realidad y ficción”. Cuenta también su experiencia de lectura, los efectos que le produjo y los efectos que sabe que ha tenido en otra gente, con quien ha comentado el texto: “curiosidad”, “sorpresa”, “llanto”, “aburrimiento”, “sensación de disparidad” entre los cuentos, necesidad de “querer leer más”. Por último, dedica algunos minutos a abordar la relación entre su biografía como lectora y la obra de García Márquez. Tiende puentes entre los aprendizajes desprendidos de la lectura y “sucesos” de su vida: “para qué me sirvió”.

Cuando termina el video, dos de los grupos de chicos que están cerca mío aplauden. Según lo entiendo, por sus sonrisas, el aplauso es en chiste.

A1: ¡Increíble! ¡Más!

A2: ¡Ni una sonrisa tira!

A1: Re aburrida, profe. Ni se presentó. ¿Cómo se llama? ¿Es alguien?

A3: Igual le falta... Le falta ser un poco más graciosa. Menos lenta.

A1: Prefiero hacer una fotonovela, como el año pasado, antes que eso.

M: Nadie dijo que tenía que ser divertido.

A4 (en tono cómico, sonriéndose): Pero se tiene que ganar mi corazón, me tiene que sacar una sonrisa. Me da la impresión, por estos y otros comentarios que escucho, que los alumnos se esperaban un video más parecido al de un Youtuber. Hay cierta resistencia a la producción del video, en torno a la cual Marta aún no se ha explayado. El intercambio continúa. Los alumnos le piden al video entretenimiento, que los atrape, que tenga otro ritmo. Luego de escuchar distintas opiniones, Marta reencauza el intercambio:

M: Bueno, entonces, nos preguntamos: ¿Qué hace ella?

Al4: Hace como un resumen.

Al5: Y sí, lo que dice es lo que le parecieron los cuentos.

M: Sí, narra el argumento resumidamente y valora. Da su opinión y también las de otros. ¿Vieron eso? No es solo me gustó o no me gustó. ¿Qué más hace?

Al4: Trata de atraparte, de que leas el libro.

Algunos alumnos bromean por lo bajo. Los escucho decir que ahora que ya les contaron todo, “mirá si lo voy a leer.”

M: ¿Cómo? ¿Cómo te atrapa?

Al4: Diciendo qué le gustó, qué le generó... leer los cuentos. Lo de otra gente que también leyó.

Al6: Igual, parecía que durante el video estaba leyendo.

Al7: ¡Cualca! ¿Posta? Na...

M: Puede ser. Tampoco tendría nada de malo. Para prepararse mejor... Vale. Lo que importa es la reseña que hace.

(Observación de Clase Proyecto Marta. Fragmento 1.)

Podemos interpretar que el intercambio en torno a la video-reseña nos ofrece una escena de “resistencia” (Rockwell, 2006) por parte de los alumnos<sup>82</sup>, en relación con el objeto de la proyección y la forma de apropiación que la docente propone de ese objeto. Así pues, algunas de las intervenciones de los chicos exhiben una ruptura de las expectativas depositadas en el video y su protagonista, que no les “saca una sonrisa”, no cumple con los principios de popularidad esperados por parte de un *Booktuber* o que, rompiendo las pautas del género (Lluch, 2017), va demasiado lejos en la narración del argumento de los cuentos, resultando esto en una serie de *spoilers*.

Uno de los elementos más reveladores de este contrapunto entre las características del género, las apropiaciones y expectativas de los alumnos y las de la docente emerge como resultado de la forma en que la protagonista del video infringe las convenciones de espontaneidad o de oralidad –pretendidamente– no planificada que hacen a las prácticas de los *Booktubers*: “Al6: Igual, parecía que durante el video estaba leyendo. [...] M: Puede ser. Tampoco tendría nada de malo. Para prepararse mejor... Vale. Lo que importa es la reseña que hace.” Marta, no obstante, busca poner en el centro de la discusión los rasgos de la reseña del video, al margen de su estricta inscripción dentro del género de los videos de los *Booktubers* y los modos en que estos objetos son apropiados y consumidos fuera de la escuela.

---

<sup>82</sup> Recordemos que, si seguimos a Rockwell (2001), las prácticas de lectura que les dan sus significados plurales y móviles a los textos se ubican en la zona de encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura que han sido dispuestos en los objetos leídos. Es precisamente a ese encuentro que aludo en esta zona de la interpretación, en la que convergen miradas encontradas sobre el objeto, además de sus rasgos materiales y protocolos.

La tensión es de orden metodológico-disciplinar y también se vincula con los argumentos tecno-culturales de la docente (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Marta. Fragmento 1.): por un lado, revela la distancia que hay entre las apropiaciones que alumnos y docente realizan del objeto digital. Los alumnos demandan que Marta no se desprenda del objeto planteado en la consigna del proyecto y también que, de acuerdo con sus expectativas, este despliegue los protocolos y apunte a los usuarios implícitos (Van Dijck, 2013) que suelen llevar inscriptos las producciones de la comunidad *Booktuber*, legibles en sus componentes genérico-discursivos y mediáticos (Lluch, 2017). En resumen, los alumnos se apropian del objeto desde aquello que le falta para constituirse en un video de *Booktuber* y, por tanto, lo hacen desde sus modos particulares de apropiarse de este objeto, tal como lo harían fuera de la escuela. La docente, en cambio, reconoce en el objeto una serie de rasgos que actúan como ejemplo o modelo para la escritura de la reseña.

Luego, en el marco de la misma clase podemos recuperar la escena de proyección del video de un *Booktuber* argentino de cierta popularidad en el ámbito local, Matías Gómez, y los posteriores intercambios entre Marta y los alumnos en torno a ese objeto. Allí podemos observar el modo en que se profundiza la operación de desplazamiento:

Como no queda mucho tiempo, Marta pasa al siguiente ejemplo. Adelanta en voz alta que va a proyectar un video titulado “Resumiendo lecturas”, de un booktuber argentino “bastante popular”. Marta me ha comentado que seleccionó a este booktuber porque sabe que los chicos lo conocen. “Quizás no todos, pero varios, seguro”. Cuando se proyectan las primeras imágenes de Matías BG los chicos hacen comentarios. Efectivamente, varios de ellos lo conocen. Otros guardan silencio.

En el video seleccionado, el joven booktuber se dedica durante 15 minutos a realizar un “resumen” de ocho “libros” que ha leído a lo largo de los últimos dos meses. Se trata de los que los Booktubers denominan un “Wrap up”: una reseña o comentario rápido de los nuevos libros que poseen, porque han comprado o les han sido obsequiados por su familia, amigos o las editoriales, y que han leído durante un período de tiempo determinado (por ejemplo, un año o unos meses). Si bien la serie que arma es relativamente ecléctica, la mayor parte de ellos son novelas o sagas de literatura juvenil, del género fantasy o ciencia ficción. Entre otros, esa lista la completan: Percy Jackson y El ladrón del rayo, de Rick Riordan; Aristóteles y Dante descubren los secretos del universo, de Benjamín Saenz; Los viajes de Marion, de Victoria Bayona; Enclave, de Ann Aguirre. Otro rasgo que atraviesa transversalmente la serie de libros es el hecho de que todos están a la venta; un rasgo que se delata en sus ediciones y encuadernados, y que apenas me basta constatar con una búsqueda en el motor de Google. Pienso que no solo se trata de resumir lecturas, sino también de resumir lecturas a las que se pueden comprar.

A lo largo del video, Matías realiza un comentario sobre sus lecturas y comparte su modo de leer con los seguidores de su canal. Lo hace de una forma que resulta a las claras distinta de los modos de leer de la crítica literaria autorizada en el ámbito académico y transpuesta en materiales didácticos como saber legítimo sobre las obras leídas: Matías comenta si le gusta o disgusta un libro o un escritor y argumenta por qué. Para sustentar sus juicios de valor, utiliza una diversidad de recursos: alude a la empatía y a la relación afectiva que le generan como efecto los personajes y los mundos ficcionales; critica o valora elementos de la narración (evalúa partes del argumento y la trama o su ritmo) según el

efecto que le produjeron (aburrimiento, pesadez, emoción, ganas de seguir leyendo, voracidad); en algunos casos, realiza hipótesis de lectura respecto de por qué piensa que les gustaron más o menos los libros (por ejemplo, siente que no empatiza ni se identifica con el personaje protagonista, un niño, porque él como lector ya es demasiado adulto), lo cual, también, con algo de suspicacia, puede entenderse como una estrategia para no censurar los libros que le han regalado las editoriales y relativizar su crítica, desplazando el potencial problema del libro a la edad del lector.

Por momentos, el booktuber deja entrever de modo más explícito su rol de promotor de literatura juvenil y los nichos sobre los cuales proyecta su opinión. Esto es lo que interpreto, por ejemplo, cuando desliza que uno de los ocho libros reseñados podría servir para leer en la escuela. Ese rol no es tampoco ningún misterio. Matías fue seleccionado “Booktuber de la Feria” en el año 2015, cuando la cultura booktuber obtuvo por primera vez un espacio oficial en la Feria del Libro. Por otra parte, como sucede con los referentes de esta comunidad, diversas editoriales le hacen llegar a Matías sus libros gratuitamente para promocionarlos en su canal, como vía de publicidad no tradicional. Las prácticas de la comunidad Booktuber no son ajenas al mercado editorial y como toda práctica, poseen dimensiones materiales tangibles.

A lo largo del video, Matías realiza comentarios anecdóticos sobre su relación biográfica con los libros (por caso, comenta cómo y en qué momento de su vida accedió a ellos); también se ocupa durante varios minutos de narrar el argumento de algunos de los libros (particularmente, de aquellos menos conocidos). Cuando presenta el argumento de uno y lo aborda con algo de detalle, se toma el tiempo de avisar que lo que va a contar no es un “spoiler”, que “está en las primeras páginas del libro”. Luego, en otros casos, previene al espectador de su canal, y le avisa que eso que va a hacer sí es un spoiler, para que pueda elegir no escucharlo. Hay una evidente ponderación positiva de algunos aspectos materiales de los libros: además de las tapas, el grosor y la cantidad de páginas, que también son elementos considerados valiosos por otros Booktubers que he visto. Por último, el booktuber les otorga a los libros leídos una puntuación sobre 5 estrellas, que se desprenden de los argumentos que hacen a su juicio de valor.

Luego de finalizado el video, Marta abre el intercambio con los alumnos:

M: ¿Qué ven acá distinto de los otros videos que vimos hoy?

A1: Es más informal.

A2: Es como que se confunde. Y vuelve a empezar.

A3: ¡Todo el tiempo! No dice todo de un tirón. Me pone nervioso.

A1: Y... pero es más entretenido. Más que la primera, seguro.

M: Sí, es diferente de lo que vimos en el video de la reseña de la señora que cuenta sobre el cuento de García Márquez, que es más formal, organizado.

A4: Acá hace cosas. No está todo duro, es más rápido, se desconcentra. Como si estuviera apurado.

A5: Re duro está... (Varios compañeros de ríen.)

Algunos alumnos también hacen comentarios sobre la orientación sexual del Booktuber, por lo bajo, entre ellos. Marta no los escucha. Sin realizar otras intervenciones, la profesora muestra otro video, de otro Booktuber argentino, que no conozco. Marta también me dijo que le había gustado que fuesen argentinos: “Así los chicos sienten que lo pueden hacer.”

[...] Luego de la proyección, Marta retoma el intercambio con la clase:

A: Esto es más fácil.

M: Sí, pero ustedes lo tienen que completar. Si no, no queda completo. Fíjense que el otro chico anterior que vimos tenía todo más ordenado. Habló sobre los libros, uno por uno, y se detuvo más. Contó el argumento y al mismo tiempo lo hizo atractivo... Lo más importante ahora, igual, es el escrito. Después vemos cómo lo llevamos a la práctica. Seguimos...

Marta les pide a los alumnos que armen grupos para hacer el trabajo. Pasan algunos minutos y empezamos a circular por el aula. Ella consulta y anota los integrantes de cada grupo, “para hacer el seguimiento del trabajo”. Les reparte los papeles con las consignas que ya les ha leído en una clase anterior, para que elijan una de las dos opciones de actividades.

(Observación de Clase Proyecto Marta. Fragmento 2.)

Además del objetivo enunciado por Marta de que los alumnos tomen contacto con los videos que realizarán en Informática y de que –como también agregó la docente– sopesen la viabilidad de su producción, me interesa señalar otra búsqueda, que, según entiendo, se desprende de la escena anterior. Con esto me refiero al objetivo de reenviar la lectura de los alumnos a los saberes de la disciplina. En el intercambio, estos últimos funcionan como rasgos que describen al objeto digital a partir de sus similitudes con la reseña escrita. Luego, Marta buscará que sus alumnos pongan en juego esos saberes en la escritura: la variable de registro (formal, informal), el carácter “bien organizado” del video, el lugar central que ocupa la narración del argumento y el “atractivo” que ofrece esa narración para convocar a los lectores y así promocionar la lectura. Sin embargo, este abordaje de la enseñanza de los saberes disciplinares ofrece diferencias respecto del realizado con Claudia.

A diferencia de las clases dedicadas a la producción del objeto digital de esta última, Marta no habilitó el ingreso de las apropiaciones del objeto digital en términos de los saberes de sus alumnos en torno a los protocolos del objeto, su circulación y consumo, con el fin de recircularlos como saberes de continuidad o variación. En línea con la tradición cognitivo-textualista vigente en los diseños curriculares que prescriben la enseñanza, la mirada de Marta sobre el objeto se orientó más bien a marcar sus similitudes con la reseña y a detectar las carencias que algunos videos de *Booktubers* revelan respecto de ese género escrito: *“ustedes lo tienen que completar. Si no, no queda completo. Fíjense que el otro chico anterior que vimos tenía todo más ordenado.”*

Si releemos el intercambio de la última escena, podemos observar algunas características señaladas por los alumnos que son susceptibles de constituirse en saberes de continuidad y variación. Entre ellas, encontramos los rasgos que hacen a la dramatización del video del booktuber, su ritmo vertiginoso, su proxemia y kinesia; el trabajo de montaje y edición que permite simular la espontaneidad; las limitantes que la narración de los argumentos encuentra en los “spoilers”; los recursos argumentativos, retóricos y narrativos de los que se valen los Booktubers para dirigirse a su audiencia y lograr mayores interacciones de acuerdo con el principio de popularidad y el repertorio de botones y formas de interacción que ofrecen las plataformas. Todos estos saberes vinculados a las apropiaciones de los libros y la literatura de la comunidad Booktuber podrían responder a la consigna impresa diseñada por Marta y podrían

constituir, de este modo, saberes de continuidad y variación. La hipótesis del déficit que ofrece la tradición cognitivo-textualista de los SP oficiales, tal como lo entiendo, obtura, en el intercambio, el abordaje de estos saberes. Estos, en cambio, sí se encuentran proyectados, potencialmente, en la consigna impresa diseñada por Marta.

### **2.1.3.3. La profundización de la estrategia paralelizadora**

El desplazamiento realizado por la docente fue ganando peso en las sucesivas clases dedicadas al proyecto. En el encuentro que siguió a la proyección, Marta les propuso a sus alumnos leer juntos una “fotocopia con información sobre la reseña. Primero, vamos a ver la teoría. Después, la práctica.” La fotocopia estaba organizada en tres puntos: “definición de la reseña”, “estructura” y “consideraciones para la redacción”. En el segundo módulo de la clase, luego de la lectura del apunte, Marta propuso leer, a modo de ejemplo y para “aplicar lo que leyeron”, una reseña de la novela *El espejo africano*, de Liliana Bodoc, que figuraba como la siguiente lectura del programa de Segundo año, luego del proyecto. Durante lo que quedó de la clase, los alumnos se dedicaron a marcar con flechas y corchetes las partes y los componentes que hacían a la estructura y los mecanismos textuales de la reseña, sus marcas de estilo, los conectores utilizados, los modos de introducir la opinión, los subjetivemas, y las fórmulas para manifestar los juicios de valor. De modo similar a la actividad de comprensión lectora trabajada antes de comenzado el proyecto (Ver Anexo 2), esta consigna involucró la actividad de apropiarse de la reseña de la novela de Bodoc desde la restitución de los elementos que hacen a la forma y la estructura interna del texto, en sintonía con la “literalidad” a la que refiere Carolina Cuesta (2010) como continuidad propia de los modos de leer sugeridos de modo dominante en los SP oficiales de las últimas décadas.

Como me compartió Marta, esta actividad estuvo orientada al abordaje de “la teoría”. De allí en adelante, pude observar el trabajo con “la práctica”. Las clases dedicadas al taller de escritura me permitieron observar los saberes puestos en juego por la docente como parte de la consigna de escritura. Allí, la exploración de las implicancias que podría tener para la escritura el recorte de los destinatarios-suscriptores se vio desplazada por las orientaciones de cumplimiento de las “partes” del modelo de reseña en función de sus puntos de contacto con los videos proyectados, siempre en términos de las características internas del objeto reseña.

Este desplazamiento no estuvo libre de **tensiones metodológico-disciplinares**. En particular, la siguiente escena ilustra el modo en que algunos grupos de alumnos tomaron para su escritura un criterio alineado con sus expectativas sobre los destinatarios digitales de la reseña, y con los modos de leer que estos objetos suponen como protocolos: entre ellos, el mandato de no “spoilear” la lectura de los suscriptores de un canal de *Booktuber*. En el marco de ese triángulo de modos de leer y de apropiarse de la literatura de booktubers, alumnos y docente, esta última optó por priorizar la escritura del argumento, en vistas de que los alumnos pudieran dar cuenta de la comprensión lectora realizada, lo que comportó algunas tensiones:

Continuamos el recorrido por el aula. Marta se detiene en otro grupo. Lee el trabajo en silencio. Luego, añade: “La primera parte está bien. Está toda la información. Pero después... fíjense que han narrado el argumento, pero sin avanzar demasiado.”

Por lo que leo, los chicos narraron el argumento hasta el conflicto y a partir de allí optaron por dar por terminada la narración. Ese cese, me da la impresión, es un tanto abrupto y, por lo que les dice a sus alumnos, entiendo que Marta coincide conmigo. Los chicos le explican a la profesora que no quisieron seguir contando lo que pasaba en el cuento “porque si no spoileamos”. Marta les propone que continúen para dar cuenta de que leyeron la obra. “Piensen que esto, después, lo vamos a ver todos en la muestra.” Marta hace otro comentario a partir de la lectura del texto. Les pregunta a los alumnos cómo han hecho para atrapar al potencial lector del cuento, con la reseña. Ante el silencio de los alumnos, les dice, a modo de sugerencia: “Están muy pegados a la historia. No es la idea tampoco. Traten de desprejarse un poco, para no ir tan al detalle de la acción. El lector puede perder el interés si le contamos todo en detalle.” Por último, Marta relee el trabajo, y bajo la mirada de dos de los integrantes del grupo, corrige la normativa, la puntuación y elementos que hacen a la cohesión del texto.

(Observación de Clase Proyecto Marta. Fragmento 3.)

Como podemos observar, el objetivo de dar cuenta de la comprensión lectora no se da de modo aislado o libre de tensiones. En las orientaciones de la docente, también se incorporan los objetivos de “atrapar al lector” y de mantener el interés en la lectura, propios del género reseña, lo que se traduce en orientaciones en torno a la selección de los componentes de la acción de la narración. Una operación similar organiza la escena que muestra cómo los alumnos se encargaron de seleccionar los cuentos para realizar la reseña. Allí, nuevamente, en el intercambio entre alumnos y docente, esta última optó por reubicar la escritura bajo los lineamientos de la alternativa metodológica de la comprensión lectora:

Marta pasa por los grupos, les consulta por la consigna elegida y por el cuento seleccionado. También lee en silencio lo que han escrito, en los casos en que ya han comenzado con el trabajo de escritura, que no son todos. Les va señalando qué les faltaría hacer en función de crear suspenso y atrapar al lector, pero también de “demostrar que han leído los cuentos” y que conocen “el argumento”.

Marta se detiene en un grupo que ha elegido el mismo cuento que otro de los grupos: “No pueden repetirse. Si no, no tiene sentido. Vamos, busquen otro cuento. Hay un montón.”

Al: Pero si nosotros lo elegimos primero. ¡Ni sabían ellos (refiere a los alumnos del otro grupo)!

Marta: Se van a pisar cuando cuenten el argumento. Piensen además que esto después lo tienen que ver todos en la muestra. Todos los cuentos que leímos...  
Los chicos siguen quejándose un rato más. Marta los ayuda a elegir repasando los argumentos de algunos de los cuentos y, finalmente, eligen otro. (Observación de Clase Proyecto Marta. Fragmento 4.)

Desde la línea de la comprensión lectora y la producción escrita, leer literatura supone la actividad de asir el sentido del texto; un sentido que, como hemos visto, es del orden de la “literalidad”. Así pues, si cada texto tiene su sentido, dado por la reposición del argumento, entonces, dos argumentos de un mismo texto “se pisan”. Esto, que podría no tener otras implicancias, nos reenvía, no obstante, a otra dimensión interpretativa vinculada con el “contexto institucional” (Rockwell y Mercado, 1988) de la Escuela N°1. Ese contexto nos permite comprender los condicionamientos que orientan el trabajo de Marta y que tienen implicancias en las opciones metodológicas de la docente tanto en el plano tecno-pedagógico como didáctico-disciplinar.

El proyecto escolar de la Escuela N°1, alineado metodológicamente con las orientaciones de la psicogénesis, se orienta a una producción destinada al ámbito extra-áulico de la muestra anual y a los destinatarios de ese evento: padres, familiares, docentes, directivos y alumnos de otros cursos. Así pues, como se desprende de los intercambios del último fragmento, las orientaciones de Marta no se deshicieron del destinatario “social” del proyecto, sino que lo modificaron –y con él, también la consigna– en vistas de las demandas que la docente entiende involucra el auditorio del proyecto. En el marco de las condiciones institucionales del trabajo docente, los potenciales suscriptores del trabajo han pasado a ser, por ejemplo, los padres, que irán a ver aquello que los alumnos aprenden en la escuela y a constatar que han realizado las lecturas consignadas en el programa.

#### **2.1.3.4. La apropiación de la reseña como presentación de Powerpoint**

El último desplazamiento que Marta realizó para enseñar la disciplina y, a la vez, integrar TD puede ser entendido como parte de sus estrategias de negociación de la tensión metodológico-disciplinar emulativo-productiva: luego de algunas semanas de trabajo con el proyecto, Marta optó por reconvertir definitivamente la consigna inicial, de modo que el producto final fuera un Powerpoint con diapositivas que expusieran las diferentes partes de las reseñas realizada, a modo de una Presentación en diapositivas.

Al ser consultada por las razones de este cambio, Marta me ofreció dos argumentos: el primero de ellos fue el retraso en la escritura de la reseña, sin la cual los alumnos no podían comenzar a producir el video de *Booktuber* en Informática. Aquí podemos notar una diferencia con el proyecto de Claudia, en cuyo marco el trabajo con Informática fue en simultáneo y el diseño del audiolibro se dio tanto en las clases de una como de otra asignatura, desde un momento temprano del desarrollo del proyecto. En el caso de Marta, la operación de desplazamiento se tradujo en una paralelización del proyecto; una escisión en dos partes, cada una de ellas correspondiente a una de las asignaturas involucradas. Esto produjo una demora en el trabajo, dada la dependencia respecto de la finalización de una parte para poder llevar adelante la siguiente.

Esto nos conduce al segundo argumento de Marta, quien me explicó que durante el desarrollo del proyecto prácticamente no pudo comunicarse con el docente de Informática, dado que no tuvo tiempo disponible para hacerlo. Esto nos informa, por un lado, de las condiciones de trabajo docente como limitante para la aplicación de las líneas metodológicas del aprendizaje por proyectos y sus orientaciones interdisciplinarias; y, por otro, de la intensificación que supone la integración de TD en el trabajo docente, cuestión que también ha sido registrada en otros contextos escolares (Selwyn, Nemorin y Johnson, 2016). Recordemos que, a diferencia de Claudia, Marta no poseía el cargo de Coordinadora del Departamento y, por tanto, tampoco la disponibilidad de horas cátedra rentadas suficientes para entablar un diálogo fluido con sus pares de Informática. Con quien sí pudo hablar la docente fue con Claudia, quien, gracias a las posibilidades habilitadas por su puesto, pudo actuar de intermediaria para coordinar con el docente de Informática la redefinición del objeto a producir en el proyecto de Marta.

En este punto, me interesa recapitular la estrategia de paralelización adoptada por Marta para volver sobre ella a la luz de las coordinadas didáctico-disciplinares, pero también tecnopedagógicas e institucionales que, según entiendo, la explican: en el plano didáctico-disciplinar, dicho desplazamiento se justifica a partir de la apropiación de Marta de la tradición cognitivo-textualista encastrada con las directrices curriculares de la psicogénesis. Mientras que esta última guía de modo general el aprendizaje por proyectos y explica el ingreso de las prácticas de lectura y escritura novedosas como contenidos relevantes para la disciplina, la primera ofrece orientaciones metodológicas que plantean la reposición de sentidos literales que residirían en los textos y cuyo hallazgo permitiría comprenderlos. Si la primera de estas

tradiciones alienta la incorporación de prácticas sociales de referencia, la segunda conduce a la docente a recortarlas en términos de textos con sentidos que deben ser recuperados y expuestos en la escritura para dar cuenta de su comprensión. Entre una y otra, la posibilidad de recircular los saberes de los alumnos en términos de saberes de continuidad y variación queda mayormente obturada.

A su vez, en el plano contextual-institucional podemos ver que el proyecto traduce los argumentos tecno-pedagógicos de la Escuela N°1: su carácter abierto a la comunidad y a las demandas de sectores socioeconómicos de clases medias que proyectan trayectorias escolares de pasaje a la universidad para sus hijos; su carácter joven, abierto a la innovación y a la incorporación de tecnologías como forma de aportarle valor a la formación de sus alumnos y a sus vidas (Ver Imagen 1). Estas demandas del contexto institucional aportan una capa más de densidad a las variables que hacen la integración de TD en la enseñanza y se entranan con las limitantes que he señalado en las condiciones de trabajo de la docente y con los condicionamientos que ofrece la audiencia del evento escolar anual.

También me resultó productivo triangular estos argumentos aportados por Marta respecto de cómo y por qué se dio el proceso de desplazamiento y la reconversión del objeto digital, con otros que, a primera vista, se podría entender que exceden el objeto de estudio de esta tesis. Tal como me comentó el profesor de Informática de 2doB, Pedro, Powerpoint era el programa de software que los alumnos de segundo debían rendir en su materia, sobre el final de ese año, en el marco del convenio con la UTN. De aquí que el cambio en el proyecto de Marta le resultara “útil” y conveniente para el desarrollo de sus objetivos curriculares.

Esto nos reconduce al plano de la formación en competencias digitales que la Escuela N°1 ha integrado a su curriculum a través de las propuestas tecno-pedagógicas que brinda la UTN. Las competencias pueden ser leídas a la luz de los aportes de los estudios de las denominadas alfabetizaciones críticas, entre los cuales también se ubican los trabajos de David Buckingham (2008), a quien ya he citado en otros momentos de esta tesis. En particular, en un estudio reciente Luci Pangrazio advierte una tendencia de alcance global, según la cual las políticas y los programas de alfabetización digital implementados en las escuelas en los últimos tiempos se han centrado en un abordaje “técnico”, “productivo” y también funcional de la alfabetización, descartando otros aspectos de orden “crítico”:

Mientras que el modelo de alfabetización de diseño digital celebra nociones de agencia individual, en su forma actual este enfoque no involucra una crítica a problemas vinculados

con la cuestión de la agentividad, como serían la propiedad de las plataformas digitales y su gobernanza –dejando así incuestionada la ideología subyacente a los contextos digitales. En cambio, en lugar de la crítica, el objeto de diseño es fetichizado y “la dimensión crítica es silenciada” (Wark, 2013, p. 302)<sup>83</sup> (Pangrazio, 2016: 167).

Podríamos inferir que, fruto de la adopción de la metodología del aprendizaje por proyectos y de las tensiones teórico-metodológicas que atravesaron el trabajo de Marta, en su proyecto existió un avance de la disciplina Informática y de la formación en competencias digitales sobre los objetivos de la disciplina escolar Lengua y Literatura. Sin embargo, este avance resultó compatible con la búsqueda de Marta, quien también optó por conducir el proyecto en estos términos, como solución superadora de las tensiones metodológico-disciplinares ofrecidas tanto por la psicogénesis como por las líneas de la tradición cognitivo-textualista, que, en parte, condujeron al desplazamiento en su trabajo. Ese avance fue el que permitió la reconversión de la producción del género discursivo digital en objeto digital.

Todo lo anterior también me habilitó a comprender el carácter social específicamente escolar, no reificado, del destinatario de la producción del proyecto; un carácter que también, en parte, es el de toda producción llevada adelante en la escuela, al margen de las emulaciones metodológicas de la psicogénesis.

Asimismo, la negociación de Marta con el docente de Informática –mediada por Claudia– la habilitó a producir con sus alumnos una Presentación de Powerpoint donde volcar la comprensión lectora realizada en clase. Este modo particular de integrar TD fue el que le permitió a Marta apropiarse de las orientaciones emulativo-productivas y de reposición de sentidos literales que emergen como fruto del encastre de las tradiciones cognitivo-textualista y psicogenético-sociocultural, constitutivas de los SP oficiales.

Aquí se da lo que entiendo es una estrategia de negociación interdisciplinaria que permite solidarizar los objetivos de enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura con los de Informática, en el marco de las demandas metodológicas del aprendizaje por proyectos. Si avanzamos sobre la constitución de esta estrategia, podremos ver que el diseño de presentaciones es una práctica con tradición en la cultura escolar. Al igual que la articulación de la asignatura Informática con

---

<sup>83</sup> Texto original: “While a digital design model of literacy celebrates notions of individual agency, in its current form this approach does not involve a critique of agentic issues such as the ownership of digital media platforms or their governance – leaving the underlying ideology of the digital contexts largely unquestioned. Instead, in place of critique the object or creation of design is fetishised and the ‘critical dimension is muted’ (Wark, 2013, p. 302)” (Pangrazio, 2016: 167).

otros espacios disciplinares (Muraro, 2013), la enseñanza del uso de herramientas de ofimática forma parte del currículum escolar (Buckingham, 2008) y también de las tradiciones de la formación docente, no solo a nivel local, sino también en otros países de la región (Dussel y Quevedo, 2010; Rueda Ortiz, 2008). Se trata de lo que Inés Dussel ha denominado “el currículum Office”, de enseñar power point, word o excel, que ha sido el eje de buena parte de la materia informática o tecnología en las escuelas” (Dussel, 2010: 5) .Tal alcance tiene esta tradición, que en los materiales didácticos digitales del Portal Educ.ar la orientación metodológica de producción de presentaciones en articulación con actividades de comprensión lectora y producción escrita es una de las alternativas más frecuentes para la integración de TD.

Esta operación de negociación interdisciplinaria también es coherente con los diseños curriculares de PBA para 2do año del ciclo básico. Para este año, se espera que los alumnos “Colaboren en el desarrollo de proyectos para compartir la experiencia literaria” (DGCyEPBA, 2008: 369). La elaboración de presentaciones se localiza en el currículum oficial precisamente como una más entre esas formas de colaboración para la “socialización” de la experiencia literaria.

Todo esto me permite arriesgar que si bien el desplazamiento operado por Marta fue fruto de una serie de tensiones, no resultó simplemente arbitrario, sino más bien estratégico. Allí, la integración de TD no solo se dio en relación con la disciplina Informática –una disciplina con una fuerte orientación interdisciplinaria y guiada, desde sus mismas definiciones curriculares, al trabajo con otras áreas–, sino también con un modo de articulación interdisciplinaria específico, con tradición en la Informática: la producción de presentaciones, en el marco de la enseñanza del uso de herramientas de ofimática. A su vez, el Powerpoint no es una herramienta de ofimática como cualquier. Su género privilegiado es la “presentación”, aquel que le permite a Marta exponer y “socializar” el trabajo realizado en torno a la lectura de la obra de García Márquez de cara a la muestra.

Por último, durante los dos últimos encuentros dedicados al proyecto, Marta incorporó las aulas móviles al trabajo en clase para que los alumnos editaran sus presentaciones. En lo referido a la dimensión multimodal del trabajo, las orientaciones de la docente estuvieron destinadas a que la imagen fuera combinada con el texto de modo tal que aquella “acompañara” e “ilustrara”

a este último. La selección de la música realizada por los alumnos durante estas clases fue particularmente iluminadora y revela una orientación similar:

Cuando los alumnos le consultan a la docente qué tipo de música utilizar, Marta los orienta a buscar “música de presentación” o “de ambiente” en Youtube. “Que no moleste la lectura”, les indica a unos alumnos que han puesto una canción de la banda de cumbia Los Palmeras. La presentación del PPT, la muestra, los nuevos destinatarios, le brindan un marco discursivo que le permite a Marta generar orientaciones para un nuevo objeto, remixado, que retoma aportes del género reseña y de la Presentación de Powerpoint, con las permisibilidades protocolares que ofrece la aplicación.

[...]

Pasan otros grupos al frente. Con Marta los esperamos. Ella hace diferentes correcciones de escritura de las reseñas, pero también hace comentarios sobre las imágenes. Parecería que en su mayoría las imágenes cumplen una función referencial: los alumnos buscan que se note que se corresponden con el cuento que representan. Es algo sobre lo que la profesora les ha hecho comentarios a todos. Un alumno de un grupo dice que la imagen “trata de replicarlo”, aludiendo al cuento. Es una imagen que muestra sangre sobre la nieve, y el cuento se titula “El rastro de tu sangre en la nieve”.

[...]

Marta les da distintas indicaciones para hacer la Presentación: “Piensen para cada parte del texto una imagen”.

A: Sí, elegimos una imagen para cada cuento.

M: Claro, una diapositiva para cada una; como una viñeta con imágenes y texto. Fíjense qué imágenes van a poner en cada hoja. Pueden sacar las imágenes de los libros. Que haya armonía entre el texto y la imagen.

Marta le pide su edición de la obra a una chica, porque tiene una tapa “muy linda”. Un alumno le saca una foto para usarla.

Otro alumno del mismo grupo ve lo que han hecho y se queja: Pero el profe de informática no dijo que sacáramos fotos...

M: Yo les voy a corregir el texto, no las imágenes. Pero las que me mostraron, me parecen bien.

(Observación de Clase Proyecto Marta. Fragmento 5.)

Como podemos observar, las orientaciones multimodales que se desprenden de los intercambios están guiadas por la puesta en foco de la muestra escolar anual. La relación entre texto, imagen y sonido es orientada de modo tal que la lectura no sea vea “molestada” y los alumnos puedan ilustrar –con texto, sonido e imágenes– el sentido asignado a la lectura de los cuentos de García Márquez a través del género reseña, reconvertido en presentación. A pesar de que como bien planteó Marta más arriba, ella se ocupó de “corregir el texto, no las imágenes”, eso no significa que la relación entre los elementos multimodales haya sido de marginalización de unos lenguajes o modos por encima de otros. Las clases no ofrecen un escenario de omisión de la reflexión en torno a cómo configurarlos o combinarlos, cuestión que emerge en la escena en términos de orientaciones sobre la “armonía” o la “molestia” entre lenguajes.

En cambio, sí podemos decir que hubo una distribución de injerencias entre los docentes de PL e Informática; una paralelización del trabajo, que se explica a partir de distintas dimensiones de

la cultura escolar –diversas, complejas y objetivables–. Esta ha hecho que en las orientaciones de Marta la imagen y el sonido “armonicen” con el texto, en desmedro de otros usos posibles de la música, como es el caso de la cumbia que intenta agregar a su presentación un grupo de alumnos, y que se despega del género escolar “Presentación de Powerpoint”.

El punto con el que me interesa cerrar el análisis de este caso es, precisamente, el de los criterios desde los cuales observamos el escenario del cotidiano escolar. A diferencia de lo que se podría entender desde una perspectiva de análisis centrada en la irrelevancia de la escuela y sus saberes (Scolari, 2018) o en la inercia de la gramática escolar, que conduce a “instrumentalizaciones” de las tecnologías digitales enraizadas en los modos tradicionales de hacer de la escuela (Goodson et al., 2002), el análisis aquí realizado permite comprender que las orientaciones de Marta en el marco de la producción de un objeto digital<sup>84</sup> como la Presentación no resulta comprensible en términos de un déficit de la docente –sea este motivado por el sistema escolar u algún otro actor o agencia particular–. Por el contrario, su explicación se articula con los condicionamientos propios del contexto institucional y las condiciones estructurales del trabajo docente, los argumentos tecno-culturales de la profesora, las tensiones metodológico-disciplinares que le ofrece la disciplina escolar con sus SP, las tradiciones de otras disciplinas, y también líneas más recientes, como la de la UTN, que ofrecen canales de acceso para el ingreso de la formación en competencias digitales en la escuela secundaria.

## **2.2. El tercer caso: el proyecto de Mariela**

El tercer caso estudiado encuentra como contexto, al igual que los anteriores, la Región educativa 9ena de la PBA. La Escuela N°2, a la cual accedí en el año 2017, es una institución parroquial, confesional, católica, de gestión privada, situada, desde mediados de siglo XX –momento de su fundación– en la localidad de Santa María, dentro del distrito de San Miguel. Se encuentra organizada a partir de una oferta educativa que abarca el nivel inicial, primario y secundario, todos ellos con orientación en Ciencias Sociales. Sus alumnos provienen de

---

<sup>84</sup> En este caso, a diferencia de lo señalado en la consigna diseñada por Marta, si no hago referencia a un “género digital” y sí a un “objeto digital”, es porque el objeto aquí no es abordado desde la enseñanza de componentes vinculado a sus rasgos genérico-discursivos, en línea con las dimensiones sociales e históricas de la producción discursiva de Michail Bajtin.

sectores socioeconómicos medios y medios-bajos, y viven, en su mayoría, en el barrio donde se encuentra situada la escuela; una comunidad de “clase trabajadora” y “comprometida con el prójimo”, como supo indicarme el Director de la institución durante la breve entrevista que sostuvimos la mañana en que ingresé a la escuela por primera vez. Tal como me lo manifestó Mariela, la gatekeeper e informante clave de este caso, la Escuela N°2 se destaca por tener una fuerte presencia en el barrio, dado que pertenece a un grupo de instituciones coordinado por la orden religiosa “Compañía de Jesús”, que desde hace décadas mantiene una estrecha relación con las comunidades de esta zona.

A diferencia de los dos primeros casos, el canal de contacto mediante el cual accedí a comunicarme con Mariela estuvo mediado por los actores institucionales de la Universidad de General Sarmiento; más precisamente, por los docentes del Profesorado de Lengua y Literatura y la red de contactos que me proveyeron para realizar mi investigación al momento de su inicio. Este modo de acceso al campo, atravesado por canales oficiales, no supuso, no obstante, el desarrollo de un primer contacto, previo al de la docente, con la Escuela N°2 y sus directivos. Ese contacto inicial fue, sin intermediarios, con Mariela, respetando así el criterio de horizontalidad que guio metodológicamente el estudio y la constitución de la muestra.

Mariela es Profesora de Lengua y Literatura egresada de uno de los profesorados con más trayectoria en la Región educativa 9ena, encargado de la formación de una parte importante de los docentes entrevistados en este estudio. Es una docente joven, con una trayectoria en escuela secundaria de poco menos de diez años –al momento del estudio– y con experiencia de trabajo en diferentes instituciones de gestión estatal y privada, siempre dentro de la Región 9ena. En el año 2017, Mariela se encontraba realizando una carrera de Especialización en Ciencias del Lenguaje y, al igual que los casos que ya hemos presentado, afirmó no poseer antecedentes de formación tecno-pedagógica en el área de integración de tecnologías digitales. No obstante esto, durante el primer encuentro que mantuvimos –más precisamente, en el marco de la entrevista semi-estructurada– me manifestó su interés por el tema de mi investigación, dado que iba en línea con diversos contenidos que venía impartiendo en el marco de sus cursos. En el segundo encuentro que mantuvimos, el anterior al inicio de las observaciones en la Escuela N°2, pautamos, fruto de su interés, producir juntos un escrito que luego se transformaría en un artículo de divulgación científica en coautoría, realizado en base a la experiencia del proyecto que ese año pude observar en las clases de dos de sus 6tos años.

Varias de las reflexiones volcadas en ese trabajo conjunto –y sumamente enriquecedor– resultaron profundizadas, puestas en diálogo y contrastadas con los distintos casos observados durante el trabajo de campo y también revinculadas con fenómenos y procesos educativos de más amplio alcance, en línea con el encuadre metodológico de este estudio.

### 2.2.1. Argumentos y tensiones de integración

Al ser consultada sobre los motivos de su integración de TD en la enseñanza, Mariela me brindó una serie de **argumentos metodológico-disciplinares** de integración de TD que se vincularon, en particular, con la enseñanza de prácticas de lectura y escritura o prácticas del lenguaje, lo que nos reenvía, SP oficiales de por medio, a los casos que ya he analizado. Recordemos que el proyecto departamental de las docentes de la Escuela N°1 adoptó como parte de su integración de TD “las prácticas de lectura y escritura novedosas” (Ver Imagen 1) y la metodología del aprendizaje por proyectos. En estos dos casos, las docentes se apropiaron de esas “prácticas de lectura y escritura novedosas” en términos de la producción de objetos digitales, logrando así responder a los encastres psicogenético-socioculturales y cognitivo-textualistas de los saberes pedagógicos oficiales nacionales y jurisdiccionales que actualmente prescriben y regulan la enseñanza.

En el caso de Mariela, a diferencia de los anteriores, esa apropiación tomó una orientación guiada por la búsqueda de enseñarles a sus alumnos una serie de habilidades que consideraba “básicas” para la lectura y escritura en medios digitales, y que nos acercan a la noción de alfabetización digital, a pesar de que la docente no aluda a ella en esos términos en ningún momento. Esas habilidades fueron concebidas desde la perspectiva de la docente como una ampliación de otras habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, como la búsqueda de información y la investigación de fuentes, la comunicación por correo electrónico y la edición de textos:

Me interesa que sepan dónde buscar. Después, cuando les pregunto, me dicen que la fuente es Internet. “¿Cuál es la fuente?”, les pregunto. “¿Esto qué es?” Me responden: “Es de un blog.” “Y quién lo escribe?” “Es una piba que...” Y les digo: “Bueno, esto no sabemos si es una fuente confiable. Si dice que es de la universidad de tanto... o si es una página del Ministerio de Educación...” Trabajo mucho eso: que sepan de dónde sacan la información y leen, que sepan decir esto me sirve esto no, si es verdadera o no.

Les hago hacer un trabajo a principio de año con el Word. Yo les doy una serie de parámetros de presentación del trabajo y ellos lo tienen que escribir en el mismo Word con un interlineado, tipo de letra, tamaño... Porque muchos chicos para todo te usan la Comic Sans. Bueno, la Arial no es simpática, pero

sirve para los textos formales... No saben poner interlineado... Poner el número de página. Ahí vamos trabajando eso. Y después les pido que ese trabajo me lo manden por mail, que es algo que también van a necesitar saber para el futuro. Es algo que siempre hablamos. Cada materia tiene que enseñar desde su lugar el uso de la tecnología. No la van a usar del mismo modo en Geografía, en Matemática. Hay programas muy lindos en Matemática. En Lengua, por lo que exploré en mi net del Conectar Igualdad, de Lengua no hay muchos programas. Por eso me dedico a investigar la red, ver cómo manejar las búsquedas, manejar el Word.

(Entrevista semiestructurada de Mariela. Fragmento 1.)

Según la docente, por un lado, existen una serie de saberes vinculados a las TD que actualizan las prácticas de lectura y escritura de textos y que se vinculan a la edición, la comunicación y la búsqueda de información, así como también al dominio del registro formal de la escritura. Estos son saberes a los cuales los alumnos, según Mariela, no acceden en otros ámbitos, dado que no circulan en su cotidianeidad. Esto nos ofrece algunas diferencias respecto de los dos primeros casos, en los que las docentes marcaron la necesidad de incorporar TD para salvar una distancia entre los saberes institucionalizados y tradicionales de la escuela, volcados en el currículum oficial, y las prácticas y los consumos de los alumnos en medios digitales. Aquí, en cambio, emerge como argumento tecno-cultural –indiscernible del argumento metodológico-disciplinar, vinculado a los saberes de la disciplina escolar–, la existencia de unos saberes que la docente posee sobre la lectura y escritura en medios digitales y que busca transmitirles a sus alumnos, quienes no los poseen. Este argumento, en lugar de actuar minando la relevancia de la escuela y resaltando, por contrapartida, las habilidades digitales de los alumnos, como han hecho las líneas dominantes de alfabetización digital, ubica a la institución escolar y al trabajo docente en un lugar central de cara a la enseñanza de saberes vinculados a las prácticas que se desarrollan con medios digitales fuera de la escuela.

Luego, en su dimensión prospectiva, la búsqueda de Mariela se alinea con la propuesta de Claudia: la enseñanza de unas habilidades vinculadas a la cultura escrita que contribuyen a la formación de los alumnos como trabajadores en el mercado laboral o bien como potenciales estudiantes del nivel superior dentro del sistema educativo. Como plantea Mariela, estos son saberes que les pueden servir “para el futuro”.

A su vez, en el caso de Mariela estos saberes se vinculan a un conocimiento específico de la disciplina: el dominio de unas habilidades de lectura y escritura, actualizadas, ahora, a partir de los desafíos que brindan estas prácticas en medios digitales. En lo referido a la escritura, estas habilidades se organizan alrededor de la enseñanza del uso de una serie de funciones propias

de herramientas de edición como el procesador de texto y de otras aplicaciones, como es el correo electrónico, que actualmente, por su uso en el ámbito profesional, se han convertido en canales formales de comunicación. En lo que refiere a la lectura, las habilidades se vinculan a la búsqueda, lectura e identificación de fuentes confiables de modo crítico, cuestiones que han sido abordadas también por diversos estudios que dan cuenta de las transformaciones de la lectura y escritura en el contexto digital (Cassany, 2011; Kriscautzky, 2014; Kriscautzky y Ferreiro, 2018) y de la necesidad de que la escuela retome esas habilidades que los alumnos desarrollan en los medios digitales. Se trata de una línea que ha ingresado de modo muy incipiente en los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales en tiempos recientes.

En este sentido, Mariela efectúa un desplazamiento respecto de los diseños curriculares de PBA, donde persiste la representación de Internet como una biblioteca infinita y una organización neutra del conocimiento –lo que entra en línea también con los NAP de Lengua del Ciclo Básico (González López Ledesma, Alvarez, Bassa, 2018)–; una representación próxima a los sentidos asignados a la Web 1.0 en los albores de la masificación del servicio de Internet (van Dijck, 2013), que también encontró ecos en los primeros materiales didácticos elaborados por el Portal Educ.ar (Sagol, 2010). En particular, en los diseños curriculares de la PBA para el sexto año –el que tiene a cargo Mariela– encontramos las siguientes orientaciones:

Los alumnos tienen mayoritariamente un acceso cotidiano a las nuevas tecnologías. Considerando el uso de internet, se puede decir que se trata de la biblioteca más amplia de la que se puede disponer en la actualidad. En la escuela se debería propiciar el uso de este importante recurso como fuente de consulta en función de los temas estudiados. Además de las consultas que se pueden realizar buscando directamente el dato requerido, hay páginas especializadas en literatura, revistas literarias virtuales reconocidas (con catálogos, reseñas, entrevistas a escritores, etc.), foros literarios, páginas para publicar los textos literarios producidos por los jóvenes, etcétera. (DGCyE, 2010: 31).

La lectura del fragmento del discurso de Mariela podría indicarnos que su mirada resulta más próxima a los NAP del Ciclo orientado (2012) para la disciplina, donde la confiabilidad de las fuentes –y de las fuentes digitales– es un punto a considerar como parte de los contenidos procedimentales de la asignatura:

Consultar fuentes –impresas y digitales– en el contexto de una búsqueda temática indicada por el docente o surgida del interés personal o del grupo; desarrollar estrategias de búsqueda en la web a través de herramientas adecuadas: buscadores, viajes virtuales, webquest, miniquest, entre otros. Analizar, con la colaboración del docente, la confiabilidad de las fuentes (2012: 18).

Este nuevo saber sobre las fuentes, retomado por Mariela, nos reenvía a un cuerpo de saberes-habilidades sobre la lectura que encuentran desarrollo en estudios tecno-pedagógicos del ámbito internacional (Burbules y Callister, 2001), local y regional; particularmente, los observamos en los trabajos que el enfoque psicogenético ha realizado en relación con la lectura, entendida como una práctica social de referencia que ofrece nuevos desafíos en los medios digitales (Kriscautzky y Ferreiro, 2018). Para abordar las nuevas habilidades que ofrecen estos medios, las especialistas de la psicogénesis retoman los lineamientos de la UNESCO y sus competencias digitales:

[...] baste reiterar la importancia que estas prácticas han adquirido en instituciones internacionales. Por ejemplo, la UNESCO, en su definición actual de media and information literacy, incluye la comprensión y evaluación de la información como uno de los tres componentes básicos para la formación del ciudadano. Se destaca la inclusión de la evaluación de la calidad de la información en términos de su exactitud, relevancia, actualidad, confiabilidad y completitud: “It also involves evaluating the quality (accuracy, relevance, currency, reliability, and completeness) of information” (UNESCO, 2013: 57) (Kriscautzky y Ferreiro 2018:31).

En estos estudios se observa la solidaridad entre la reificación operada sobre las prácticas “sociales” de la psicogénesis y el enfoque de la alfabetización mediática y digital dominante, propio de los organismos internacionales, que entiende a la lectura y la escritura como competencias y habilidades estandarizables, en términos de la comprensión y la evaluación de información. Allí se observa la conceptualización metodológica positivista de la lectura como la habilidad individual de llevar adelante, de modo descontextualizado, “la evaluación de la calidad de la información en términos de su exactitud, relevancia, actualidad, confiabilidad y completitud” (Kriscautzky y Ferreiro 2018: 31). Como plantean las especialistas de la psicogénesis, retomando el diagnóstico de la OECD, estas habilidades son necesarias para abordar un entorno en el que los “lectores de documentos basados en web se enfrentan a un gran abanico de materiales, dada la naturaleza abierta y no regulada de las publicaciones web (OECD, 2011: 37)” (Kriscautzky y Ferreiro 2018: 17). Este diagnóstico opera en el mismo sentido que otras intervenciones del campo de la psicogénesis –llevadas ahora a un nuevo campo, el tecno-pedagógico– según las cuales la lectura y la escritura son habilidades “sociales” cuyo eje está depositado, paradójicamente, en las operaciones cognitivas que llevan adelante los individuos en relación con los objetos, y cuya dimensión social reside en la publicación o en la acción de compartir la interpretación. Esta reificación y deshistorización de las prácticas conduce a las especialistas a prescindir de consideraciones de carácter

efectivamente social y cultural, como son las coordinadas que hacen a las prácticas de la cultura escolar, sus tradiciones, sus sujetos y sus saberes, pero también a las prácticas culturales en medios digitales y a los condicionamientos protocolares infraestructurales y materiales que atraviesan los objetos de la cultura digital y las plataformas, y que, como hemos visto con van Dijck (2013) y Dussel (2018), no dan cuenta de un carácter meramente “abierto”, ni tampoco “no regulado”, como señala la OECD.

Cuando leemos las palabras de Mariela, entonces, por un lado, podemos encontrar ecos de estas orientaciones dedicadas a fortalecer el uso crítico de Internet, que guían a los alumnos en la formación de estrategias para distinguir la información que es injuriosa, intrincada, inexacta e inútil en la web (Burbules y Callister, 2006) y que, como señala Pangrazio al hacer referencia a las tendencias de los enfoques alfabetizadores-digitales, reubican la dimensión “crítica” sobre los medios digitales en un plano de la responsabilidad individual de los sujetos para resolver problemas vinculados a la confiabilidad en esa información, neutralizando otras reflexiones sobre la ideología, el poder y el mercado; una línea reificadora que es particularmente fuerte en los documentos del marco pedagógico de los NAP de Educación digital (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2017b, 2018).

Sin embargo, como veremos más adelante, también cabe señalar que la perspectiva que me compartió Mariela no se circunscribió únicamente a las consideraciones sobre la edición de textos o las estrategias de reconocimiento de la confiabilidad de las fuentes; tampoco se limitó a los objetivos alfabetizadores de la psicogénesis de formar a los alumnos a partir de una serie de habilidades universales y descontextualizadas que les permitirían sortear los desafíos vinculados a la escritura y la edición de textos en la web y a los peligros que ofrece la lectura y la búsqueda de información; cuestión esta última que, cabe acotar, recibe una mención muy reducida en los diseños curriculares si la comparamos con otras prescripciones curriculares vinculadas al desarrollo correcto de las prácticas de lectura y escritura, al modo de los expertos. Durante los intercambios que sostuvimos, Mariela me compartió su inquietud ante el avance de un modo particular de relación entre los sujetos y las tecnologías digitales:

Después, el tema de los celulares, los empezamos a usar en clase por... por cansancio (Mariela se ríe). Porque los pibes están con el celular todo el día. Y vos decís, bueno, vamos a darles un uso. Entonces en clase usamos el celular [...] Les saca un poco de ansiedad también, viste, poder usar ese aparatito que lo tienen ahí, les está picando en la mano. Bueno, entonces decís, usalo, usalo para esto. Les baja la ansiedad poder usarlo.[...] Sí quizás algo que no tiene que ver con los contenidos: ellos cambian cuando se van a la sala de informática. Están más predispuestos. Cuando están en frente de la máquina,

enfrente de una pantalla, algo tecnológico, ya sea la tablet, la computadora, el celular, están más predispuestos a hacer cosas. [...] Porque también lo asocian más a lo lúdico. Ellos en el celular y la computadora juegan, whatsappean, suben fotos y... también pueden leer un libro. Es todo en el mismo... En cambio, el libro es solo para leer el libro. No pueden jugar con un libro, ¿viste? [...] También hay otra cuestión: que la tecnología es adictiva. Te causa placer el solo hecho de estar ahí apretando botones, sintiendo el “tic” “tic”. Hay una cuestión con eso me parece, que no sé si es tanto rechazo a los libros como una adicción. Son hipótesis... Tampoco se los pregunté. Tendría que preguntárselos.  
(Entrevista semiestructurada de Mariela. Fragmento 2.)

Aquí percibimos el reconocimiento por parte de la docente de un ingreso avasallante de las tecnologías en el aula vinculado a usos que no son ajenos a la escuela, sino que forman parte de su cotidianeidad, y de los cuales, durante la entrevista semiestructurada, Mariela me aclaró que no se consideraba ajena: “Estás esperando el bondi, no sabés que hacer. Sacás el celular y empezás a boludear. Lo hacemos nosotros también.” Así pues, podemos encontrar **dos tipos de argumentos tecno-culturales** en la voz de Mariela: el primero de ellos nos trae ecos de los de la Escuela N°1 y se vincula a una distancia que precisa ser salvada entre alumnos y escuela, dado el ingreso de las tecnologías “desde abajo” (Dussel, 2011), que se le imponen al trabajo docente. El segundo, que no apareció en casos anteriores, está dado por prácticas específicamente vinculadas a las tecnologías digitales, que los alumnos desarrollan o desarrollarán fuera de la escuela y que precisan ser abordadas desde la enseñanza del saber-hacer de esas habilidades consideradas básicas, al modo de las alfabetizaciones, fruto de la apropiación que la docente hace de los SP oficiales que prescriben su trabajo.

A su vez, entre los rasgos de las apropiaciones de los teléfonos celulares señalados por Mariela, encontramos algunas características que espejan reflexiones de otros estudios dedicados a historizar las representaciones en torno a la lectura:

[...] las innovaciones técnicas no son “neutras”: al modificar la relación con los soportes de la escritura, con las modalidades de tratamiento de los textos, se producen efectos no previstos sobre los usos y la situación de la escritura en una sociedad, las formas de instruirse y la representación de lo que es un texto. Se comprende así por qué en el siglo XVIII la difusión de las novelas exitosas hizo parecer peligroso y subversivo este género literario que sustituía la lectura lenta y colectiva por una lectura solitaria, rápida, silenciosa y emocional. Las autoridades académicas se dieron cuenta con estupor que personas de todo tipo podían quedar “cautivas” de la lectura, y denunciaron esos peligros adicción con tintes de inquietud que recuerdan las condenas contemporáneas ante la fascinación que provocan las pantallas de computadora. El filósofo Fichte habla de “lectura narcótica” [...] (Chartier, 2011: 164)

A pesar de las similitudes que ofrece respecto de otras representaciones visibles en la historia de la cultura escrita, el uso “adictivo” del celular que señala Mariela no se monta sobre una

concepción “apocalíptica” (Eco, 2011) de la tecnología –los restantes casos estudiados en esta tesis no ofrecen diferencias en este sentido–. Tampoco lo hace sobre una estigmatización de la escuela, como institución tecnológica y curricularmente obsoleta; cuestión que queda al desnudo en los argumentos tecno-culturales y metodológico-disciplinares de la docente.

Más bien, el posicionamiento de Mariela ofrece una tensión metodológico-disciplinar directamente vinculada con sus argumentos tecno-culturales y con la necesidad que se impone en el trabajo docente de darle respuesta a los ingresos “desde abajo” de las TD (Entrevista semiestructurada de Mariela. Fragmento 2.). Esta tensión, Mariela me la compartió en el marco de la primera entrevista que mantuvimos, al ser consultada sobre el uso de TD en sus clases:

Yo te digo mi hipótesis de toda esta situación es... que los pibes ven la tecnología opuesta a la educación formal. Esa es la idea de cómo se relaciona la tecnología y la escuela. En todo caso, tecnología sí, pero en la clase de Informática. [...] Yo veo que los pibes separan. Y también veo que los profes separamos; que los profes estamos incorporando tecnologías pero porque no nos queda otra, porque el mundo se nos viene encima. Y no estamos formados para hacerlo. No tenemos materia de Informática. En el profesorado, ¿no? No tenemos ningún profesor que nos haya hecho trabajar con algún tema en particular, más allá de decirte: “Bueno, este trabajo traelo en computadora.” O filmá un corto, que nosotros tuvimos que filmar un corto. Más allá de eso no lo trabajás. Entonces, ¿cómo vas a enseñar lo que vos no sabés? Y a nivel institucional tampoco, eh. De los directivos olvidate. Los pibes ven la tecno opuesta a la educación formal. Esa es mi hipótesis. Y nos tenemos formación. [...] Estamos haciendo... ¿Como podría decirte? Estamos haciendo lo que podemos. (Entrevista semiestructurada de Mariela. Fragmento 3.)

La **tensión metodológico-disciplinar de vacancia**, vinculada a la vacancia de saberes metodológicos en torno a los modos de integración de TD en la enseñanza de la disciplina, se encuentra fundamentada en las características de la formación docente y, particularmente, en la formación inicial; cuestión que nos reenvía, al menos en parte, a la organización fuertemente disciplinar de los profesores de escuela secundaria, como rasgo del sistema educativo y de la escuela secundaria (Terigi, 2008), y también a la centralidad que, a lo largo de la historia de la conformación de los sistemas educativos, ha cobrado en el trabajo docente el dominio de saberes especializados vinculados a esas disciplinas (Viñao, 2002). Luego, el modo en que está formulada esta tensión revela una serie de presupuestos que nos hablan de la impronta no meramente instrumental de la perspectiva de la docente: según Mariela, la formación para la integración de TD en la enseñanza no debería verse reducida al uso de tecnologías “per se”, como se desprende de la ausencia de sentido que, desde su experiencia, involucró “filmar un corto” o entregar un trabajo “en computadora”.

En sintonía con lo anterior, Mariela también me ofreció, durante esa primera entrevista, algunos **argumentos institucionales** para fundamentar cómo y por qué había optado por integrar TD en su enseñanza. Estos revelaron una serie de variables propias de la cotidianeidad escolar que funcionan como dimensiones posibilitadoras de la integración de TD y que actúan como contrapeso de las vacancias de la formación docente. En particular, Mariela me ofreció tres argumentos de este tipo: el primero de ellos se vincula con las experiencias de integración de TD que le compartieron sus colegas, en el marco de intercambios que solían darse en la sala de profesores, y que ella se apropió para incorporar en sus clases; el segundo responde a las experiencias que colegas llevaron adelante en la escuela en el marco de jornadas institucionales y eventos escolares, y que ella percibió habían tenido buena recepción entre los alumnos, generando también entusiasmo a nivel institucional, por lo que buscó el modo de apropiárselas, adaptándolas a sus objetivos curriculares; la tercera se vincula con la ausencia de “trabas” para integrar tecnologías que le ofrecían las escuelas del Estado en las que trabajaba y también la Escuela N°2; cuestión que, según Mariela, tenía su contrapartida en la falta de acompañamiento institucional para llevar adelante esas iniciativas.

Un último argumento institucional de integración de TD respondió a las condiciones socioeconómicas particulares de los alumnos de la Escuela N°2, distintas de los de la Escuela N°1. Al ser consultada por las razones que guiaban su integración de TD, Mariela no dudó en comentarme que para dar sus clases se apoyaba en todas las posibilidades que le ofrecían sus condiciones materiales de trabajo –y, entre ellas, particularmente, las posibilidades de sus alumnos. Me adelantó que era frecuente ver en sus clases la convivencia de libros, fotocopias y .pdfs en celulares; una ecología de medios que poco tiene que ver con las experiencias de las alfabetizaciones transmedia, en cuyo marco la lectura y la escritura transmedia se activan a partir del objetivo de los “prosumidores” de buscar el entretenimiento en los diferentes medios disponibles para hacerlo. En muchos casos, en las clases de Mariela el libro constituye un objeto suntuario, de difícil acceso. Ante esto, el celular, incluso con todas las barreras que el tamaño de su pantalla impone para leer textos extensos, permite desarrollar las actividades de lectura en clase:

“Muchas veces te dicen: “No tengo plata, profe”... Para sacar fotocopias de un cuentito. Y les digo: “Bueno, está bien, bajatelo.” Y si me dicen que no lo encuentran, seguro otro lo encontró y se lo bajó. A mí me resolvió mucho eso. Porque a veces pasa que vos pedís una fotocopia y nadie la tiene, nadie la compró, nadie la trajo. Lo mandan por los grupos. Ellos tienen grupos. No pueden no leer. El que no lee es porque no quiere. Ahí me resolvió. (Entrevista semiestructurada de Mariela. Fragmento 4.)

### 2.2.2. Las clases observadas

Dado que en el caso de Mariela la consigna no fue presentada mediante un documento impreso y, en cambio, fue introducida oral y progresivamente a lo largo de distintas clases, en esta exposición voy a respetar esos rasgos diferenciales y adaptar la disposición de la interpretación en función de ellos. Con este fin, a diferencia de los casos anteriores, en un primer momento, introduzco el proyecto diseñado por la docente. Luego, retomo algunas escenas de la presentación de la consigna en los dos cursos cuyas clases observé. Por último y en línea con el modo de exposición de los resultados utilizado hasta aquí, desarrollo mi interpretación de las clases observadas, en triangulación con los diversos materiales empíricos del estudio.

El proyecto desarrollado por Mariela se tituló “Género booktráiler: análisis y producción” y fue llevado adelante en dos sextos años, en el marco de la asignatura Literatura. En los tres últimos años de la escuela secundaria de PBA que componen el Ciclo orientado, este es el espacio curricular que actúa como continuación del trayecto iniciado en el ciclo inicial con Prácticas del Lenguaje y que, tal como señalan sus lineamientos curriculares, desarrolla el abordaje de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura o prácticas del lenguaje en el ámbito específico de la Literatura (DGCyE, 2011). Dentro de la planificación anual diseñada por Mariela, el proyecto se ubicó luego de haber abordado en clase los siguientes contenidos, desarrollados como parte del último tramo de los contenidos estipulados para la primera unidad: las distintas concepciones de literatura a lo largo del tiempo, las relaciones entre la institución de la crítica, la academia y el mercado en la constitución del canon literario, y la argumentación en distintos tipos de textos.

El proyecto se organizó en distintas etapas: en la primera de ellas, Mariela coordinó un debate en torno al uso del denominado *Big data* en las producciones de Netflix, a partir de la lectura y el análisis de una nota periodística titulada “Zapping de medios: “Stranger Things”, la obra maestra del algoritmo de Netflix” (Rojas, 2016). Luego, les presentó a los alumnos el proyecto y les propuso que produjeran un booktrailer destinado a los alumnos de los 5tos años de la Escuela N°2.

Los *Booktráilers* son producciones audiovisuales que retoman las características generales de los tráilers cinematográficos para promocionar libros, en lugar de películas. Constituyen un género relativamente reciente al que, desde la tradición de los estudios teórico-literarios de la

narratología, le cabría la denominación de epitextual<sup>85</sup>. Los estudios dedicados a estas producciones dan cuenta de algunos de sus rasgos salientes, que en varios casos comparten con los tráilers del ámbito cinematográfico: entre otros, su corta duración y gran intensidad; su funcionamiento como pequeño avance que intenta atrapar al público y brinda información básica de la obra (por ejemplo, el autor, la fecha de publicación y lanzamiento, y la editorial) (Rovira Collado, 2017).

Los *Booktráilers* actúan como recurso de marketing editorial, de promoción del libro y la lectura en formato audiovisual, a través de plataformas digitales y en estrecha vinculación con las comunidades de *Youtubers* (Tabernero, 2013). En el marco del nuevo canal de circulación que le ofrecen a la industria del libro las plataformas digitales como *Youtube*, el booktráiler constituye un medio de ampliación del mercado a lectores más habituados a los consumos audiovisuales y a las prácticas en medios digitales. Esta estrategia, que ha sido utilizada principalmente por editoriales de LIJ o incluso por los propios autores de las obras (Rovira Collado, 2017), según entienden algunos, cobra un sentido irónico, dado que allí los medios digitales, que suelen ser asumidos como ámbitos que contribuyen a la “superación” de la lectura, son utilizados como herramienta para incrementar el volumen de lectores (Voigt, 2013).

Si bien el primer booktráiler data de 2003 y se le atribuye al libro de vampiros *Dark Symphony* de Christine Feehan, desde entonces, este formato no solo se ha ampliado, con gran variedad de producciones, localizables actualmente en repositorios<sup>86</sup>, y de espacios virtuales para su producción<sup>87</sup>, sino que también se ha ido transformado progresivamente en sus funciones. En tiempos recientes, no solo es concebido como una estrategia publicitaria del mercado editorial, sino también como una alternativa didáctica para formar lectores (Rovira Collado, 2017). En esta línea, resulta particularmente significativa la recuperación que los especialistas dedicados a advertir sobre las posibilidades de integrar los Booktráilers y Booktubers en las aulas realizan de la propuesta pedagógica de “formar lectores” y “comunidades de lectores”, de modo solidario con el sector editorial de la Literatura infantil y juvenil y su promoción de la lectura:

---

<sup>85</sup> Genette (1987) entiende por epitexto a los elementos paratextuales que rodean los textos fuera de los límites del libro. A esta categoría se circunscriben, por ejemplo, los discursos que las editoriales ponen en circulación a fin de promocionar sus ventas: afiches, reseñas en medios impresos y audiovisuales, catálogos, entre otros.

<sup>86</sup> Entre ellas, podemos encontrar: <http://www.librosyliteratura.es/booktrailer>, <http://www.que-leer.com/revista/book-trailers> y <http://www.booktrailer.cat/>

<sup>87</sup> Entre otros, podemos encontrar: <http://blog.soopbook.es/concursos/%C2%BFte-atreves-a-crear-un-book-trailer> y <http://www.trailerbookfactory.com/>

Muchas de las actividades que hacen (los jóvenes) en Internet, como compartir, leer, redactar, organizar, buscar, valorar, clasificar o utilizar archivos multimedia, podemos utilizarlas para leer y escribir sobre las lecturas, para compartirla con conocidos o desconocidos, para aprender, para crear una comunidad unida por la lectura (Lluch, 2011: 91).

También resulta significativa la articulación que estos enfoques despliegan, como parte de sus orientaciones tecno-pedagógicas, con las “nueva” metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el encastre sugerido en estos trabajos para trasladar las prácticas sociales de referencia –en este caso la lectura, la formación de lectores y la promoción de la lectura– a la escuela y, luego, como estrategia didáctica, a la disciplina escolar Lengua (Rovira-Collado, 2017). Estos enfoques argumentan, en particular, sobre las posibilidades para lograr aprendizajes significativos que brindarían los proyectos mediante las proyecciones que habilitan por fuera del aula y las alternativas que ofrecen para aprender a leer, compartir la lectura, realizar comentarios en torno a ella y formar comunidades de lectores.

Estas características permiten comprender el valor de los booktráilers como objeto puente ligado a unas prácticas específicas como la lectura y la promoción de la lectura, que se inscriben entre los SP oficiales y las tradiciones de enseñanza; un objeto vinculado a otro objeto culturalmente legitimado, la literatura, y también a un segmento particular del mercado editorial, la Literatura infantil y juvenil (LIJ), que en las últimas décadas ha ido granando injerencia en el mercado editorial escolar local.

Como he advertido en el apartado de Análisis de documentos, la industria editorial de la LIJ ha cobrado relevancia en las últimas décadas en el plano curricular-oficial de la mano de la tradición autodenominada sociocultural. Un avance que ha sido motorizado también desde políticas estatales como el Plan Nacional de Lectura y por especialistas vinculados a ese segmento que bascula entre el ámbito editorial y el didáctico. Sin embargo, los Booktráilers también son objetos que constituyen una novedad o variación para la escuela: su ámbito de producción y circulación son las plataformas digitales como Youtube, al igual que los videos de Booktubers, y por tanto, llevan inscriptas las marcas materiales y los protocolos que hacen a los consumos y las prácticas en esas plataformas digitales, así como también los modos de interactuar, sociabilizar y leer que los usuarios llevan adelante en esos espacios.

Para desarrollar el Booktráiler, Mariela les solicitó a sus alumnos que elaboraran una encuesta y realizaran un sondeo de opinión del curso-destinatario. Docente y alumnos tabularon los datos

obtenidos en forma grupal y delinearon el perfil de consumos y gustos de ese curso. Luego, Mariela proyectó en el aula diversos booktrailers, que fueron objeto de análisis por parte de los alumnos. Una vez realizado este análisis y delineado el perfil del destinatario, los grupos se dedicaron a planificar la producción del booktrailer: seleccionaron una obra literaria, teniendo en cuenta los gustos manifestados por la audiencia de 5to año, los distintos recursos disponibles en las producciones audiovisuales (uso de la imagen, del sonido, etc.) y aquellos específicos del guion cinematográfico.

La producción fue desarrollada fuera del horario escolar y la proyección se realizó en las aulas de 6to año. Allí fueron invitados los alumnos de 5to año, destinatarios de los booktrailers. Luego de la proyección, los espectadores respondieron una breve encuesta, vinculada a la recepción de los booktráilers y el cumplimiento de sus objetivos. A modo de cierre del proyecto, la profesora les propuso a los alumnos de sexto año la lectura de esta breve encuesta y una autoevaluación grupal de las actividades realizadas.

### **2.2.3. La literatura, las plataformas digitales y los saberes de continuidad y variación**

Las observaciones de las primeras clases de ambos sextos años me permitieron comprender el modo en que Mariela se apropió tanto de la línea del aprendizaje por proyectos, alineada con los SP oficiales, como de los nuevos rasgos de las prácticas en medios digitales que, en sus argumentos tecno-culturales, la docente entendió como objeto relevante de su enseñanza. En la primera clase de uno de los 6tos años, la profesora presentó el proyecto en voz alta, para luego iniciar el siguiente diálogo con los alumnos:

AI1: ¿Quiénes van a verlo el booktráiler? Alguien lo va a ver...

M: El público tiene que ver con las primeras etapas del trabajo. Estas primeras clases vamos a ver eso. Va a ser un quinto.

Varios alumnos empiezan a reírse con esta última información. Parecería que, como en el sexto anterior, les da vergüenza hacer el trabajo.

Profesora: Vamos a hacer como una productora. Vamos a ver qué les gusta y hacerlo.

AI2: Ahí entonces hay que preguntarles para saber.

Algunos alumnos que están escuchando empiezan a lanzar títulos de programas. Alcanzo a distinguir, entre otros: Mil maneras de morir, Policías en acción. Varios se ríen con los nombres de los programas que lanzan al vuelo.

M: Bueno, sí. Para eso, vamos a hacer una encuesta. Vamos a hacer algo bien concreto.

La profesora pone un particular énfasis tonal en el adjetivo “concreto”. Allí parecería residir la diferencia entre este trabajo y otras propuestas o, por lo menos, aquello que distingue a este trabajo, por su vinculación con una práctica del ámbito de aquello que pasa fuera de la escuela con la Literatura y con

el mercado, los grandes públicos y los circuitos por los que transitan los objetos literarios en los medios digitales. (Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 1.)

De la lectura de este fragmento, se desprenden ciertos rasgos que permiten comprender el modo particular de apropiación de las líneas de la tradición psicogenética que atraviesa la consigna: allí, la referencia a una “productora”, la alusión al carácter “concreto” de la propuesta, el despliegue de una práctica orientada a un destinatario que no es meramente hipotético, sino “real”, como el quinto año, y que permite que las producciones circulen por fuera de los límites áulicos, nos orientan, primero, al reconocimiento de una búsqueda de producción “auténticamente” social, propia de las tradiciones hegemónicas en los diseños curriculares de la disciplina para la enseñanza de la disciplina. Esto resulta coherente también con los diseños de PBA: allí, la difusión y socialización de las producciones de los alumnos en distintos ámbitos sociales extra-áulicos y extraescolares constituye una de las orientaciones didácticas involucradas en la socialización de producciones:

También habrá que generar las condiciones para que los estudiantes puedan socializar sus producciones con otros jóvenes de la escuela o comunidad como puede ser una publicación (en la revista de la escuela, el mural, la página web, etc.), difundirlo o dejar ese material en la biblioteca, exponer en una feria de ciencias y artes, dar clases alusivas a estudiantes de otros cursos, etcétera. (DGCyE, 2011: 24)

Como hemos visto en casos anteriores, las líneas de la tradición psicogenética consignadas en los SP oficiales les ofrecen a los docentes una vía o canal instituido en la escuela para apropiarse de las TD, en relación con las prácticas de lectura y escritura “auténticamente sociales” que los sujetos desarrollan por fuera de la escuela. Al mismo tiempo, hemos visto en los casos de Claudia y Marta que esas prácticas sociales de referencia –las “prácticas de lectura y escritura novedosas” de su proyecto departamental (Ver Imagen 1)– planteadas como contenidos de la propuesta y como estrategia de integración de las TD, involucran tensiones y desplazamientos. Esto se debe a la fricción que causa la búsqueda de las docentes de llevar adelante la enseñanza de los saberes de la disciplina escolar, vinculados a la lectura, la escritura, pero también a la literatura y la lengua, y al mismo tiempo, poner en juego las orientaciones productivo-emulativas de la psicogénesis.

También hemos visto que la hipótesis del déficit que sostiene epistemológicamente la tradición cognitivo-textualista y la particular concepción de la literatura como cultura legítima que atraviesa el currículum oficial actúan obturando el abordaje de dimensiones mediáticas e

interdiscursivas como parte de la recirculación de los saberes. No obstante esto, hemos visto las estrategias utilizadas por las docentes para enseñar la disciplina e integrar TD, a pesar de las tensiones metodológico-disciplinares, emulativo-productivas e interdisciplinarias acarreadas por los problemas epistemológicos y metodológicos que ofrecen los marcos teórico-metodológicos legibles en los SP oficiales.

Las clases de Mariela me ofrecieron un escenario donde pude observar nuevas tensiones. A diferencia de los casos anteriores, aquí las TD no fueron apropiadas en relación con la línea de la comprensión lectora y la producción escrita. En ningún momento la docente planteó la producción de un objeto digital. El sentido que adoptó la categoría de “género”, legible en el título del proyecto, no circunscribió la producción del booktráiler a sus características internas, al modo de la tradición cognitivo-textualista, con su particular recorte de la noción genérica, equiparada a los tipos textuales.

Desde la formulación misma del proyecto, existió, en cambio, una orientación hacia una práctica social de referencia al modo de la psicogénesis, como he advertido. Sin embargo, esa orientación fue apropiada y negociada desde los saberes de la docente con un sentido particular, que, al igual que en el caso de Claudia, no obturó la posibilidad de recircular los saberes de los alumnos, entendidos en términos de sujetos culturales, ni tampoco la de resituar las prácticas de lectura y escritura en relación con saberes de continuidad y variación.

Para comprender la estrategia de integración de TD de Mariela, resulta preciso ponerla en diálogo con otros momentos de su propuesta, además de triangularla con los restantes escritos y documentos que pude recoger y elaborar durante mi estadía. Como ya adelanté, antes de introducir los detalles de la consigna del proyecto, Mariela les repartió a sus alumnos una nota periodística para que leyeran. En base a ella organizó un debate en torno al uso del *Big data* y los algoritmos para la producción de series de *Netflix*.

La siguiente escena, desarrollada en el marco de un intercambio con sus alumnos de 6toA, evidencia el abordaje no emulativo ni tampoco socializador que la docente adoptó ante las prácticas culturales y los consumos que se desarrollan en las plataformas digitales. Se trata de un intercambio que nos trae ecos de los argumentos tecno-culturales en torno al avasallamiento de las TD (Entrevista semiestructurada de Mariela. Fragmento 2.) y que lejos de invisibilizar las autoridades culturales de las plataformas digitales, al modo de los estudios psicogenéticos (Kriscautzky, 2014; Kriscautzky y Ferreiro 2018), las retoma para enfocarse en los saberes que

ofrece la infraestructura mediática. Con este fin, Mariela apeló a un cuerpo de saberes de continuidad y variación; operación que, tal como lo entiendo, actuó como negociación de la tensión metodológico-disciplinar de vacancia de la que dio cuenta la docente como parte de su formación inicial (Entrevista semiestructurada de Mariela. Fragmento 3.):

Mariela se pone a repartir fotocopias de un artículo periodístico sobre Big data y la serie Stranger Things. Una alumna pregunta en voz alta qué hay que hacer con la fotocopia. Mariela les dice a todos que copien la consigna en la carpeta y comienza a escribir en el pizarrón:

“Lean el artículo periodístico sobre la serie de Netflix Stranger Things y resuelvan:

- a. ¿Qué variables tuvo en cuenta Netflix para crear la serie House of cards y Stranger Things?
- b. ¿Cómo llegó la empresa a conocer las preferencias de los espectadores?
- c. ¿Qué objetivos creen ustedes que persiguió Netflix en estos casos?”

Una vez que termina de copiar, Mariela le pregunta a la clase: ¿Alguno de ustedes vio “Stranger Things”? Varios alumnos asienten, otros no. Se escuchan murmullos. Dos dicen que “está buena”. Otra alumna dice que la vio entre las sugerencias de Netflix. Una alumna, que se pone a hablar en voz alta a sus compañeros se la recomienda: “Esta muy buena”. Luego, Mariela pregunta si han visto “House of cards”. Ahora más alumnos dicen que sí. Se ponen a contarse entre ellos partes de la serie. Se arma barullo. Escucho que mencionan personajes. Algunos le hablan directamente a Claudia y otros en grupo o de a dos comentan diferentes cuestiones sobre la serie. Alcanzo a escuchar partes de las conversaciones de la clase que ahora se ha fragmentado en diferentes grupos que charlan y se mezclan en un murmullo: “Me aburrí después de la primera temporada”; “el que me gusta es el personaje de Kevin Spacey, el de Belleza Americana”; “me la baja cuando matan al personaje de la mina, ya no me la creo después de eso”. Luego de unos minutos, Mariela lanza otra pregunta, en voz alta, para todos, en lo que creo que es un intento por reestablecer el diálogo entre ella y la clase, que se ha balcanizado.

M: ¿Todos vieron alguna vez una serie de Netflix?

La mayoría responde que sí. Varios le comentan ejemplos, en voz alta, pisándose entre sí. Mencionan la serie El marginal, Trece razones, “la de Pablo Escobar”, entre otras.

M: Bueno, traje un artículo del diario La voz, de Córdoba, que explica cómo fue diseñada Stranger Things. ¿Alguien lee para todos?

Una alumna se ofrece, pasa al frente del aula y comienza a leer en voz alta. Todos hacen silencio. En algunos momentos, cuando surgen palabras en inglés, el grupo de chicos que está al fondo se ríe y se generan pequeños diálogos entre la alumna y los chicos, sobre cómo lee las palabras en ese idioma. No obstante los intercambios que interrumpen la lectura, en el aula hay un clima distendido, y la lectura prosigue.

El artículo -pienso mientras la alumna lee- explica, en grandes líneas, cómo, mediante algoritmos, Netflix recogió el llamado “Big data” y procesó los consumos de los usuarios. Una vez que la alumna termina de leer, Mariela pregunta si se entendió todo de la nota. Nadie responde.

M: Bueno, pónganse en grupos y respondan por escrito las preguntas.

Una alumna le pregunta si el trabajo de escritura se entrega y Mariela responde que no y agrega que luego van a leer las respuestas y hacer una puesta en común.

Los alumnos enfrentan sus bancos. Se juntan con los de adelante o los de atrás. Los grupos empiecen a trabajar. Luego de algunos pocos minutos, Mariela pregunta si saben lo que es un algoritmo. Distintos alumnos lanzan partes de una respuesta: “Un código”, “Sirve para procesar información”. Otro alumno responde que “hacen un cálculo difícil, complejo, con mucha información y da un resultado”.

Un alumno que tengo cerca ha estado leyendo el artículo y pregunta, en medio de las respuestas que van surgiendo: “¿A qué se refiere con “variable”?” Mariela responde que “son los elementos que tomaron para hacer la serie, en qué datos se basaron de los consumos”. Luego de algunos intercambios más con Mariela, los alumnos se ponen a trabajar entre ellos. [...]

La clase ya está llegando a sus últimos minutos. Mariela les dice a todos en voz alta que se ha terminado el tiempo para hacer el trabajo en grupos y que ahora van a leer las respuestas para ponerlas en común. [...]

El objetivo del ejercicio no está depositado en la comprensión del texto en sí mismo, sino en la problematización en torno a los conceptos que allí van surgiendo. Nadie lee lo que escribió como respuesta, sino que lo cuentan. Mariela no corrige a los grupos en función de la información que correspondería a la respuesta para que esté completa. Cada grupo va aportando lo suyo en la construcción de una respuesta.

Por ejemplo, para la pregunta b) los alumnos dan distintas respuestas. Muchos grupos ponen en lugar central el algoritmo. Otros grupos hacen hincapié en los constituyentes de ese algoritmo: “Miden los clicks y las votaciones”, “Toman las pausas, cuando los espectadores pierden el interés.”

Luego, al abordar la pregunta c) los alumnos proporcionan diferentes respuestas que dan cuenta de las lecturas del artículo: “El objetivo de Netflix fue darles a los espectadores lo que querían.” “Querían ganar plata.” “Buscaron ver lo que querían ver los espectadores, qué les gustaba y atrapaba.” “Querían encontrar lo que más le gustaba a la gente para hacer su negocio.” Las respuestas oscilan entre la búsqueda de satisfacción al cliente, el “negocio” y “ganar plata”. Circulan en la clase valoraciones muy distintas respecto de un fenómeno como el de Netflix y su modo de estudiar los consumos de sus usuarios. En algunos casos, esas oscilaciones se perciben en la terminología de los alumnos. Han usado la palabra “negocio” con tonos y en contextos muy distintos de otros. En algunos casos, ha sido de forma reprobatoria y en otros, no. No obstante, nadie ha celebrado abiertamente la mecánica de funcionamiento de Netflix. (Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 2.)

La escena nos permite empezar a comprender el modo en que, como parte de su estrategia de integración de TD en la enseñanza, Mariela incorporó una serie de saberes de continuidad y variación de carácter transmediático e interdiscursivo que funcionaron como respuesta ante la tensión metodológico-disciplinar de vacancia. Los nuevos saberes involucrados en los saberes de continuidad y variación, traducidos por Mariela desde un artículo periodístico de actualidad cultural, dan cuenta del funcionamiento de las plataformas que condicionan y modelan nuestras prácticas culturales: entre ellos, observamos la noción de “algoritmo”, “big data”, “código” o “variable”; el recorte de una plataforma de streaming de contenidos audiovisuales como entorno de consumos culturales; el reconocimiento de esa plataforma como entorno que codifica nuestras interacciones y formas de sociabilidad, y las monetiza en función de un modelo de negocios particular; el reconocimiento de que ese modelo codifica nuestros consumos para personalizarlos y también para generar nuevos consumos.

La opción por la puesta en foco de estos saberes sobre los consumos culturales en medios digitales comporta una serie de desplazamientos respecto del plano de lo documentado. Primero, se encuentra lejos de la concepción “funcional” de Internet como biblioteca inagotable de recursos y como plataforma de publicación de textos, propia de la web 1.0, que, como hemos

visto, se encuentra presente no solo en los diseños curriculares nacionales (González López Ledesma, 2018), sino también en los de 6to año de PBA para Literatura:

Los alumnos tienen mayoritariamente un acceso cotidiano a las nuevas tecnologías. Considerando el uso de internet, se puede decir que se trata de la biblioteca más amplia de la que se puede disponer en la actualidad. En la escuela se debería propiciar el uso de este importante recurso como fuente de consulta en función de los temas estudiados. Además de las consultas que se pueden realizar buscando directamente el dato requerido, hay páginas especializadas en literatura, revistas literarias virtuales reconocidas (con catálogos, reseñas, entrevistas a escritores, etc.), foros literarios, páginas para publicar los textos literarios producidos por los jóvenes, etcétera (DGCyEPBA, 2011: 31).

También se posiciona a distancia de la pretendida “neutralidad” y el carácter meramente funcional de las aplicaciones del currículum de ofimática (Buckingham, 2008) –legible en los diseños curriculares– que la misma Mariela ha recuperado, en la narración de su experiencia, como parte de su enseñanza de las habilidades de escritura en medios digitales.

El tercer distanciamiento tiene por objeto a las líneas de la tradición psicogenética, que ya he relevado en el currículum escolar, pero que en la producción académica se han actualizado para dar cuenta de las nuevas prácticas sociales de referencia en medios digitales (Kriscautzky, 2014; Kriscautzky y Ferreiro, 2018). La propuesta alfabetizadora de esta línea es de carácter funcional y se orienta al aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura con tecnologías. En algunos de estos estudios, por ejemplo, se analizan las prácticas de los alumnos y su intensa actividad intelectual en las pantallas. Esta resulta superadora de las actividades de “copia y pegue” que desarrollan en el día a día los docentes con sus alumnos.

Asimismo, estos estudios parten de diagnósticos sobre los medios digitales formulados por los organismos internacionales<sup>88</sup>, que en lugar de visibilizar los criterios de jerarquización de la información, se focalizan en la cuestión de la “profusión” de la información en Internet. Si bien esto permite considerar una dimensión del problema, vinculada a lo múltiple y complejo de la distribución de la información en la web, diluye otras, como la dimensión de lo jerárquico y político; lo que Pangrazio (2016) entiende como las “agentividades” de los medios.

---

<sup>88</sup> Tal como indican Kriscautzky y Ferreiro (2018), la confiabilidad de la información: “es un tema presente en los lineamientos y evaluaciones de organismos internacionales como la OECD, la UNESCO (Media and Information Literacy, 2013) o la prueba PISA (2009; 2016): Due to the uncontrolled profusion of information on the Internet, readers also have to be discerning in their choice of information sources and assessment of information quality and credibility. Finally, readers have to read across texts to corroborate information, to detect potential discrepancies and conflicts and to resolve them” (OECD, 2016: 9) (p. 18).

A su vez, en estos trabajos se plantean una serie de estrategias metodológicas de fuerte corte positivista, descontextualizador y desescolarizador, destinadas a que los alumnos-cibernautas aprendan a leer al modo de lectores expertos y así, con la mediación de los “adultos”, en lugar de los docentes, alcancen la alfabetización en el nuevo contexto digital de comunicación.

La propuesta de las alfabetizaciones digitales, orientadas por el aprendizaje de un “saber hacer” que guía a los individuos para que desarrollen sus prácticas de ciudadanía en medios digitales encuentra fuertes puntos de articulación con el enfoque actualmente hegemónico de las alfabetizaciones digitales. Así pues, en los NAP de Educación digital, programación y robótica, que resultan transversales a todo el tramo de la educación obligatoria (inicial, primaria y secundaria) y que han tenido una fuerte injerencia de ese enfoque, se consigna lo siguiente: “La exploración del ciberespacio en forma segura, respetuosa y responsable, procurando y preservando la identidad y la integridad de las personas, en un ámbito de socialización que facilite la construcción y la circulación de saberes” (p. 17). Luego, en las Orientaciones Pedagógicas de Educación Digital (2017), bajo el apartado “Construir una mirada crítica, responsable y solidaria” que se encuentra dedicado a la adopción de una alfabetización “crítica” sobre los medios digitales, ese carácter específicamente crítico se proyecta en términos de una postura individual, ética y responsable, ante los “peligros” que suponen los medios, lejos de cualquier mención o bien a los rasgos infraestructurales que modelan las prácticas culturales digitales y los intereses a ellos vinculados o bien a su posible articulación con las disciplinas escolares y sus tradiciones, o bien a los consumos y prácticas que efectivamente llevan adelante los alumnos.

Esto nos reenvía, por último, a los estudios que actúan como marcos de referencia de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación digital (2017). En estos documentos observamos las referencias a Henry Jenkins (2009), el fundador del enfoque de alfabetizaciones digitales que actualmente resulta hegemónico y que se continúa en los más recientes estudios y propuestas tecno-pedagógicas en torno a la alfabetización transmedia, con su currículum por competencias digitales (Scolari, 2018). Como ha señalado en otros trabajos (González López Ledesma, 2019), desde la perspectiva de este enfoque la infraestructura de los medios digitales, su materialidad, sus protocolos, su codificación de la sociabilidad y las implicancias que esta tiene sobre las prácticas culturales cobra un lugar menor y neutralizado en su alcance. Tal como advierte la especialista Luci Pangrazio (2016) en su sistematización de algunos de los debates

centrales del campo de las alfabetizaciones digitales, de las doce habilidades que, según Henry Jenkins, deberían constituir la alfabetización digital, solo una se inscribe dentro de los objetivos “críticos” que, en cambio, resultan centrales en otras líneas de la alfabetización digital no dominantes, como es la de la alfabetización en medios digitales (Buckingham, 2008). En la propuesta de Jenkins, al igual que en los últimos avances de la psicogénesis, la cuestión “crítica”, que en otros estudios se vincula al conocimiento sobre el poder, la ideología y el discurso, se enfoca en una serie de habilidades vinculadas a la credibilidad y confiabilidad en las fuentes de información. Fuchs (2014: 56) ha señalado que, tal como las enuncia Jenkins, estas habilidades también podrían funcionar sin mayores modificaciones en el contexto corporativo de una compañía privada.

Como veremos con más detalle a lo largo de este apartado, de la escena anterior se desprende que Mariela realizó dos operaciones que entiendo son centrales en el marco de su estrategia de integración de TD. Por un lado, incorporó las tecnologías apelando, en sucesivos intercambios, a los consumos y prácticas culturales de sus alumnos desde el abordaje de saberes de continuidad y variación que habilitaron la integración de TD en términos de discusiones sobre la infraestructura actual de la cultura, la codificación de las relaciones sociales, las interacciones que llevan adelante los sujetos y también los rasgos que, en función de esas variables culturales e infraestructurales, adoptan los objetos digitales en su composición interna.

Como parte de ese trabajo, la docente hizo un esfuerzo por destabilar el discurso literario, sin por ello considerarlo uno más entre otros o ponerlo en diálogo con formas legitimadas del campo artístico, como plantean los diseños curriculares de PBA, sino en función de una revinculación de la literatura con otros discursos que la exceden y comprenden, en la medida en que ofrecen tradiciones compartidas (Robin, 2002; Angenot, 2010). Aquí ya no se trata de multiplicar las lecturas y socializarlas, como si no estuvieran atravesadas por condicionamientos culturales e históricos o como si existieran lectores vírgenes de lecturas y experiencias, necesitados de encontrar “sus propias lecturas”, ni tampoco de asignarles sentidos correctos a las interpretaciones, o de señalar, en este último sentido, el carácter revolucionario de una obra, por la crítica social que encontramos en su mensaje y su representación.

Las tecnologías digitales, integradas como saberes de continuidad y variación, ingresan al aula para dar cuenta de una infraestructura digital que avanza sobre los consumos, los modos de

leer y escribir objetos literarios, pero también de otras prácticas que se desarrollan con ellos, y sobre las representaciones que tenemos de esas prácticas, que muchas veces se encuentran atravesadas por el influjo de las industrias mediáticas que las han creado.

Ahora bien, la operación que Mariela realiza para negociar la tensión teórico-metodológica de vacancia no representa un quiebre absoluto respecto de los diseños curriculares vigentes. Encuentra continuidades con otros saberes escolares desplazados en los SP dominantes que la docente ha abordado con los alumnos de 6to año ese mismo año. En el siguiente fragmento podemos detectar una serie de puentes entre los nuevos saberes y los saberes tradiciones de la escuela, que las investigaciones y propuestas de alfabetización digitales hegemónicas han sabido depurar de sus lineamientos (González López Ledesma, 2019):

Mariela reparte las fotocopias para que los alumnos compartan de a dos y vuelve al pizarrón, a escribir la misma consigna que en el curso anterior, 6toA. Mientras, les dice a los alumnos que faltaron el día anterior que se perdieron una obra de teatro leída “que estuvo muy buena”. Alcanza a copiar el título, se da vuelta y, antes de avanzar les pregunta a los alumnos en voz alta si saben lo que es un booktráiler.

Al1: Es como un corto.

Al2: ¿El corto de un libro?

Al3: No, un adelanto. Como el de una peli.

M: ¿Quién lo hace?

Al3: Un autor.

Algunos alumnos se ríen ante la respuesta.

M: ¿Con qué objetivo se hace un booktráiler?

Al4: Para mostrar de qué se trata un libro, qué dice.

M: Sí, eso por un lado.

Al2: Pero no hay que mostrar el final.

Al5: Sí, sin spoilear. No da para nada spoilear.

Otros alumnos comparten este último comentario, repitiéndolo.

Al6: El que te cuenta el final de la historia es mala persona. No hay vuelta.

M: ¿Y qué otra finalidad tiene?

Al7: Enganchar al que lo mira. Atraparlo.

M: ¿Ustedes vieron tráilers?

Al8: Sí, de Rápido y furioso.

M: ¿Para qué lo viste?

Al8: Para ver qué marca la historia.

Al9: Y ir a ver la peli.

M: En el caso de las películas de la industria norteamericana, hay un componente comercial enorme, a diferencia de lo que pasa con el documental y el cine independiente.

Al1: Es que quieren ganar plata.

Al10: Sí, que la vean y ganar plata.

M: Sí, en el caso de Rápido y furioso quieren sobre todo ganar plata. En literatura tenemos grupos editoriales enormes que están en todo el mundo.

Al10: ¿Cómo cuáles?

M: Planeta, por ejemplo. Hay distintas editoriales, pero los dueños son los mismos. Y acuérdense que a principio del año vimos que el colegio, la universidad y la crítica son instituciones que influyen.

Al10: Y el mercado.

M: Sí, y el mercado, que es lo que pisa más fuerte, más que la crítica universitaria o académica, por ejemplo. Gana el que tiene más publicidad, como en el caso de las sagas. ¿Ustedes ven publicidades de libros?

Al1: Sí, en Clarín y la Nación hay.

Al9: Hay libros de Freud ahí. De cualquier cosa.

Al11: De Tolkien.

Al12: Yo vi la peli. Está muy buena.

Al1: No, es cualquiera. No hay explosivos ni autos que explotan.

Todos se ríen. El alumno le sonrío a la profesora.

M: Bueno. Si decimos booktráiler, ¿eso qué es?

Al1: Una propaganda de un libro.

Mariela les pregunta si recuerdan la distinción entre propaganda y publicidad, que vieron en años anteriores. La alumna que habló en último lugar le pregunta cuál es la diferencia y Mariela explica, entre otras cuestiones, que una busca el lucro y la otra no.

Otro alumno, el que mencionó Rápido y furioso, vuelve a intervenir: También me acuerdo que me dieron en el shopping de la librería un folletín, una revistita, de 50 sombras de grey.

M: Fíjense lo que invierte y lo que ha recaudado esa editorial.

Al13: En las aplicaciones aparecen como destacados esos libros.

Al9: Sí, si googleás también te aparece alguno. Depende de qué busques.

M: Si googleás te aparecen primero las publicidades.

Al12: Yo veo mucho lo de Trece razones, que salió en libro y después en película, y ahora está en todos lados.

M: Sí, fijate que hay una circulación comercial perfecta en el mercado. Sale el libro y lo hacen serie.

Al1: El negocio perfecto. Cierra.

M: ¿Conocen Whattpad?

Muchos dicen que sí.

M: Ahí pasa lo mismo. Cuando una obra tiene muchas vistas, lo sacan de Whattpad y lo venden.

La clase se torna bulliciosa. Los alumnos empiezan a charlar de películas y otras cosas entre ellos.

Un alumno aprovecha el alboroto para acercarse a Mariela y decirle que hace poco vio que salió “como un género nuevo: fantasma virtual” y que lo vio en Whattpad. Mariela no lo conoce y escucha atenta. Luego de un rato de charlar con el alumno, Mariela corta el alboroto y empieza a explicar en voz alta el proyecto.

M: Vamos a tomarnos un tiempo para hacerlo. Si no hacemos todo rápido y sale mal. En este trabajo vamos a tomar elementos del lenguaje fílmico.

Al: ¿Vamos a hacer un booktráiler?

M: Sí, primero vamos a analizar algunos booktráiler. Vamos a verlos juntos y después vamos a hacerlo. Hay dos partes del trabajo. Ustedes van a planificar, es decir, escribir el guión del booktráiler de un libro que hayan leído.

(Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 3.)

Si los contenidos que la docente se ha fijado como objetivo enseñar en las clases de Literatura, como supo comentarme, son las “prácticas del lenguaje emergentes”, habilitadas por las prácticas sociales de referencia que proyecta el curriculum, esto no quiere decir que esas prácticas puedan resolver por sí mismas el problema en torno a los saberes a enseñar del ámbito específico de la literatura. En este sentido, la escena que he recuperado permite comprender cómo Mariela estratégicamente vinculó los saberes que significan una variación en

la disciplina con otros saberes que constituyen una continuidad y que, si bien actualmente se encuentran desplazados del currículum<sup>89</sup>, le han servido de antecedente para abordar la enseñanza de la literatura desde una perspectiva histórica y cultural. Estos saberes, que ha abordado antes en el año como parte del último tramo de los contenidos estipulados para la primera unidad, se vinculan con las distintas conceptualizaciones que en la historia reciente se han volcado sobre la literatura y con las relaciones existentes entre las instituciones de la crítica, la academia y el mercado en la constitución del canon literario. Son saberes que ingresan en distintos momentos del intercambio en que los alumnos se apropian de la literatura; saberes que encuentran su marco de referencia en la sociología de la cultura y los estudios culturales, y que también han sido retomados por los estudios que proponen un abordaje no funcional, sino mediático e interdiscursivo de ese objeto, que representan una alternativa a las alfabetizaciones digitales dominantes y también una puerta de ingreso para la integración las TD en la enseñanza (González López Ledesma, 2019).

#### **2.2.4. La recirculación de los saberes y los tópicos transmediales e interdiscursivos en el taller de diseño de la encuesta**

Existen otras estrategias a partir de las cuales Mariela buscó resolver la tensión teórico-metodológica de vacancia e integrar TD con sentido para su enseñanza. Una de ellas es la incorporación de una **práctica de escritura transpositiva**: la escritura del género guion. Esto la habilitó, por un lado, a integrar, como parte del proyecto, la enseñanza de una serie de pautas vinculadas a la escritura como proceso; un objeto que, al ser consultada, me comentó que cobraba un lugar central en su trabajo, dado que “es transversal a todos los contenidos”. Al igual que en los casos anteriores, la docente enseñó estos saberes en términos de orientaciones para “planificar”, “escribir el texto” y “revisar y corregir”: actividades involucradas de modo permanente en una práctica de escritura entendida como “provisoria” y, por tanto, sometida a “reescrituras”, al igual que en el caso de Claudia. A diferencia de los casos anteriores, la

---

<sup>89</sup> Estos contenidos ocupan un espacio menor en los diseños curriculares para el sexto año de la asignatura Literatura en PBA, aunque sí forman parte del campo de formación disciplinar de la docente y de la disciplina que constituye la teoría literaria, aún vigente en los Institutos de Formación docente y en los Profesorados. En los diseños curriculares de PBA de la asignatura Literatura de 6to año, podemos leer apenas el siguiente objetivo, dentro del apartado de “Orientaciones didácticas”: - Participar de discusiones en torno a los problemas de lectura donde se conceptualizan los vínculos de las obras con sus contextos de producción” (DGCYE, 2011: 29).

escritura del guion no se dio en clase, sino en el hogar. En el caso de Claudia, por ejemplo, la escritura transpositiva en el espacio de taller le permitió a la docente revincular los saberes de los alumnos con una serie de saberes de continuidad, en el marco de los recorridos por los grupos y las discusiones sobre los efectos de sentido. Mariela, en cambio, utilizó otras actividades para darle lugar al ingreso de los saberes de los alumnos y negociar sus significados desde los saberes vinculados al área de Literatura.

La primera de ellas fue el diseño de la encuesta sobre los consumos de los alumnos de 5to año. Esta no solo constituyó una de las actividades involucradas en la emulación del trabajo “auténtico” de la productora, con el fin de conocer los gustos de sus clientes y producir booktráilers a su medida, al modo de la plataforma Netflix. Esa actividad de diseño particular –junto con el “procesamiento de datos y tabulación” de las encuestas– también le permitió a la docente generar distintas instancias de intercambio en torno a las prácticas de lectura de literatura de los alumnos, para poner en juego allí los saberes de la disciplina escolar. Así pues, de modo similar a la proyección de audiocuentos y la escritura del guion desarrollados en el marco de las clases de Claudia, la práctica de diseño de la encuesta de Mariela se constituyó en un espacio habilitante de la reflexión sobre la producción del objeto y sus implicancias.

Como veremos en el siguiente registro de clase, el diseño de la encuesta constituyó, por un lado, una práctica que permitió la formulación de hipótesis sobre las prácticas de otros sujetos por parte de los alumnos y la reflexión sobre los propios consumos culturales; por otro, habilitó a poner en palabras y darle forma de intercambio a esa indagación y abrir así la negociación entre los significados asignados a esos consumos por la docente y los alumnos. Esto, a su vez, involucró un desafío más: los alumnos no solo tuvieron que pensar cómo abordar los consumos de otros sujetos para conocerlos, sino que también debieron idear un dispositivo, la encuesta, capaz de recabar información en torno a ellos y, más precisamente, información susceptible de ser “procesada”, para así orientar la producción del booktráiler.

En su versión traducida a las posibilidades materiales de la escuela, el diseño de la encuesta es una práctica que reelabora varios de los rasgos de los saberes de variación, mediáticos e interdiscursivos, introducidos por Mariela al inicio de proyecto, en relación con las operaciones algorítmicas de codificación de la plataforma Netflix. Estos saberes dan cuenta de la infraestructura que condiciona nuestras decisiones y que recoleta datos a partir de nuestras interacciones en las plataformas digitales. Como plantea el artículo aportado a la clase por

Mariela, estos datos permiten que Netflix brinde no solo un servicio personalizado sino también que produzca objetos culturales acordes a los gustos de sus usuarios. Esto sostiene los consumos dentro de la plataforma, en lugar de desviar nuestra atención a otros actores, que constituyen la competencia dentro del ecosistema de plataformas (van Dijck, 2013).

La puesta en foco de las escenas de intercambio desarrolladas durante el diseño de la encuesta nos permite observar el desafío que supuso para la docente recircular las discusiones en torno a los consumos culturales desde los saberes disciplinares del área de Literatura:

M: Vamos a hacer una encuesta de diez preguntas, para los chicos de 5to sobre sus gustos. Les doy diez minutos para que piensen qué les preguntarán. Después, ponemos en común y armamos una encuesta entre todos.

Los grupos se van formando de a poco. Con la profesora empezamos circular por el aula entre los diferentes grupos, que acaban de empezar a trabajar. En el primero se da el siguiente intercambio, cuando un alumno le pregunta a la profesora: ¿Te parece que preguntemos cuántas páginas les gusta leer? Esta -señalando a su compañera- quiere poner eso.

La otra alumna: Y sí. Hay gente que no quiere leer bодоques. Es importante saber.

Las opiniones del grupo parecen estar divididas.

Otro alumno, compañero del mismo grupo: Sí, porque si no, no lees una novela.

M: Claro, de eso también depende el género que leas y que te guste. Si te gusta algo más corto, podés pensar en un cuento o también en otros géneros.

Nos acercamos a un grupo en el que los alumnos han escrito preguntas orientadas a conocer los personajes y los géneros favoritos de los alumnos de 5to año. Otro grupo ha escrito, además de las anteriores, una pregunta sobre la música preferida de los encuestados. Allí también indagan si conocen qué son los booktráilers. Creo que Mariela, al igual que yo, entra en la duda sobre estas preguntas. Lo noto por cómo observa a los alumnos. No interviene y deja que sigan por esa línea, pero evidentemente en ese silencio hay algo que la inquieta. A mí también me genera inquietudes la situación. ¿Las preguntas deberían apuntar a los consumos culturales vinculados a la literatura o también a los géneros y lenguajes a través de los cuales la literatura se puede promocionar? Creo que las últimas preguntas están más dirigidas a esto, cuestión que no había proyectado como posibilidad.

Otro grupo se ha dedicado a escribir preguntas directamente relacionadas a los gustos y consumos de cine. Mariela les indica que pueden hacer esto, pero que “tienen que pensar en términos de cine y de literatura también”. Les recomienda, entonces, que hagan preguntas usando el término “relatos”, que sirve para cine y literatura.

Vamos a otro grupo, que en su encuesta incorpora preguntas sobre: los personajes favoritos, los tipos de tramas (con final previsible o vuelta de tuerca), géneros (fantasía, ciencia ficción, etc.) Han diseñado un múltiple choice. También han incorporado una pregunta específica sobre los booktráilers: “¿Conocen, les gustan, cuáles les gustan?”

Terminamos de dar la primera vuelta y Mariela me dice: Yo les dije que se concentran en cuestiones relacionadas a los gustos, pero más generales. Cosas como los personajes, la historia, el relato, el género, la ambientación o la época. Charlamos con Mariela y llegamos a la conclusión de que ya están pensando no solo en objeto literario, sino también en cómo transformarlo en “otra cosa”.

Mariela vuelve a dirigirse a los alumnos en voz alta: Pongamos en común. ¿Quién lee?

Un integrante de cada grupo, por turnos, va leyendo en voz alta. P va anotando en el pizarrón. Se arma nuevamente el bullicio, el diálogo entre todos.

Al del Grupo 1: ¿Cuánto tiempo dedican a ver series y películas? ¿Qué tipo de actores les gustan?

Mariela: ¿Qué entienden por tipo de actor?

Al: Mejor... qué actor.

Otro alumno del mismo grupo: ¿Qué actor te atrapa más?

Luego, el primer alumno sigue leyendo las preguntas: ¿Cuál es tu serie favorita? ¿Cuál es tu película favorita? ¿Alguna vez viste un booktráiler? ¿Cuál es tu género preferido?

Mariela termina de anotar en el pizarrón y pasa al segundo grupo: ¿Qué te gusta leer?

Luego, realizan una pregunta sobre el género favorito. Mariela les dice que no va a anotar las que se repitan.

Al: Pero pusimos opciones.

M: Bien, las agregamos.

Al: Realismo, fantasía, romántico, drama, ciencia ficción, policial, terror, suspenso.

El mismo alumno continúa con el resto de las preguntas: ¿Preferís literatura libre, independiente, osada? ¿Cuál es tu autor favorito? ¿Sabés qué es un booktráiler?

Mariela no hace correcciones, sigue anotando y pasa al tercer grupo, que lee sus preguntas: ¿Cuál es el tipo de final que te gusta?

Por lo bajo, escucho a un alumno que está al lado mío, de otro grupo, que dice: ¿Qué estrategia de marketing te gusta? Él y su compañero se ríen. El otro alumno continúa leyendo las preguntas del grupo: ¿Qué te llama la atención de un tráiler? ¿Qué tipo de música escuchás? ¿Qué tipo de trama te gusta? ¿Te gustan las pelis antiguas o modernas? ¿Qué ves más en Youtube?

[...]

M: Vayan pensando cuáles les parecen de estas preguntas. Algunas, miren, que se pueden fusionar.

Continúa leyendo otro grupo. Agregan una pregunta sobre el tipo de final favorito. Otras preguntas: ¿Qué tipo de personaje te llama la atención? Qué características tiene? Te gustan los libros extensos o cortos? De cuántas páginas?Cuál es tu libro favorito?

Mariela comienza con la sistematización y unificación de las preguntas en una sola encuesta.

[..]

M: Bueno. Anoto. Después, ¿para qué nos sirve la pregunta 1, sobre tiempo dedicado a series y películas?

Al1: Para saber si leen, miran series o pelis.

Al2: Para eso preguntemos qué hacen en su tiempo libre.

M: No se olviden del objetivo del trabajo. Queremos atraparlos con un booktráiler. Falta sacar varias preguntas.

Mariela lee una sobre la extensión de los consumos y luego dice: Pongámosle que a los de 5to les gusta leer libros largos... Podemos sugerir novela. No me parece mal.

Al1: ¿Qué dice la pregunta 12?

M: ¿Qué tipo de música te gusta escuchar? ¿Esa les parece?

Al1: Pero para un booktráiler es necesario la música. Para una de terror, ponés música de suspenso y listo. Los tenés.

Al2: Pero eso se define por el género. No es solo la música que te gusta.

Al3: El género te lo va diciendo.

(Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 4.)

En esta escena podemos ver diferentes fenómenos que configuran la forma particular que adoptó la integración de TD de Mariela: primero, detectamos el ingreso de los modos en que los alumnos valoraron y les asignaron significado a sus prácticas y consumos, y en particular, a la lectura de literatura. La puesta en foco de la extensión de los objetos leídos, la centralidad que cobraron los personajes, las relaciones entre los lectores y esos personajes, y la importancia atribuida al desenlace en la trama narrativa constituyeron tan solo algunas de las

variables que hicieron a las formas de valorar los objetos de las prácticas y consumos culturales, desde la perspectiva de los alumnos.

Segundo, las valoraciones también estuvieron atravesadas por consumos que exceden a la literatura y que se vinculan con los rasgos mediáticos e interdiscursivos de otras prácticas y objetos. Esto responde al carácter transmedial del *booktráiler*, que no apela únicamente a los constituyentes de la obra literaria promocionada para convocar a su destinatario, sino que se distingue por valerse de otros medios, lenguajes y recursos semióticos para ampliar el mercado de lectores. En este sentido, como vemos en el intercambio, los alumnos entendieron que había que conocer una audiencia cuyos gustos trascendían lo literario y entraban en relación con consumos como el cine y la música –que son reabsorbidos por el *booktráiler*–, pero también con lecturas de *fanfictions* en *Wattpad* y consumos de videos de *Youtube* –que también fueron incorporados entre las preguntas que elaboraron los grupos durante esta parte del trabajo–.

En un momento particular de la escena, esto generó una tensión metodológico-disciplinar. La docente se fijó como objetivo enseñar saberes vinculados al área de Literatura, mientras que las preguntas, por todo lo anterior, se adentraron en un terreno menos claramente asimilable al currículum de la disciplina. Ante esta tensión, que también podemos interpretar como de corte productivo-emulativo, puesto que surge de la orientación de la enseñanza hacia la práctica de referencia emulada, Mariela adoptó una serie de estrategias que me parece relevante puntualizar por ofrecer recurrencias con los restantes casos estudiados.

Por un lado, orientó el intercambio desde una serie de saberes instituidos en la disciplina y renegoció así, por ejemplo, la noción de extensión, planteada como “cantidad de páginas” o “bodoque”, en términos de un rasgo constitutivo de un género literario –la novela–: un saber que forma parte de los límites “estables” de la literatura tal cual suele ser leída en la escuela. Lo mismo sucedió a lo largo del proyecto con otras nociones que, desde la óptica de los alumnos de 6to tenían sentido para captar los rasgos del gusto de los de 5to año. Tal fue el caso, por ejemplo, del “tipo de final”, en términos de “trama”, o “lo que cuenta el libro” o cómo lo cuenta, en términos de “argumento” y “trama”. Docente y alumnos fueron negociando y asignando significados como parte del proceso de indagar sobre los consumos de otros y también de los propios.

Por otro lado, nociones disciplinares como las de “relato” o “género”, de las cuales la docente se valió en distintos momentos para recircular las intervenciones de los alumnos, también

servieron como saberes de continuidad y variación, no solo para tender puentes entre la literatura y el cine, y así conocer los gustos de los destinatarios del booktráiler, sino también para discutir qué significados se les asignaban a cada uno de estos términos. Lo mismo aplica a las permisibilidades que hacen que, por ejemplo, los géneros no sean extensibles de modo uniforme a distintos lenguajes, como en el caso del género de acción, propio del cine e indetectable en la literatura, en cuyo marco, lo más próximo –podríamos pensar– sería la literatura de aventuras. El lugar central que ocupó el género a lo largo del proyecto y, en particular, en relación con las indagaciones en torno a los consumos, me condujo a reflexionar en torno a las posibilidades que abre como saber de continuidad y variación, y como elemento en el marco de la integración de las TD en la enseñanza de la disciplina.

Como ya hemos visto, desde la perspectiva de los trabajos de la sociocrítica, el abordaje desclausurado de los discursos sociales involucra conocer la lógica de la producción simbólica a partir del estudio del denominado “discurso social”. En cada momento histórico, el discurso social permite recortar ciertas “gramáticas de discursivización”, unos “repertorios tópicos” (Angenot, 2010) que constituyen los marcos de lo pensable en ese contexto. El modo en que Mariela orientó el intercambio con sus alumnos le permitió enfocar el ingreso de sus consumos y prácticas en términos de “géneros”. A partir del intercambio observado, podemos hipotetizar que los saberes de los alumnos en torno a esos géneros pueden provenir de tradiciones escolares, dado que la noción de género es trabajada a lo largo de los distintos años de la formación básica y orientada, pero también de otros ámbitos como el consumo televisivo, el cine, los videjuegos, que también suelen organizarse en términos de géneros. Esta noción actúa como un “marco de referencia” (Chartier y Hébrard, 2000: 22) compartido, en torno a los saberes y consumos culturales; un marco susceptible de poner en contacto esas distintas tradiciones, y así permite que Mariela y los alumnos discutan en torno a sus prácticas, sus representaciones sobre la lectura y sus modos de leer. Es por esto también que algunos estudios de la DLyLPE han tomado a la noción de género discursivo “como una clave de lectura de modo más o menos explícito para interactuar con un texto, como una primera puerta de entrada que no necesariamente obturará las lecturas” (Gagliardi, 2012: 104).

El reconocimiento de las dimensiones mediáticas e interdiscursivas que hacen a los gustos y consumos de los lectores, sus representaciones sobre esos consumos y sus modos de apropiarse de la cultura escrita –que exceden la lectura de objetos literarios legítimos– no solo

me ofreció un escenario de posibilidades didácticas que Mariela supo explotar y que revelaron los límites de los marcos de la gramática multimodal para abordar, por sí sola, la enseñanza de la lectura y escritura o el diseño de objetos multimodales.

La observación de las clases de Mariela me permitió localizar también una serie de **tópicos transmediales e interdiscursivos**: tópicos que, por un lado, forman parte de los consumos y lecturas de narrativas expandidas (Jenkins, 2003, 2008), desde arriba y desde abajo (Marie-Laure, Ryan, 2020), que los alumnos realizan a través de diferentes medios. Por otro, estos tópicos conforman la gramática de discursivización y el repertorio tópico que “en una sociedad dada organizan lo narrable y lo argumentable y aseguran la división del trabajo discursivo” (Angenot, 2003: 1). Las discusiones comparativas entre cine y literatura y, particularmente, los intercambios en torno a los procesos de transposición que atraviesan las producciones culturales en el marco de la convergencia de medios me permitieron recortar algunas topicalidades que dan cuenta de los modos en que los alumnos les asignaron significados a sus consumos y prácticas culturales en clase.

Estas topicalidades, inscriptas en lo que Angenot (2010) ha denominado la hegemonía de lo pensable, encuentran un ejemplo ilustrativo en la siguiente escena, que tuvo lugar durante la etapa de proyección y análisis de booktráilers, previa a la etapa producción:

Los alumnos parecen alborotados y conversan en voz alta. Se escapa algún grito. La profesora trata de calmar el bullicio general en el que de repente parece haberse sumido la clase. Muchos hablan entre sí, pero no se distinguen las voces ni las ideas de esas conversaciones. La profesora mueve los brazos de arriba hacia abajo, tratando de que el volumen del barullo baje de a poco, y luego, en voz alta, dice: “Bueno, vamos a comentar, pero ordenadamente, para todos.” Dos chicas, entonces, toman la posta y comienzan a contar que no hace mucho fueron al cine a ver la película de Ciudades de papel, un film de romance y misterio estadounidense, dirigido por Jack Schreider y basado en la novela juvenil homónima de John Green. “No pasa nada en la película. Literal. Desde que empieza hasta que termina, no pasa nada.”- comenta una de las alumnas, luego de plantear que, en relación con la lectura del libro, la producción audiovisual las decepcionó. Al intercambio se suma un alumno que agrega que la película es demasiado corta, o que al menos él “lo sintió así”. Otros alumnos, mayormente se trata de chicas, también han visto la película y tienen opiniones similares que comparten en voz alta para todos: “El libro me gustó, pero no la peli.” Otra de las chicas, la que empezó con el relato, arriesga una hipótesis: “Es que creo que presuponen que una leyó el libro y sobreentienden cosas. Las dejan afuera. Eso al final no está bueno.”

A partir de estos comentarios, comienza un debate generalizado, en el que los alumnos charlan entre sí en torno a la cuestión de si los libros siempre son mejores que sus adaptaciones fílmicas.

Un alumno que está cerca mío y que, junto con su grupo, charla con la profesora dice: “Las pelis tienen limitaciones. En los libros no. Tenés tu imaginación y de ahí vas.” La charla es muy fluida en todo el curso. La profesora le pregunta, entonces: “¿Cuáles son las limitaciones de las pelis?”

Este alumno y los restantes del grupo responden uno tras otro: “la plata”, “las posibilidades físicas”, “cuando hay efectos”. Una alumna de otro grupo se suma a la conversación con la profesora: “Cuando leo me gustan personajes que para mí son importantes y después en la película no. Aparecen poco o ni

siquiera aparecen. Eso me pasó con El Hobbit. Malísimo.” La profesora responde el comentario con una explicación sobre “la economía del relato”: a veces los personajes que no forman parte de la línea de acción principal se quedan afuera de las películas. Otra alumna agrega, más tarde, en la misma conversación una idea que también da cuenta de otra diferencia: “La novela me da tiempo para encariñarme con el personaje, me atrapa más. Después, en la película, eso no pasa. Es más corta y no pasa. Lo pusimos en la encuesta eso.”

Las discusiones se multiplican por el aula, y la profesora trata de poner orden lanzando otra pregunta: (...) (Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 5.)

En el transcurso del diálogo, podemos observar cómo a partir de las preguntas de la docente los alumnos pusieron en juego tanto la comparación entre géneros de distintos lenguajes como las permisibilidades de cada uno de ellos: entre otras, las posibilidades materiales, los “efectos”, los costos que conlleva una producción audiovisual, la imposibilidad por parte del espectador-lector de “imaginarse las cosas como uno quiere”<sup>90</sup>. También emergieron otras discusiones sobre las operaciones de transposición entre el cine y la literatura: los comentarios sobre la –problemática– omisión de personajes en las adaptaciones cinematográficas, que la profesora explicó a partir del criterio de selección y recorte de las líneas de acción narrativa principales de la literatura como guía de la transposición cinematográfica; las hipótesis sobre los modos de leer literatura vinculados a la extensión de la novela, que, por ser mayor que la de otras producciones, podría favorecer una empatía más profunda con los personajes; los comentarios en torno al carácter dialógico del cine y al bagaje de lecturas que la película proyecta y presupone de su auditorio –en este caso, un consumidor transmedial que ya ha leído los libros que son llevados a la pantalla–, cuestión que tuvo implicancias en la construcción de la acción narrativa de la producción audiovisual –allí “no pasa nada” y eso “no está bueno”–.

A estos intercambios se les suman una serie de tensiones que, por ejemplo, resultaron visibles en las resistencias que los alumnos ofrecieron cuando percibieron las diferencias existentes entre los *booktráilers* que la docente propuso para el análisis y los libros que eran promocionados por esos *booktráilers* –y que, en algunos casos, los alumnos ya habían leído–. En estas oportunidades, la discusión giró en torno a las claras divergencias estéticas y argumentales entre los primeros y los segundos. Allí quedaron al descubierto problemáticas de

---

<sup>90</sup> Sin embargo, como bien percibieron los alumnos, más adelante, durante las clases destinadas a planificar la producción del *booktráiler*, el cine también abría otras posibilidades. Allí discutieron, por ejemplo, sobre cómo lograr un efecto de suspenso y ponen en valor cierta música fuertemente convencionalizada como recurso productivo y económico para generar ese efecto. También intercambiaron sobre el uso del blanco y negro como procedimiento que dota a la producción audiovisual de una filiación “artística” sin demasiado esfuerzo.

implicancia ética y material en torno al alcance de las estrategias publicitarias destinadas a captar una audiencia en las redes sociales. La pregunta en torno a los límites que, a fin de no traicionar las expectativas del consumidor, debería encontrar cualquier adaptación y también las producciones orientadas a promocionarla, se articularon con otras, relacionadas con los límites de aquello que era válido o lícito “mostrar”, a modo de adelanto y promoción de la producción que luego se consumiría. Son los denominados “spoilers”, a los que ya he aludido en casos anteriores y que dan cuenta de una inquietud estrechamente vinculada con las formas de sociabilidad y los modos de leer, compartir y promocionar la lectura que organizan los consumos culturales en la actualidad y las formas de sociabilidad a ellos vinculadas.

Otra tensión metodológico-disciplinar, vinculada al argumento tecno-cultural de Mariela, se dio en torno al corpus de booktráilers seleccionado por la docente. Durante la actividad de análisis, este encontró resistencia por parte de un grupo de alumnos que se manifestaron en contra de la incorporación del libro *Chupaelperro* (2016), del popular booktuber Germán Garmendia, entre los objetos a proyectar del booktráiler por considerar que “eso no es literatura”, entre otras declaraciones que intentaron deslegitimar la producción en lo referido a su estatus. Estos posicionamientos sobre la legitimidad cultural que deberían poseer los objetos del canon escolar y el capital cultural al cual algunos alumnos esperan acceder en la escuela nos habla de las expectativas, las representaciones y los modos de leer que los jóvenes vuelcan sobre las lecturas escolares. Nos permiten entender que estas tampoco pueden ser reducidas a una mera distancia o brecha, sino que involucran tradiciones fuertemente ancladas en la escuela, pero no solo en ella. Si la integración de TD, en forma del análisis y la producción, puede defraudar las expectativas de los alumnos, esto responde a que las tecnologías son entendidas en términos de objetos y prácticas culturales cuyo estatus responde a las epistemologías que atraviesan las tradiciones dominantes en la disciplina escolar y su concepción de la cultura, y que no solo conforman los modos de leer y valorar los objetos de los docentes, sino también de los alumnos, dado que circulan con fuerza en distintas esferas sociales y campos, además de la escuela. No se trata de un fenómeno aislado o circunscriptible únicamente a esta última. También responden a la misma lógica algunas de las discusiones de la comunidad booktuber. Como hemos visto, a pesar de haber conformado una comunidad en torno a pautas culturales y formas de sociabilidad distintas de aquellas de la academia (Lluch, 2014), varios booktubers se han sentido interpelados por los valores asignados a los objetos que leen desde esos otros campos.

Tampoco es casual, en este sentido, que entre algunas de las reseñas realizadas por estos actores encontremos recomendaciones de libros para leer en el ámbito escolar.

Otro ejemplo de esta tensión la encontramos en el marco de los intercambios entre alumnos y docente en torno a la plataforma de lectura y socialización de la escritura de textos y también de ficción llamada *Wattpad*<sup>91</sup>. Un grupo de alumnos le comentaron a la profesora la aparición de nuevos “géneros” en la plataforma *Wattpad*, creados como categorías que usualmente utilizaban los usuarios de esta red social como metadatos asignados a sus producciones dentro del repositorio de la plataforma y que, según los alumnos, eran “cualquiera”.

Uno de los alumnos del mismo grupo que criticó la incorporación del booktráiler de Germán Garmendia, aportó el ejemplo de un “género” que había visto recientemente en la plataforma, el género “Rubio romántico” y agregó, entre risas: “parece que si no es rubio, no es amor”, impugnando así la búsqueda de impacto efectista y mercantil, cruzada con los modelos estéticos hegemónicos dentro del cine mainstream. Durante ese intercambio, los alumnos también nos comentaron a Mariela y a mí la fugacidad que tenían esos géneros, junto con su carácter prolífico. Si bien esta charla derivó rápidamente en otras y la docente no pudo detenerse a discutir sobre los significados asignables a ese fenómeno en términos de los modos de leer de la disciplina, el ejemplo bien vale para dar cuenta de una estrategia a la que ya he referido: las posibilidades que ofrecen los géneros, como “marcos de referencia” compartidos y como saberes de continuidad y variación, para reflexionar en torno a nuevos saberes, como son los modos en que los metadatos son asignados por los usuarios a sus relatos para catalogarlos y ubicarlos en una plataforma que funciona a modo de repositorio de textos, y entorno de lectura, publicación, escritura y discusión de autores noveles; plataformas que también ofrecen otros modos de constituir géneros en plataformas digitales.

---

<sup>91</sup> Como nos comparte López Corral: Wattpad es una red social “que también se encuentra disponible en los navegadores web. Creada como espacio de socialización de diferentes producciones escritas como artículos, poemas, relatos, se ha manifestado como un medio de intercambio que afecta en términos compositivos, ya que permite votar, comentar, agregar a bibliotecas o a listas de lectura, buscar por géneros, por palabras claves, por personajes y por tópicos. Otra ventaja que ofrece la plataforma es que no es necesaria una conexión a internet constante porque es posible guardar las novelas en bibliotecas virtuales dentro de la aplicación para que queden disponibles en cualquier momento o lugar. [...] Esta plataforma presenta varias ventajas para las lectoras porque les permite el acceso a un gran volumen de obras sin que el dinero sea un limitante, pero además les permite a las usuarias trascender el círculo reducido de amigas y ampliarlo, e incluir lectoras de otros países o a las mismas escritoras, con las que intercambian comentarios, críticas, recomendaciones, consejos para continuar sus producciones” (2020: 45).

También cabe señalar que si bien estos “marcos de referencia” habilitan un espacio de referencia compartido, dado que se nutren de topicalidades que hacen al discurso social en un horizonte histórico determinado, no son simplemente trasladables de un contexto a otro, como ya hemos visto al considerar las discontinuidades entre géneros de cine y literatura. La categoría misma de “género” constituye un sistema taxonómico que no es compartido en todos los ámbitos del mismo modo, como bien explica López Corral en su abordaje de la escritura en la plataforma Wattpad:

Estos sistemas taxonómicos ofrecen a los lectores y escritores la posibilidad de encontrar narraciones acordes a sus gustos, ya sea por “tipo” o por “género”, en un uso de estas categorías que es propio y que difiere del utilizado en las clasificaciones escolares. Exponemos a continuación algunas de estas clasificaciones basadas en el sitio Fandom (“Fanfics”, s/f).

“Género” se utiliza para identificar al mundo o fandom al que pertenece la historia: género Harry Potter, por ejemplo, o género One Direccion. [...]

“Tipo” alude a una clasificación que puede tener en cuenta la extensión (“Drabble: Fanfics muy cortos, de cien a doscientas palabras” o “One Shot: Fanfics cortos, que consisten en un capítulo auto-conclusivo”), el sentimiento que da motor a la historia principal (“Angst: Fanfics que describen y se centran en el sufrimiento emocional de su protagonista” o Fluff y Warm and Fuzzy Feeling, abreviado WAFF, significa “sensación mullida y abrigadita” y se utiliza para “historias románticas con final feliz, que pretenden inducir este tipo de sensación reconfortante en sus lectores”), o los personajes de la narrativa preexistente y las características de su tiempo y espacio. (2020: 47)

A pesar de la existencia de cierto grado de convencionalización en las categorizaciones de estos sitios, también allí existen relevantes variaciones, que nos reenvían a algunas de las clasificaciones genéricas que se utilizan en la escuela y en otros ámbitos sociales, y que, evidentemente, tienen injerencia en la plataforma digital, dado que esta no constituye un espacio de producción cultural absolutamente autónomo de otros campos:

Incluso dentro de Wattpad hemos encontrado variaciones, en cuanto se utilizan estos géneros y tipos descriptos anteriormente, pero también otro sistema de ordenamiento que es denominado “género” o “clasificaciones” (dependiendo del usuario), entre los que podemos encontrar categorías como “ciencia ficción”, “fantasía”, “paranormal”, “vampiros”, “romance”, “humor”, entre otras. Estos sistemas de clasificación, si bien se modifican y no se encuentran completamente codificados, por lo que presentan variaciones en los diferentes sitios, sí ofrecen muchos puntos en común, y en todos los sitios revisados se combinan permitiendo a los lectores hallar historias según sus preferencias. A este parámetro de elección se suma la cantidad de vistas y la cantidad de votos, que ordenan las listas según su “popularidad” (2020: 49).

Cuando hay variaciones de este tipo, el trabajo con los “marcos de referencia” compartidos nos permite pensar no solo en los rasgos internos de cada género, al modo de tradiciones asentadas en los SP, sino también en las diferencias respecto de otros géneros, propios de otros lenguajes,

en el marco de los procesos interdiscursivos y de convergencia de medios, y de otras categorizaciones posibles, además del género discursivo –o superpuestas con el–, emergentes en el marco de las comunidades que se conforman en las plataformas digitales como Wattpad. En síntesis, como estrategia de enseñanza con integración de TD, la discusión abierta por Mariela pone en juego los “modos de leer” (2006, Cuesta) de la docente, los alumnos y las comunidades de Wattpad (que ingresan por voz de los alumnos que refieren a ellas y sus categorizaciones) y de este modo, abre la puerta a discusiones que permitirían explicar, desde saberes de continuidad y variación, los fenómenos que hacen a la cultura digital y que ingresan al aula desde las voces de los alumnos, pero también de las inquietudes de la docente.

### **2.2.5. La negociación y asignación de significados en el hogar y en el espacio de autoevaluación**

Otra de las tensiones productivo-emulativas que surgió a lo largo del proyecto se vincula con la enseñanza de la escritura a través de la apropiación del género guion. A diferencia de casos anteriores, en el proyecto de Mariela –tal como ella me explicó– la escritura del guion no se realizó en clase, debido, por un lado, al volumen de tiempo demandado por la escritura del guion del Booktráiler; por otro, al lugar central que la docente buscó darles a las actividades orientadas a reflexionar y discutir con los alumnos en torno a las prácticas de lectura y escritura en medios digitales. No obstante, en la actividad de autoevaluación “formativa” de la etapa final de la propuesta, la docente indagó en el proceso de diseño del booktráiler en cada grupo. Al igual que en las clases de Claudia, allí logré detectar, en voz de los alumnos, el desplazamiento de las orientaciones de la escritura como proceso en términos de un secuencia de pasos fijos que permitirían alcanzar la lectura de expertos y las limitantes que esto ofrece para desarrollar producciones que exceden la lectura y la escritura de textos. En lugar de planificar, poner en texto y revisar, las operaciones que cobraron protagonismo para los alumnos fueron las de explorar, experimentar y remixar:

Luego, Mariela lee la consigna y acompaña cada punto con preguntas orientadoras: ¿Cómo hicieron para elegir los recursos? ¿Cómo eligieron imágenes? ¿Cómo realizaron la edición? ¿Qué problemas surgieron? [...]

Al1: Nuestro BT fue hecho para escuchar con auriculares. Ahí sí, yo lo escuché y me dio cagaso. Nos cuentan que se basaron en libros que tuvieran una película, una adaptación, para usar las imágenes en sus producciones. Seleccionaron lo más impactante y “metieron efectos” con un editor de imagen y sonido. Los probaron para ver qué efecto producía cada uno: “la música, el silencio...”

AI1: En el guion eso no se puede ver.

AI2: Decíamos: “¿qué produce más misterio?” Íbamos probando, pero también basados en la peli.

AI3: Sí, y nos dividimos las tareas. Siempre basados en la película, todos.

Pasamos a otro grupo y Mariela les pregunta cómo fue el proceso de producción del Booktráiler.

Los alumnos le cuentan que eligieron imágenes, una parte final del texto, la más “llamativa”, y una parte de la película, que también les “llamó la atención”, por el modo en que todos los personajes miraban al protagonista “líder”, de modo impactante.

Mariela les consulta si usaron el guión.

AI4: No, lo teníamos, pero hicimos otra cosa al final. Fue bastante improvisado. Probamos y fue saliendo.

AI5: Y nos inspiramos bastante en el (booktráiler) de (el libro autobiográfico de) Lanata, por la tipografía, las letras y el texto.

Mariela se dirige a toda la clase y pregunta si todos escribieron el guion. Algunos grupos dicen que no. Otros que sí o que lo escribieron pero después cambiaron el libro porque, a partir de lo que habían escrito, no les había gustado lo que podían hacer con él en el Booktráiler.

Un grupo comenta que lo escribieron pero que en la producción cambiaron cosas porque al guion le faltaba suspenso. Trabajaron, entonces, “haciendo modelos” de tráiler con imágenes y .gifs: “Jugamos un poco con eso también. Probamos la música de 50 sombras de grey.” [...]

Luego de recorrer con Mariela varios grupos, veo que los equipos se basaron casi todos en las películas existentes y sus tráilers, y los adaptaron a sus necesidades. El grupo que no hizo esto (el del tráiler del libro Cuando me muera quiero que me toquen cumbia), optó por narrar en voz en off la historia y mostrar imágenes de la villa miseria, que para ellos surtirían efecto en el observador, al modo de la serie “El marginal”. (Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 6.)

Las operaciones de exploración de los efectos de sentido, en base a las posibilidades brindadas por las adaptaciones cinematográficas de las obras leídas y el remix realizado a partir de ellas hacen a una serie de operaciones que, en prácticamente todos los casos, actuaron desplazando la escritura del guion. Si bien este último fue realizado por varios de los grupos, siguiendo así la consigna del proyecto, el proceso de producción del booktráiler convocó a una lógica de producción distinta. Este fenómeno, que constituye una recurrencia si lo ponemos en diálogo con el caso de Claudia, nos permite hipotetizar que si bien la escritura es incorporada a los proyectos en la medida en que constituye un contenido curricular valioso para la docente, al igual que las orientaciones de la escritura como proceso y los contenidos del área de Literatura, a la hora de diseñar producciones audiovisuales, los alumnos se enfrentan con un desafío que convoca también otros modos de hacer, ligados a las apropiaciones de las imágenes y los videos que realizan en otros ámbitos y en otras plataformas, pero que no dejan por ello de encontrarse circunstanciados en las demandas de la disciplina escolar y de la enseñanza que les propone la docente. En sí mismos, estos modos escolares de producir y apropiarse de los objetos no son ni mejores ni peores que los de las prácticas sociales de referencia, tampoco son mejores o peores que los modos tradicionales de leer y escribir de la escuela. La exploración de las posibilidades semióticas ofrecidas por los lenguajes; la recuperación

dinámica, en motores de búsqueda, de referencias del campo del cine o la música; la experimentación con los recursos y los efectos que estos producen al ser remixados, cobran sentido en relación con procesos sociales más amplios: la creciente convergencia mediática y la multimodalidad habilitada por la digitalización de los medios digitales, los modos en que las plataformas fomentan, desde sus protocolos, la producción de contenidos y de interacciones por parte de los usuarios, las estéticas habilitadas por esas plataformas y por las aplicaciones digitales de edición de imágenes y video; pero su valor para la enseñanza proviene también de las posibilidades de recircular estas prácticas en relación con saberes de continuidad y variación que les aporten un sentido distinto al del mero “producir”.

Por último, encontramos una última tensión en el trabajo que Mariela desarrolló con sus alumnos, vinculada con un objetivo que la docente me compartió cuando charlamos sobre los objetivos del proyecto. Con esto me refiero al propósito de que los alumnos no solo produjeran el booktráiler, sino que volcaran “una mirada crítica”, sobre el mismo; una decisión que se vio reflejada en la primera actividad del proyecto: la lectura del artículo periodístico sobre Netflix sobre el uso de los datos de consumos de sus usuarios. Sobre el final del proyecto, durante el momento de autoevaluación –otro de los espacios habilitados por la docente para negociar y asignar significados en torno a los modos de leer–, Mariela intentó retomar esta línea de reflexión:

Mariela lee las devoluciones realizadas a los Booktráiler en voz alta: Nueve (alumnos de 5to años) dijeron que eran cortos y otros que no habían entendido. ¿Qué opinan?  
A1: Es que mucho no saben tampoco cómo es un booktráiler.  
A2: Coincidimos con el perfil y logramos atrapar a varios.  
M: Sí, es cierto. Vimos que los booktráilers más votados son los que más daban con el perfil de la encuesta. Pero, ¿siempre hay que darles lo que les gusta?  
Los alumnos se quedan en silencio unos segundos, hasta que uno de los chicos del fondo toma la palabra:  
A1: Es un mercado seguro, pero hay que renovar.  
A2: Sí, como Crepúsculo. Se llena (el cine).  
A1: Pero saturan mucho y después tienen que mostrar algo nuevo. Como las sagas de vampiros.  
M: ¿Por qué?  
A1: Porque si no, aburren a la gente.  
Algunos de sus compañeros parecen estar de acuerdo.  
A3: Sí, siempre hay que mostrar algo nuevo, pero porque si no siempre les va a gustar lo mismo a todos.  
M: ¿Por qué es bueno cambiar y no ver lo mismo?  
A4: Porque no es bueno. Punto. No es que tenga un argumento fijo. No es bueno y listo.  
El alumno se calla y mira a los compañeros. En su última respuesta ha habido un dejo de molestia. Parece que se ha quedado sin respuesta. Está visiblemente molesto. Por un momento Mariela no dice nada. Luego, retoma el hilo: ¿Es bueno ver cosas diferentes, o no?  
A5: Y... Llega un punto que si ya sabés cómo es, ya ni necesitás leerlo.

AI1: También porque el espectador si lo metés en algo nuevo, quizás les empieza a gustar.

AI2: Y consume más así la gente.

AI7: También porque cambiás tu perspectiva del mundo.

Hay un silencio en la clase y otro alumno retoma la charla, mientras Mariela hace silencio, esperando más respuestas.

AI6: Te abris.

M (sonriendo): Hay varios acá que tienen claro el tema del consumo.

El alumno que hizo un comentario en ese sentido se ríe.

M: ¿Qué les parece que está de moda hoy?

Hay varias respuestas al mismo tiempo: “Trece razones” (la serie), “los suicidios”, “los depresivos”.

AI7: Trece razones tiene todos los condimentos. Suicidios, amor, soledad...

Pienso que eso es lo que más salió como resultado en la encuesta. [...]

(Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 7.)

Luego de esta clase, en el recreo inmediatamente posterior, Mariela me manifestó lo que entiendo constituyó una tensión productivo-emulativa y que me explicó en términos de una “falta de tiempo” para abordar “críticamente” el trabajo de producción orientado a promocionar la lectura y captar al público de lectores en función de sus gustos (Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 2.). Esta “falta de tiempo” se dio en favor de otras actividades involucradas en el proyecto: por ejemplo, la actividad desarrollada a continuación de este último diálogo, la tabulación de los resultados de la segunda encuesta realizada a 5to año, posterior a la proyección. El objetivo de esta actividad fue conocer si efectivamente los booktráilers habían logrado su objetivo de atrapar mediante las producciones a los alumnos de 5to años y da cuenta, nuevamente, de la pulsión emulativa, orientada a las prácticas sociales de referencia que atravesaron el proyecto, y que fueron protagónicas en varios momentos de las clases que observé.

Tal como lo entiendo, esta tensión en torno a la falta de profundización del costado crítico de los consumos que se visibiliza en el intercambio con Mariela condensa la desestabilización que ofrece el aprendizaje por proyectos como directriz metodológica oficial apropiada por los docentes. Esto ofrece una recurrencia que se hace eco de las reflexiones de Claudia en torno a la lógica de producción del proyecto, y el uso funcional de las tecnologías, que “se comió” la enseñanza de los contenidos de la disciplina, y que en el caso de Mariela, tal como me compartió, actuó obturando metodológicamente la recirculación de los saberes de los alumnos en el marco de la discusión en torno a los saberes de continuidad y variación “críticos” de las plataformas digitales y sus modos de codificar la sociabilidad y los consumos de los sujetos. Esta constituye una de las tensiones metodológico-disciplinares centrales que presento como

hallazgo en esta tesis, específicamente vinculada a la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar.

### **2.3. El cuarto caso: el proyecto de Sergio**

El cuarto caso que abordo tiene por contexto una institución de gestión privada, ubicada en un barrio del norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la región donde residen los sectores de mayor poder adquisitivo de la jurisdicción. La Escuela N°3 es un colegio secundario con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Allí acuden alumnos de sectores socioeconómicos medios y medios-altos provenientes del barrio en el que se encuentra situada la institución, pero también de otras zonas de la Ciudad. Como me ha comentado Sergio, el informante clave y gatekeeper que me abrió las puertas de la institución, esto último responde a la particular impronta “creativa, participativa” que hace al proyecto pedagógico de la institución, y que la distingue de otras instituciones con perfiles socioeconómicos similares. A su vez, esto se ve reflejado en la gran variedad de actividades curriculares y extracurriculares de la Escuela N°3, que comprenden desde formación musical y programas de intercambio con instituciones extranjeras, pasando por clases en una escuela teatro y clases de apoyo, hasta reuniones de orientación vocacional con equipos de profesionales.

Asimismo, tal como me comentó Sergio, la Escuela N°3 reúne como perfil a hijos de profesionales, académicos y artistas que la seleccionan debido no solo a su propuesta pedagógica orientada a las ciencias humanas y sociales, sino también su particular orientación política “progresista”, que se ve reflejada en las actividades sociocomunitarias que realiza y que tienen como hito anual más relevante el festival cultural abierto a la comunidad que los alumnos organizan en una plaza de la zona con actividades artísticas y culturales, tales como juegos, lecturas, talleres y performances, ente otros.

Sergio es un profesor egresado de la Universidad de Buenos Aires, con poco menos de diez años de antigüedad docente en el nivel secundario y sin antecedentes de formación pedagógica específica en integración de tecnologías digitales. Ha trabajado en instituciones privadas y públicas del norte de la CABA y la PBA, de muy diversos rasgos, como me ha comentado. El contacto con él se dio a través de canales personales-profesionales, gracias a colegas en común. En su caso, a diferencia de los anteriores, el tiempo transcurrido en la escuela en el marco de la estadía fue más corto, y la cantidad de clases que pude observar y registrar (cuatro,

en total) fue menor. No obstante, como contrapartida, Sergio se mostró predispuesto a compartir diferentes espacios de intercambio que constituyeron entrevistas etnográficas de valor y que resultaron sumamente útiles para poder triangularlas con los registros de clase y con otros documentos recolectados a lo largo de la estadía en la Escuela N°3. Todo esto me permitió lograr una descripción densa de mayor precisión.

La estadía en la Escuela N°3 se dio durante los meses de septiembre y octubre del año 2016. Sergio me invitó a observar algunas de sus clases de la asignatura Lengua y Literatura del 3er año de la escuela secundaria, en el marco del ciclo orientado, destinadas al último proyecto del año, el “Proyecto Booktubers”, luego de haber abordado, en unidades anteriores, contenidos vinculados al “género teatral”, el movimiento literario y filosófico existencialista y el teatro del absurdo, a partir de la lectura de dos obras: La cantante calva (1950), de Eugène Ionesco, y El extranjero (1942), de Albert Camus. El proyecto fue planteado en articulación con estos contenidos curriculares y lecturas, consignados por el docente en el programa anual, y se organizó en tres partes: la proyección y análisis de videos de Booktubers, la escritura del guion teatral y la producción de un video de Booktuber, que los alumnos desarrollaron grupalmente en sus casas, y, por último, la proyección y puesta en común de los videos producidos.

### **2.3.1. Argumentos y tensiones de integración**

Como parte de sus argumentos de integración de TD, Sergio me compartió las posibilidades diferenciales de acceso a la tecnología que poseían sus alumnos en función de los sectores socioeconómicos de los que provenían. Los chicos de la Escuela N°3 “no son chicos a los que les falte un celular o una computadora. Algunos hasta tienen el Kindle.” Sergio me planteó este argumento institucional en el marco más amplio de una comparación con la escuela de gestión estatal de la zona norte del conurbano bonaerense donde se encontraba trabajando: “Está claro. No, no tienen las mismas posibilidades, aunque llegó el Conectar Igualdad y eso ya es algo, porque las compus todavía en la escuela se usan. Son menos que antes, pero se usan”. Este argumento también se sostuvo en los comentarios que el docente me compartió en torno a la infraestructura y la dotación tecnológica de la escuela, donde “no falta nada. Hay teles y compus en las aulas, en todas. Las aulas no son muy grandes, pero sí tienen eso. Está el laboratorio disponible. Además, los chicos también tienen sus celulares.”

Como parte de estos argumentos institucionales, Sergio también reconoció una diferencia respecto de otras instituciones de gestión privada. La misma excede a la vez que se articula con la dimensión material a la que refiero. La Escuela N°3 es una institución “abierta” e “innovadora”, “fomenta eso y sobre todo lo creativo”. En ese sentido, plantea una idea “desanquilosada de la cultura”. Basta una fugaz lectura de las actividades extracurriculares que ofrece la institución en sus documentos y en su sitio Web oficial para confirmar esto. Sin embargo, Sergio no solo vinculó este comentario a la oferta en áreas como el teatro, la música y el deporte, entre otros; sino también, y sobre todo, a la orientación cultural comunitaria y política progresista de la escuela. Este rasgo la apartaba de la impronta que, desde la mirada del docente, ofrecían otras instituciones de gestión privada. Esa mirada política, con la cual Sergio se sentía cómodo, era una de las razones por las que había optado por trabajar en dicha escuela, como me comentó en una de las entrevistas etnográficas realizadas. Esto le daba “libertad” para “trabajar con la materia” desde un enfoque alineado con sus convicciones políticas y también pedagógicas.

Luego, Sergio formuló también un argumento tecno-cultural para la integración de TD, enunciado en términos de un problema que matiza el alcance de la dotación tecnológica de la escuela y los alumnos y que nos reenvía también a las reflexiones que Mariela me compartió durante su trabajo (Observación de Clase Proyecto Mariela. Fragmento 3.):

Falta la mirada crítica o por lo menos, no sé... Que no se descuiden. Porque a veces yo veo los Booktubers, lo que vamos a ver ahora, ponele (A continuación entraríamos al aula). Desde el año pasado, que una chica me comentó... que vengo mirando, y no sé. Está bien, yo entiendo. Es su modo de comunicarse, de entretenerse. Yo también. No me parece mal, para nada. Es más te diría... Pero, no sé si está todo planteado ahí... Hay cosas que no ven del todo ellos, me da la impresión, o que por ahí ni son importantes. (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Sergio. Fragmento 1.)
---

En esta y otra de las conversaciones que compartimos, Sergio conceptualizó los consumos de los alumnos en términos de una problemática vinculada no solo a la ausencia de una perspectiva crítica sobre las características que ofrecían las producciones culturales que circulaban por Youtube, sino también al hecho de que esas características no eran “evidentes” o “importantes”, como advirtió en el anterior fragmento. Esto también nos trae ecos de las naturalizaciones señaladas por Mariela respecto de las prácticas de consumo cultural en plataformas digitales y la necesidad de formar a los alumnos en habilidades de lectura de

fuentes en los sitios web, que luego derivaron en un abordaje de la problemática de las condiciones infraestructurales, discursivas y culturales de las plataformas digitales.

La ausencia de ciertos modos de leer, escribir e interpretar en el marco de las prácticas culturales de los alumnos –ausencia que tanto Mariela como Sergio entienden la escuela debería abordar–, no obstante, no se tradujo, metodológicamente, en ninguno de los dos casos en una mirada de déficit sobre las prácticas culturales de los alumnos. Tampoco se volcó a la conceptualización de los saberes escolares como competencias y habilidades universales que servirían para formar a sujetos “vírgenes” de saberes y ponerlos al resguardo de los peligros que sus actividades en redes acarrearían, en los términos en que la alfabetización digital dominante aborda esta dimensión de la cultura, de modo epistemológicamente solidario con las formulaciones de la psicogénesis en torno a los sujetos, la lectura y la escritura en medios digitales. Recordemos que Mariela –al igual que Claudia– supo suspender esas hipótesis que hacen a las reconfiguraciones recientes de la disciplina escolar y negociar las apropiaciones culturales de los alumnos en el marco de estrategias metodológicas de recirculación de saberes, que adoptaron la forma de distintos espacios y prácticas, entre ellos, el diseño de la encuesta. En el caso del proyecto de Sergio, ese posicionamiento metodológico se dio específicamente en el marco del taller de escritura, inscripto, como hemos visto, entre las orientaciones del diseño curricular nacional y de CABA, e involucraron la escritura de un guion; una práctica de escritura transpositiva que se ha configurado como una recurrencia metodológica entre los casos estudiados, explicable en el plano de procesos más amplios que atraviesan la cultura digital y también en función del lugar central que ocupa la escritura como objeto de enseñanza disciplinar.

### **2.3.2. La apropiación del género digital desde el distanciamiento en el taller de escritura**

En el caso de Sergio, la primera clase del proyecto planteó una estrategia de integración de TD que se articula con una tradición con cierta trayectoria en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. La tradición del taller de escritura, que ya he localizado en otros casos y que se encuentra vigente entre los SP oficiales encastrados con la psicogénesis, fue apropiada por el docente en una versión previa a la que podemos observar en esos documentos; una versión que, en términos de tradiciones, resulta residual, si la pensamos en su relación con las

orientaciones actualmente dominantes que han reconfigurado al taller de escritura. Veamos la siguiente escena, en la que Sergio introdujo la consigna del proyecto:

Antes de entrar al aula, en la puerta, Sergio me comenta: “Este es el último trabajo grupal del año. Al principio fue más accidentado todo. Ahora ya se manejan mejor con el trabajo en grupo.”

Entramos y pasados los cinco minutos, Sergio se sienta sobre la mesa que está al frente del aula y dice en voz alta, para todos: “Hoy tenemos una actividad que equivale a una prueba. Guarden el celular o los mando afuera.” Noto que varios alumnos llegaron al aula del recreo con los celulares en la mano. Algunos aún siguen mirando sus dispositivos, escribiendo, en lugar de prestar atención a lo que dice Sergio. Luego de esa intervención, todos parecen volver a prestarle atención.

S: Espero que hayan visto los links de Booktubers que les pasaron los compañeros.

Sergio me ha contado, antes de entrar a clases, que algunos alumnos faltaron a la clase anterior porque tuvieron un festival.

Luego de decir esto, comienza a retomar la clase anterior y les recuerda la actividad para ese día: “Bueno, hoy tienen que escribir un guión de booktuber. Tiene que incluir: un diálogo teatral, una presentación de El extranjero y La cantante calva. Y tienen que incorporar la teoría que vieron en clase.”

Algunos alumnos lo interrumpen con preguntas respecto de cómo van a hacer eso, y el profesor les explica que tienen que hacer todo esto a través de la voz de un chico como ellos, de 15 años. Y además, el trabajo debe ser hecho “de forma creativa”. Al consultarle, más adelante, a qué había referido con “creativo”, Sergio me comentó que era el giro, el “plus” “paródico”, “distinto”, corrido respecto del género que habían trabajado en clases anteriores.

S: A las 10.30 voy a empezar a pedir borradores. Tienen 40 minutos.

A continuación, Sergio le pide a uno de los alumnos más altos que conecte la computadora a la televisión que hay sobre la pared del aula. Va a mostrarles un video de un Youtuber. Va a hacer esto, como me comentó, porque estima que algunos alumnos quizás no hayan llegado a ver los videos que él ya les ha pedido que vean. (Observación de Clase Proyecto Sergio. Fragmento 1.)

En este registro, podemos ver cómo Sergio tomó una serie de decisiones que dan cuenta del modo particular en que se apropió de esta tradición de taller. La consigna de producción del video de Booktuber se orientó, tal como me comentó Sergio y como ya he adelantado, a la enseñanza de unos contenidos específicos. Esos contenidos –las características y recursos del género teatral y del teatro del absurdo, los recursos y la forma del diálogo teatral, el movimiento literario y filosófico existencialista, la lectura de las obras de teatro de Ionesco y Camus, los recursos de la parodia, la relación entre literatura y mercado–, lejos de limitarse a un “saber hacer” procedimental, revelan una opción por diversos saberes conceptuales que hacen a la tradición de enseñanza de la disciplina, legibles aún en diseños curriculares, aunque de modo desplazado. El docente apostó a las operaciones de exploración y parodia propias del taller de escritura, con el fin de que sus alumnos se apropiaran de la producción de un video de Booktuber desde una operación de distanciamiento. Como me comentó Sergio, sus alumnos estaban “acostumbrados a este tipo de ejercicios”, vinculados al juego con los géneros y sus transformaciones.

Al igual que hemos visto en otros casos anteriores, Sergio integró TD en su enseñanza a partir de la producción ya no de un objeto –al modo de la tradición cognitivo-textualista encastrada con la psicogénesis–, sino de un género digital –dado por sus características formales, pero también discursivas– de asumidos rasgos escolares, remixado, que ofrece diferencias con la búsqueda emulativa que pudimos visibilizar de modo más claro en el proyecto de Mariela. Para ello, en línea con la metodología del taller de escritura, incorporó una serie de restricciones destinadas a que los alumnos se apropiaran de saberes sobre el teatro del absurdo y sus recursos teatrales.

Una mirada atenta a esas restricciones permite detectar un conjunto de incompatibilidades genéricas difíciles de salvar en la escritura, dada su hibridez escolar, que, como veremos, emergerán en el trabajo en clase y que forman parte de los modos en que en este caso es concebida la escritura desde el marco de la tradición del taller de escritura. Desde la perspectiva del docente, esto no significó una barrera para la enseñanza, como podrían plantear los especialistas de la psicogénesis o de las líneas de la alfabetización digital dominante. En uno de los recreos que compartimos, Sergio me comentó que el género teatral y los videos de los Booktubers “tienen varias cosas en común, si lo pensás. Los Youtubers hacen bastante teatro en frente de la cámara. Ahí hay una audiencia que va a buscar eso. Fijate que los libros a veces... Bueno, son una excusa para jugar. Y no está mal”.

Desde esta mirada, los rasgos del género teatral, el diálogo teatral, el teatro del absurdo constituyen saberes de continuidad y variación que no carecen de vasos comunicantes con las dramatizaciones que hacen los booktubers como parte de los recursos cómicos de sus videos: esto resulta coherente con la caracterización que he hecho en casos anteriores de las producciones de esta comunidad: los booktubers se valen de diferentes recursos dramáticos y del humor para interactuar con sus suscriptores y seguidores. Incluso, un componente frecuente de los videos es la representación teatral de algunas de las partes de las obras leídas (Lluch, 2014).

A continuación, podemos observar una escena que ilustra cómo se plasmó la **estrategia de distanciamiento** del docente en el marco de la proyección de videos de booktubers, durante la primera clase observada:

Ahora Sergio proyecta un video de un joven booktuber que hace una reseña de una novela recientemente editada, *Los viajes de Marion*, de la escritora argentina Victoria Bayona. Antes de ocuparse del texto en sí mismo, el booktuber empieza valorando su tapa y contratapa: “¿Ven? Son

bellas. Miren las ilustraciones”. Luego, narra brevemente el argumento de la obra; menciona uno de sus temas principales, los universos paralelos, y lo relaciona con otras obras que ha leído del mismo género de fantasía, y que presentan el mismo tema. Hay en sus comentarios, según lo entiendo, una ostentación de la cantidad de lecturas realizadas, algo que también he visto en otros booktubers, al hacer, por ejemplo, referencia al número de páginas leídas en el transcurso de un año. Más adelante, el joven dedica una parte del video a hacer comentarios acerca de posibles respuestas de sus seguidores: “Ustedes quizás no se imaginaban que me iba a gustar algo así, pero...”. Es evidente que es muy consciente del público que tiene y de la forma de interacción con ese público, que es interpelado constantemente por el joven. Otro segmento del video lo dedica a comentar la relación de empatía que entabla con los personajes y que constituye uno de los criterios de su valoración de las obras: “El personaje se hace querer”. También valora positivamente el efecto del final del libro: “Te deja expectante”. Por último, se hace algunas preguntas sobre la obra. No las responde y les pide a sus “followers” que dejen comentarios con respuestas. Por último, a modo de cierre o coda, lanza una última pregunta: “¿Creen en los deja vu?” y les pide nuevamente a sus seguidores que respondan y dejen sus opiniones entre los comentarios, así él puede interactuar con ellos. También les pide que compartan el video si les gustó y lo recomienden, así sigue haciéndolos.

Al finalizar el video, algunos alumnos se ríen. No todos. Sergio comenta, sin demorarse: “Analiza el libro, ¿vieron? Fíjense que eso lo hace hacerse preguntas al final.”

A1: Le habla a alguien. Eso lo ponemos.

A2: Sí, tiene gente que lo sigue, me parece. Lo tengo de algún lado.

S: Interactúa. Busca generar empatía con... (Hace un silencio y sonrío.) ¿Un televidente? ¿Teletubber? Todos se ríen por el juego de palabras que, tal como lo entiendo, supone un cruce con otro término que podría formar parte de la misma familia: teletubbies.

Sergio: ¿Vieron que agradece a la editorial por el libro?

El profesor se sonrío, con cierta picardía y complicidad. Varios alumnos se ríen abiertamente. Un alumno dice: “Ah, está todo...” y hace el gesto de poner una mano plana, boca arriba, para golpearla con el puño cerrado, haciendo alusión a que el Youtuber “está comprado”. Todos se ríen, como si hubiera un engaño que hubiera sido develado.

Sergio hace un chiste: “Ojo que si aceptan regalías de editores, pueden quedar así...” Señala la pantalla con un dedo y los chicos se ríen. Al frenar el video, el booktuber ha quedado freezado en una pose un tanto extraña, rozando lo ridículo.

A continuación, Sergio vuelve a ponerse serio y, con su tono, genera un quiebre en el devenir del intercambio: “Bueno, comienza la actividad. Si vamos a trabajar, yo aplaudo y ustedes bajan la voz y siguen. ¡Sean creativos!”

(Observación de Clase Proyecto Sergio. Fragmento 2.)

Esta escena me permitió observar cómo el uso del humor en el intercambio con los alumnos había actuado como una de las primeras operaciones de la estrategia de distanciamiento: la invención del término “teletubber” a partir de la raíz compartida con el sustantivo “televidente” y las resonancias que esto arrastra de otros términos cercanos fonéticamente como “teletubbie” (en referencia al programa televisivo para un público de niños más pequeños), señalan ese camino. El distanciamiento actúa también en el marco del intercambio entre docente y alumnos, cuando abordan la cuestión mercantil que subyace las prácticas de los booktubers. Esto funciona como un recurso que busca poner en juego la complicidad entre modos de leer, y también activar el foco sobre la dimensión material que subyace las prácticas en medios

digitales: “Un alumno dice: “Ah, está todo...” y hace el gesto de poner una mano plana, boca arriba, para golpearla con el puño cerrado, haciendo alusión a que el youtuber “está comprado”.” Tanto la complicidad establecida con los alumnos en el marco del descubrimiento compartido del carácter “comprado” de la producción, como la posterior alusión directa de Sergio a las regalías cobradas por el booktuber, evidencian, efecto cómico mediante, las primeras claves de la integración de TD.

### **2.3.3. La recirculación de los saberes en el espacio de taller**

Al igual que en casos anteriores, el proyecto diseñado por Sergio no fue abordado únicamente en clase, sino que una parte importante del mismo fue desarrollada en el hogar. La escritura del guion, no obstante, sí fue realizada en clase, al igual que en los casos de Claudia y Marta. Luego, a diferencia de las primeras actividades de análisis de videos de Booktubers, la escritura del guion me permitió observar el despliegue de las estrategias metodológicas de Sergio en relación con la práctica de escritura del género digital, que también trajo ecos del guion del caso de Claudia y la consigna de escritura de la reseña de Marta. Ese trabajo con la práctica de escritura transpositiva permitió observar las estrategias metodológicas de enseñanza de saberes de continuidad y de variación de Sergio.

Veamos la siguiente escena de la segunda clase observada, donde se pronuncian algunos de los rasgos de la dinámica y el funcionamiento del espacio de recirculación de los saberes de los alumnos:

Sergio le habla a toda la clase, en voz alta, para hacer un comentario respecto de la organización del trabajo en clase: “Dos cosas generales: el nivel de voz, que esto no sea un gallinero. Formatos de booktubers hay muchos, pero tiene que tener escritura teatral su guion.”  
Uno de los grupos llama Sergio. Lo acompaño. Un alumno del grupo le pregunta: “¿qué pasa si no nos ponemos de acuerdo sobre lo que pensamos sobre las obras?”  
S: Traten de lograr consensos.  
Al1: ¿Y si no podemos?  
S: Pueden presentar puntos de vista distintos.  
Al2: ¿Podemos hacer más de un personaje? Dos.  
S: Está bien. Por otro lado, piensen que este es un texto teatral. Tiene que haber didascalias. Si no, el escenario yo leo y no lo veo.  
Cuando nos alejamos del grupo, le comento a Sergio que en el video, se veía que el youtuber tenía toda una escenografía armada.  
S: Sí, hay cosas muy piolas. El año pasado hubo un grupo de alumnos que armaron toda una escenografía que fue una locura.  
Durante este pequeño espacio de tiempo, aprovecho para preguntarle a Sergio cómo se le había ocurrido el proyecto.

S: Yo había visto algunos videos de booktuber, pero esto también lo hice porque estuvieron viendo teatro en el año. No sé si no si se me ocurría.

Sergio se acerca a otro grupo que lo llama. Le muestran algunas ideas que parodian al booktuber. Un alumno lee: “Hola, amigos lectores... Y justo entonces se le cae la cámara.”

S: Bien, va por ahí. Busquen el modo de profundizar la parodia y las características que vimos que tiene el booktuber, para poder parodiarlo. No es solo meter lo que vimos de teatro. Si no, ¿de qué nos reímos? Se acerca a otro grupo. Le pregunta a un alumno por el absurdo. Sergio le contesta: agreguen qué es el absurdo. Vean los apuntes que trabajaron en clase. Pero piensen que el que los va a ver es un chico de su edad.

Al: ¿Usamos el lunfardo?

S: No, su sociolecto. No hablen como tangueros.

Al: Claro, eso, nuestro lenguaje.

S: Sí.

Otro alumno le pregunta por la forma de presentación del texto. Sergio le recuerda que como es un texto teatral, tienen que usar didascalias. Da un ejemplo vinculado a lo que hasta el momento escribieron los chicos.

Un chico de otro grupo le pregunta sobre quiénes van a ver el video. La pregunta vinculada al destinatario del video es muy recurrente entre los grupos. Sergio contesta primero individualmente y, finalmente, comenta en voz alta, para todos, respecto de los destinatarios: “piensen que son chicos como ustedes”. Se acerca una chica y le pregunta a Sergio si el texto puede tener humor. El profesor, riéndose y levantando los brazos, le pregunta si entendieron algo de lo que les dijo. Sergio lee el guion del grupo. Está escrito en un registro formal.

S: “No tiene que ser formal, chicos. ¿Se acuerdan cómo les dije en la consigna?”

Nos acercamos a otro de los grupos. Le hacen consultas al profesor sobre “la teoría”. Le preguntan cuándo surge el absurdo. Les responde pidiéndoles que usen los apuntes que escribieron cuando vieron el tema. Menciona algunas de las características del género, como “la inversión del principio de causalidad”, “los cambios inexplicables en los personajes”, “la ruptura de la progresión de la acción”.

[...]

Volvemos al escritorio y nos sentamos luego de dar vueltas por la clase, atendiendo a las consultas de los alumnos. Sergio llama al primer grupo. Se acercan. Va leyendo junto con ellos. Corrige las didascalias: “Tengo que poder imaginarme el lugar.” Luego, agrega: el registro es informal. Ok. Pero respeten los signos de puntuación.” Al mismo tiempo, corrige la tildación sobre el texto que le han entregado.

Leo el texto, desde un costado del escritorio. Sergio me invita a hacerlo. La lectura realizada por el personaje del Booktuber es desde el lugar del gusto, desde la propia experiencia, pero se mezcla con “la teoría”. Sergio les hace una sugerencia por escrito, en una parte del texto donde el personaje muestra sorpresa, admiración. En verde, escribe al margen de la hoja: “WOW, WTF”. Luego, les dice: “Esto es una opción”.

Al final del texto, escribe:

- Corregir puntuación y mayúsculas.
- Escribir correctamente los títulos de los libros.
- Falta información y análisis de la obra.
- Faltó contarle el argumento al destinatario en dos o tres líneas.

Oralmente, les hace la siguiente devolución: “Hay que desarrollar más el análisis y el lenguaje del adolescente. Piensen en quiénes son y en su destinatario. Hay algo de su lenguaje que faltó. Piensen en los cronolectos que vimos.”

Un alumno responde que han agregado el argumento y Sergio responde que sí, pero es demasiado breve. Les pide que revisen el ejemplo del video y les dice que “ahí lo van a ver”.

(Observación de Clase Proyecto Sergio. Fragmento 3.)

Esta escena condensa el sentido de varias de las negociaciones que se dieron entre el docente y los alumnos, y las orientaciones en torno a la escritura: primero, ante las consultas de los alumnos sobre la posibilidad de exponer más de un punto de vista en el video, Sergio asumió un distanciamiento respecto de las prácticas sociales de referencia. Recordemos el lugar que posee la subjetividad del Booktuber en sus producciones y su relación particular con el objeto leído (Lluch, 2014). Si bien los videos de booktubers suelen presentar orientaciones dialógicas que convocan a la participación de los suscriptores y en algunos casos también son producidos en el marco de desafíos y juegos con otros booktubers, lo cierto es que el logro de consensos para saldar diferencias entre las perspectivas de una obra en un mismo video, no se constata como una práctica común entre los miembros de la comunidad. Así pues, Sergio priorizó en sus orientaciones las variables vinculadas a la forma de la producción grupal, del ámbito específicamente escolar: consensuar las perspectivas de los integrantes del grupo, en lugar de presentar llanamente la relación entre el sujeto y la obra. A su vez, el carácter voluntariamente inauténtico de la producción, adaptada a los objetivos de enseñanza, también fue construido a partir de los saberes de continuidad y variación desde los cuales Sergio buscó que los alumnos produjeran el género digital. Allí intervinieron las orientaciones sobre la escritura de didascalias y diálogos, el sentido y la función de esos recursos en el marco de la escritura, y la sugerencia de incorporación de la “teoría” en torno al teatro del absurdo y el existencialismo, como parte de los parlamentos de los booktubers.

Ahora bien, contrario a lo que podría pensarse desde una perspectiva ligada a los principios emulativos de la psicogénesis, el trabajo exploratorio con la dimensión remixada, escolar, de la producción paródica no anuló el ingreso de los modos de leer de los alumnos ni tampoco los condicionamiento materiales y los protocolos impuestos desde el objeto y la práctica digital: para poder parodiarlos, los alumnos debieron apropiarse y poner en juego las características y recursos utilizados por los booktubers en sus videos; entre ellos, por ejemplo, la interpelación constante a los suscriptores del canal, el uso de un lenguaje acorde a ese destinatario, la formulación permanente de referencias a marcas de la cultura juvenil, el uso de recursos del humor (Lluch, 2014).

En esta línea, en el registro podemos ver cómo el docente reorientó la selección léxica de los alumnos a partir de la categoría de “sociolecto” y “cronolecto”, trazando así un puente entre la variedad utilizada por los alumnos en la escritura y los saberes interdiscursivos y mediáticos

vinculados específicamente a los destinatarios del video, los “followers”. Este posicionamiento metodológico que oscila entre los saberes de continuidad y variación también evidencia un corrimiento respecto de la estrategia de distanciamiento respecto de las prácticas de la cultura digital.

#### **2.3.4. La estrategia de distanciamiento en las producciones de los alumnos**

El análisis que realicé de las producciones audiovisuales –y que se observa en el siguiente fragmento interpretativo– trianguló los modos en que los alumnos se apropiaron de los saberes de continuidad y variación en su producción, los aportes de las entrevistas realizadas a Sergio y los intercambios observados en clase:

Lo primero que podemos observar en el video del Equipo 1 es la apropiación que realizan los alumnos tanto de las características de los videos de booktubers como de los saberes escolares y disciplinares de Literatura. Siguiendo las características del género de estos videos, el alumno que actúa de booktuber se presenta y saluda a sus “followers”, para luego introducir las dos obras que va a reseñar: La cantante calva y el Extranjero. Esta primera parte del video está fuertemente atravesada por los saberes escolares de Literatura: antes de comenzar a reseñar las obras, el alumno-booktuber se ocupa de presentar el género al que pertenecen: el teatro del absurdo y el existencialismo. Advierte que ambas piezas son “inverosímiles”, aporta una definición de ese término, junto con el de “mímesis”, e incluso le adscribe este último a Aristóteles, como referencia de autoridad. A continuación, el alumno-booktuber da inicio a la reseña de *La cantante calva* exponiendo diversos rasgos de la obra vinculados con el género del teatro del absurdo: la “falta de lógica” en los diálogos, la ruptura de “la secuencia en la narración”, entre otros.

Luego de esta explicación, comienza una segunda parte del video, que se inicia con un quiebre: promediando el primer minuto de video, el alumno-booktuber abandona la puesta en juego de saberes escolares como forma particular de leer literatura, comentarla y analizarla para, en su lugar, desplegar una serie de rasgos propios de la práctica cultural de los booktubers; rasgos que, tal como hemos visto en clase, constituyeron saberes de variación negociados entre el docente y los alumnos.

El primero de esos saberes de variación se vincula con el particular destinatario del booktuber, con el que este último busca tender puentes de sentido de distintos modos: para empezar, se vale del humor, al mismo tiempo que apela a referencias de la farándula local, propio de programas televisivos de los medios masivos de comunicación: “Esta obra la amás o la odiás. Tiene menos sentido que las cosas que dice Karina Jelinek (la modelo mediática argentina). O te parece gracioso o te parece estúpido.”

Luego, recupera una noción frecuentemente utilizada en los videos de los booktubers: los spoilers. El alumno no se limita a mencionarlos, sino que se los apropia para ponerlos en diálogo con la obra de teatro reseñada y mostrar la inadecuación de ese concepto para abordarlo en relación con el género del teatro del absurdo: “Es imposible spoiler algo que te sorprende todo el tiempo y que no tiene sentido”. Por último, al igual que muchos otros booktubers, formula un juicio de valor de la obra que se traduce en una calificación numérica: “7 sobre 10”.

Hasta aquí, entiendo que el Equipo 1 ha incorporado saberes de variación y continuidad en la producción del video de booktuber, apropiándose, parodia de por medio, tanto de los modos de leer de la escuela como de los booktubers. El tercer momento que me parece relevante rescatar del video involucra una forma de distanciamiento distinta de las anteriores, en la medida en que no se traduce en una apropiación de los modos de leer de la escuela o de los booktubers, sino, más bien, de ambos y, al

mismo tiempo, de ninguno. El momento al que refiero se ubica en el punto en que, cuando el alumno está a punto de comenzar con la segunda reseña, la de *El extranjero*, se detiene la música del video, el alumno deja de mirar a cámara y, buscando generar un efecto de “detrás de cámaras”, le dice, pretendidamente molesto, a alguien que se encuentra filmando y que queda fuera de nuestro foco de visión: “¡Uh, loco me toca hablar de esta gadorcha!”. Luego de unos segundos, la música que venía sonando de fondo es retomada, y el joven dice: “El extranjero es aburrida y al mismo divertida”; una manifiesta incoherencia que opera como apropiación de los recursos que han sido analizados en clase para abordar la obra y que ahora es trasladada como recurso al video. Luego, el alumno amaga con continuar con el hilo de su discurso, pero se frena y, nuevamente, la estética troca en la del “detrás de escena”. La música se detiene nuevamente: “Loco, yo no puedo decir que este libro es bueno... ¡Es una mierda! Es como que Scioli entre en casa y diga: “yo voy a votar a Macri”. No se puede, somos, somos... rivales.”

Tal como lo entiendo, aquí el Equipo 1 realiza una doble operación: por un lado, se apropia de un saber vinculado a las relaciones materiales que, como han visto en clase, condicionan las prácticas de los booktubers, quienes, por el vínculo que guardan con el mercado editorial, podrían verse limitados para formular críticas a una obra que entienden merece ser criticada. Esa operación de distanciamiento encuentra como continuidad los contenidos curriculares vinculados a las relaciones entre literatura y mercado, desplegados en clase en relación con las prácticas de los booktubers y las condiciones de producción de sus videos. Sin embargo, esta no es el único distanciamiento que encontramos. Existe otro, que se plasma en la mirada que el alumno ofrece respecto de la obra asignada desde la escuela: “Loco, yo no puedo decir que este libro es bueno...”

El Equipo 1 plantea así su modo de leer de manera tal que formula una distancia tanto de los modos de leer y reseñar libros y literatura de los booktubers, como de los modos de leer literatura de la escuela, en los cuales no cabría calificar al libro asignado por el docente como “una mierda”. Tal como lo interpreto, la distancia que ofrece este modo de leer se presenta como respuesta respecto, ya no de uno, sino de dos ámbitos en los que existen intereses que actúan como fuerzas sobre el discurso: el mercado y la escuela.

Tal como lo entiendo, la parodia, el distanciamiento planteado por el docente, es el que ha habilitado en cierta medida la distancia apropiada como operación, en articulación con la parodia, por los alumnos. Sergio mismo ha motivado en clase ese distanciamiento y el uso del recurso paródico como tropos central del taller de escritura, que ahora vuelve sobre los modos de leer del docente y la escuela, con su canon.

Luego de esta escena, que evidencia los tres modos de leer y comentar literatura involucrados en el marco de la integración de TD (el del docente, el de los booktubers y el de los alumnos), el video retoma su curso y el alumno recupera la línea paródica: tiende puentes de sentido y realiza comparaciones que permiten plantear el análisis de la obra en términos de otros consumos, menos escolares: “El personaje de *El extranjero* es más frío que Riquelme y la cancha de Boca.” Finalmente, el booktuber le pone de puntaje a la obra “un 11 sobre 10”, culminando así, con una hipérbole de carácter irónico, el efecto paródico que ha buscado producir en relación con los modos de leer de los booktubers.

(Análisis de documentos de Sergio. Video de Booktuber. Equipo 1.)

Para finalizar el análisis de este caso, me interesa señalar una última tensión emulativa que Sergio manifestó durante la clase final del proyecto, en relación con la “evaluación”; categoría a partir de la cual el docente se refirió específicamente a la evaluación sumativa, traducida en una calificación final del trabajo realizado. Sergio me comentó que esa era una cuestión que le resultaba problemática, dado que, como los alumnos realizaban una parte importante de este

proyecto –pero también de otros– en sus casas, él no podía ver cómo trabajaban allí y evaluarlos en función de eso:

No puedo evaluarlos por el video, porque no sé bien cómo lo hicieron. Yo no les digo qué programa usar. Eso no. Ellos saben o se las ingenian. Nunca me pasó que no supieran. Si pasar, vería... Se ordenan en grupos y siempre alguno sabe o aprenden ahí. Siempre hay diferencias, pero a eso no le doy tanta pelota. Lo que sí... Sí noto que a veces hacen las cosas solo dos del grupo, ahí bajo nota. Y eso me doy cuenta cuando pasa. (Nota del cuaderno de campo. Entrevista etnográfica de Sergio. Fragmento 2.)

Como alternativa a esto, Sergio desarrolló lo que entiendo es una estrategia de negociación de la tensión metodológico-disciplinar que ofrece tanto el trabajo de producción en el hogar demandado por los proyectos como la paralelización del trabajo de producción del video: realizó un seguimiento del proceso de escritura del guion y calificó únicamente el trabajo escrito. A lo largo de sucesivas clases, el docente fue solicitándoles a los alumnos los borradores del género digital en su versión escrita. En cada borrador realizó comentarios y correcciones, en línea con lo que sería una evaluación formativa, y les pidió a los alumnos que no descartaran esos escritos cuando escribieran nuevas versiones, sino que los juntaran todos así él podría registrar cómo habían ido desarrollando el escrito según las devoluciones formuladas. La evaluación, entonces, se centró fundamentalmente en la escritura del guion y, tal como me comentó Sergio, se organizó en su versión sumativa a partir de tres ejes o “tercios”, que también configuraron la consigna enunciada oralmente por el docente. El primero fue la “creatividad” del trabajo. Al ser consultado nuevamente a qué refería con ese término, Sergio me aclaró que tenía que ver con la parodia, la apropiación desde un desplazamiento, una transformación –lo que suponía conocer los rasgos a parodiar del objeto parodiado–. Segundo, encontramos el cumplimiento con la plasmación en la producción de los elementos del formato del guion teatral y sus recursos. Tercero y último, la apropiación de los contenidos de teatro de absurdo y el existencialismo, abordados en clases anteriores al proyecto. De este modo, si bien el docente no calificó la producción del video, sí, en cambio, evaluó sumativamente los diferentes saberes de continuidad y variación que involucró la escritura del guion y los intercambios desarrollados en clase en torno a ellos.

#### **2.4. El quinto caso: el proyecto de Patricia**

El quinto caso estudiado, al igual que el anterior, se ubica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Escuela N°4, que visité en septiembre el año 2016, es una institución de gestión pública, ubicada, al igual que la Escuela N°3, en un barrio del norte de la Ciudad. Allí asisten alumnos de sectores socioeconómicos urbanos medios y medios-bajos, que viven mayormente en el mismo barrio en el que se emplaza la escuela, aunque también, como me comentó Patricia, la informante clave y gatekeeper del caso, algunos chicos también asistían a la escuela desde de áreas más lejanas, próximas a la zona norte del conurbano bonaerense.

La oferta educativa de la Escuela N°4 comprende todos los niveles de la educación obligatoria, Inicial, Primario y Secundario. Se trata de una institución con más de un siglo de antigüedad y fue una de las primeras en ser fundadas en el barrio. El nivel secundario posee un ciclo orientado en las modalidades de Bachillerato Común y Bachillerato Pedagógico. La institución, a su vez, enmarca su propuesta dentro del “Proyecto 13”, que habilita que los docentes de la escuela posean una mayor disponibilidad horaria en esa misma escuela: además de las horas de clases, están comprendidas las que el docente ejerce realizando tareas extra, por fuera de la clase (espacios de consulta, intercambios con colegas, talleres, proyectos).

Patricia es una docente que, al momento de la primera entrevista que le realicé a fines del año 2015, llevaba en su haber siete años de antigüedad como profesora de escuela secundaria. Antes de formarse como docente, se había recibido de Licenciada en Ciencias Antropológicas. Luego obtuvo el título de Profesora en Letras por un instituto de formación docente de CABA, y, desde entonces, comenzó a ejercer la docencia. El canal de contacto mediante el cual accedí a ella fue de carácter oficial y estuvo mediado por los actores institucionales del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa<sup>92</sup> (PNIDE) (Resolución N°244/15 del Consejo Federal de Educación). Esto marca un quiebre respecto de casos anteriores, cuyos canales no encontraron la injerencia de agentes vinculados a políticas educativas orientadas específicamente a la integración de TD en el sistema educativo. Esto nos conduce a la segunda diferencia que encontré entre este caso y los anteriores: al momento de realizarle la entrevista semiestructurada en 2015, Patricia había culminado recientemente el desarrollo del proyecto

---

<sup>92</sup> El Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) se encuentra enmarcado en la Ley de Educación Nacional, las políticas de Inclusión digital educativa, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente “Nuestra Escuela” y las prioridades y metas para la intensificación del uso de TIC en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del CFE. De este modo, se articula con las líneas de fortalecimiento de la enseñanza de la educación secundaria y la educación inclusiva, y prevé desplegar estrategias propias con alcance sobre la totalidad de los actores del sistema educativo.

“Cortos en la Net”, una de las propuestas de formación continua desplegadas por el PNIDE, la política educativa dedicada a profundizar los objetivos pedagógicos de la integración de tecnologías digitales en el sistema educativo, una vez culminados los objetivos de dotación tecnológica iniciados con el PCI en 2010 y de superación de la brecha digital de acceso a los dispositivos.

Esto significa también que, a diferencia de los casos anteriores, Patricia poseía un antecedente de formación continua en el área de interés de esta tesis. Esa diferencia resultó central para el estudio del caso, en la medida en que me permitió realizar un cruce interpretativo entre los saberes pedagógicos de la disciplina de Lengua y Literatura y las orientaciones tecnopedagógicas oficiales apropiados por la docente en su trabajo. Esta oportunidad se reveló incluso más productiva cuando al año siguiente de haberle realizado la entrevista semiestructurada –momento en que realicé mi estadía en la Escuela N°4–, Patricia me comentó sus intenciones de “adaptar” la propuesta del proyecto “Cortos en la Net” del PNIDE, desarrollada el año anterior, a sus prácticas de ese año.

El curso que Patricia me invitó a observar fue uno de los tres primeros años de la Escuela N°4 en los que dicta Lengua y Literatura en el turno mañana. Allí la docente llevó adelante junto con sus alumnos el proyecto *Poesía en imágenes*. Este fue desarrollado, como me explicó Patricia al extenderme la invitación para observar sus clases, en el marco de los festejos del Bicentenario y del acto del Día del Respeto a la Diversidad Cultural, y de modo interdisciplinario con la asignatura Educación Cívica. En particular, Patricia me invitó a presenciar las clases de este proyecto para que yo pudiera conocer la adaptación que iba a hacer de la experiencia que había desarrollado el año anterior, con el PNIDE; experiencia sobre la cual yo había manifestado, durante la entrevista, particular interés. La docente también me comentó que su proyecto involucraba la enseñanza de dos contenidos curriculares: “la lectura e interpretación de poesía” y “el reconocimiento y uso de tropos literarios y poéticos”, que ya habían sido abordados antes ese mismo año y que serían profundizados a partir del proyecto.

El proyecto se dividió en dos partes, cada una con sus consignas específicas: la primera estuvo orientada a la lectura y el análisis de un texto a partir de los conceptos teóricos abordados antes ese mismo año; la segunda, a la producción de un corto, en base a la lectura y el análisis realizados. Al igual que en el caso de Mariela, una parte importante de la producción correspondiente a la segunda parte del proyecto de Patricia fue realizada fuera de la clase de

Lengua y Literatura, con la diferencia de que en el caso de esta última docente, las clases dedicadas a la producción del corto fueron menores en cantidad y solo pude acceder a dos de ellas, donde pude observar el trabajo destinado a la “adaptación” de la propuesta del PNIDE.

#### 2.4.1. Argumentos y tensiones de integración

Uno de los primeros argumentos de integración de TD que Patricia me compartió en el marco de nuestros intercambios fue de carácter institucional y se vinculó a una creciente demanda por parte de las autoridades de la Escuela N°4:

E: ¿En la escuela hay un impulso institucional? ¿Hay un trabajo de los directivos para que se trabaje con las netbooks o los docentes toman sus decisiones?

P: Las dos cosas. Cada docente tiene autonomía para hacerlo (integrar TD), pero institucionalmente, se viene propiciando mucho el uso de las TIC, las netbooks, la formación, los cursos, las capacitaciones, eh... Y que hagamos trabajos que las incluyan y que las incorporemos en las estrategias de enseñanza y que digamos... Hay mucha insistencia.

E: ¿Por parte de los directivos?

P: Sí.

E: ¿Y en qué momentos del año hacen para pedirlo?

P: Siempre. Cuando estás haciendo las planificaciones, cuando... No sé, en distintas instancias institucionales. Cuando se hacen las jornadas institucionales, que se hacen con cierta regularidad. Además, siempre se está insistiendo. Por ahí, no hay demasiado acompañamientos respecto a cómo hacerlo operativo eso. Cómo llevarlo a cabo. Yo me las ingenié porque tengo cierto manejo. Más o menos yo me arreglo. Pero hay docentes, por ahí gente un poco más grande y demás, que no están familiarizados... Se les complica llevarlo a cabo, la incorporación. (Entrevista semiestructurada de Patricia. Fragmento 1.)

Como vemos, la demanda institucional para que los docentes integraran TD en sus clases se articuló con el reconocimiento de una tensión institucional, vinculada a la ausencia de acompañamiento del proceso de integración de TD por parte de las autoridades escolares; lo que, desde la perspectiva de Patricia, significaba un problema, sobre todo, para aquellos docentes que, ya sea por su edad u otras razones, no se encontraban familiarizados con el uso de las tecnologías digitales.

Otro **argumento** a partir del cual Patricia dotó de sentido a la integración de TD fue de orden **político-educativo**. La docente valoró la inversión realizada por el Estado y los recursos puestos a disposición de las escuelas públicas para ampliar la “inclusión social”, a través de las políticas de inclusión digital. En este marco, las producciones audiovisuales del Canal Encuentro, de Educ.ar, el PCI y el PNIDE cobraron un lugar central en el discurso de la docente:

Yo apoyo el PCI, apoyo todas estas cosas y me parece que si el Estado dedica sus recursos algo, corresponde que (los docentes) acompañemos”. [...] “Está buenísimo que los chicos jueguen a los jueguitos y a lo que quieren, pero me parece también que es una fuente de recursos fantástica. Tienen la ocasión de tenerla: aprovechémoslo. Si el Estado hizo una inversión gigantesca con el esfuerzo que fuere, con el esfuerzo que costó el PCI, vamos a aprovecharlo. [...] (Entrevista semiestructurada de Patricia. Fragmento 2.)

Las palabras de Patricia encuentran filiación con el discurso de las propias políticas de inclusión digital, plasmadas en sus documentos y su retórica político-educativa. Partiendo de un diagnóstico que supo reconocer las desigualdades socioeconómicas existentes a nivel local, estas políticas le asignaron al Estado el rol de garante de derechos, tanto en lo referido al acceso a los dispositivos tecnológicos como a una educación de calidad (Consejo Federal de Educación, 2010; Tedesco, 2010; Maggio, 2012). Asimismo, si bien la docente se apropió de este discurso y proyectó un respaldo manifiesto a dichas políticas educativas, también es cierto que se ocupó de formular distinciones entre las distintas propuestas tecno-pedagógicas con las que había tomado contacto en años recientes. No todas las políticas de formación docente le habían resultado de igual utilidad para integrar tecnologías y llevar adelante su trabajo. En este sentido, Patricia marcó distancia de otras propuestas que había alcanzado a conocer, como la formación en el uso de herramientas de “los primeros años del PCI”, y valoró otras, como las del PNIDE, que no involucraron la formación en integración de TD en términos de “un recurso más”, sino, más bien, en el plano de lo pedagógico:

“Y sí me ha servido mucho esta participación en el proyecto PNIDE. Eso ha sido la primera participación en algo sistemático, con resultados que le sirvió a los chicos por una parte y a mí como docente me re sirvió. [...] A nivel conceptual me parece que, desde mi área, el trabajo con las computadoras es como dijeron en la primera reunión (del PNIDE). Implica un cambio de paradigma. No simplemente usarlas como uno en principio las usaba, como simplemente un recurso más. Como un apoyo. Me parece que obliga a volver a repensar, los paradigmas, lo que se enseña, los contenidos, y... Eh... (Silencio) A pensar de otra manera. Organizar de otra manera, planificar de otra manera. (Entrevista semiestructurada de Patricia. Fragmento 3.)

Este fragmento de la entrevista ilustra cómo, a la hora de darle sentido a la integración de TD, Patricia se apropió de dos **argumentos** específicamente **tecno-pedagógicos**, es decir, ligados a las propuestas pedagógicas de integración de TD en la enseñanza formulados desde ámbitos de producción del saber tecno-pedagógico. Estos argumentos se vinculan a dos de las líneas principales que, como veremos en detalle más adelante, configuraron la propuesta del PNIDE: por un lado, la toma de distancia ante apropiaciones instrumentales de las TD, según las cuales

las tecnologías constituyen herramientas que permiten llevar adelante la enseñanza a partir de un mero cambio en los medios, pero sin transformaciones en los fines; por otro, el reconocimiento –concomitante– de que la incorporación de las tecnologías digitales en la escuela supone un cambio de paradigma y una transformación en la enseñanza y los contenidos involucrados en la disciplina escolar.

Esos argumentos curriculares ganan en precisión cuando leemos las reflexiones volcadas por Patricia durante la entrevista semiestructurada en torno a los contenidos aprendidos por los alumnos a lo largo el proyecto y al modo en que desarrolló el seguimiento y la evaluación del proyecto:

Entonces, en grupo, cada uno con su cuaderno... Yo les hice. No te lo dije, pero esto es importante. Cuando empezó toda la experiencia, yo les pedí que cada uno, hasta que termináramos el corto no trajeran la carpeta de Lengua. Que cada uno trajera un cuaderno. El que les gustara. Pero que iba a ser un cuaderno exclusivo, pero para esto. Entonces, en ese cuaderno, fueron registrando y haciendo absolutamente todo. Porque, cuando terminamos todo, todo, todo que... fuimos al festival que vimos, que terminó todo, les pedí un trabajo escrito. Con consigna. Pero para hacer el trabajo escrito, tenían que releer todo lo que habían hecho desde el primer día.

Entrevistador: Me gustaría ver, si se puede, la consigna de la actividad de evaluación.

P: Básicamente, lo que yo les pedí es que hicieran una narración. Ya que nos pasamos todo el año trabajando narración, les pedí una narración de la experiencia. Eso tengo para mostrarte acá. (La entrevistada se toma unos segundos para buscar en su bolso los textos de sus alumnos). Tengo la fotocopia de dos trabajos que me gustaron de los chicos. Yo después les devolví los cuadernos, pero en algunos casos me los guardé como documento... Me parece muy valioso. Acá tenés (La entrevistada me alcanza los textos fotocopiados). Yo les había dicho, uno, que contaran todo y después: ¿qué aprendiste? Cada uno aprendió lo que aprendió. Acá: “Aprendí a trabajar en equipo y cómo maquillar a uno para hacerlo viejo.” Este es el actor. “Y a tolerar más a Jimena con sus órdenes.” Jimena fue la compañera que fue la directora. (Entrevista semiestructurada de Patricia. Fragmento 4.)

La figura de ese cuaderno –que no es la carpeta de Lengua– donde Patricia, como parte del proceso de evaluación, les pidió a sus alumnos que llevaran el registro de la experiencia y de la producción me permitió echar luz sobre la orientación didáctico-disciplinar de la propuesta, en línea con las reconfiguraciones recientes de la disciplina escolar. En particular, me reveló el lugar que las prácticas “sociales” y la producción emulativa habían ocupado en su propuesta, en términos de un saber hacer estrechamente vinculado a los modos de producir cortometrajes en sus ámbitos sociales de referencia auténticos.

Por otro lado, cabe señalar que los argumentos político-educativos que he recuperado encontraron como contracara una tensión verificada también en otros casos estudiados. Con esto me refiero a la tensión emulativo-productiva que atravesó el trabajo de Patricia durante el

año previo a mi estadía en su escuela, cuando desarrolló el proyecto propuesto por el PNIDE. A pesar de que, tal como me comentó Patricia, en la Escuela N°4 ella poseía algunas horas semanales para desarrollar tareas en el marco del programa escolar de profesor por cargo, las demandas del PNIDE excedieron las posibilidades de esas horas cátedra. La docente me planteó el problema en los siguientes términos, luego de que le consultara sobre el modo en que había desarrollado en 2015 el proyecto titulado “Cortos en la Net”, en el marco del PNIDE:

Bueno, yo participo en un programa con otros colegas que se llama profesor por cargo. ¿Qué significa? Que tenemos dos horas semanales que se usan para eso, para lo que la escuela considere que se haga por profesor por cargo. Generalmente, son reuniones donde se han llevado a cabo proyectos y cosas. Este año vino el director de la escuela y nos preguntó si habría gente interesada en participar en programas de capacitación para la realización de cortos audiovisuales. Yo y muchos colegas dijimos que sí. Yo pensé: “Bueno, yo no sé cómo se hace un corto. No sé cómo se filma, no tengo idea de cómo se usa eso. A mí me gustaría aprenderlo y después veo cómo lo llevo a cabo. La información nos la fueron largando de a poquito. Terminó resultando algo distinto. Fue una capacitación, pero fue con la realización de un corto en tiempo récord. Como yo ya estaba dije, bueno, lo hago. Pero mucha gente quedó en el camino porque fue mucho trabajo, mucho compromiso. Demandó mucho. [...] Todo empezó antes de las vacaciones de invierno. Ahí todavía estábamos tranquilos. Ahí dije: Bueno, tengo tiempo hasta diciembre. Y después cuando volvimos en agosto resulta que no. Empezamos en agosto y tuvimos una segunda capacitación y ya. En octubre tenía que estar terminado el corto. “¿Perdón?”, dije yo. Sí, porque fue un sorteo y como se iba a hacer un festival de cortos que se iba a hacer originalmente en el Centro Cultural Kirchner, después no se hizo y se hizo en el Ministerio de Educación. Pero originalmente se iba a hacer a mediados de octubre. Por lo tanto, para principios de octubre tenía que estar todo terminado, editado y demás. Fue una carrera. (Entrevista semiestructurada de Patricia. Fragmento 5.)

Como podemos observar, a pesar de la ponderación que realiza la docente, el proyecto del PNIDE intervino en el cotidiano de la cultura escolar y en su trabajo al modo de una irrupción: tanto los tiempos y ritmos acelerados del dispositivo de formación docente, como la falta de previsibilidad y organización que involucró su puesta en marcha supusieron una tensión e intensificación para el trabajo de Patricia y también de sus colegas, quienes, mayormente, abandonaron el proyecto de capacitación. Con el fin de llevar la propuesta a buen puerto, Patricia no solo debió enfrentar estos problemas, sino que también se vio obligada a modificar a mitad de año y de modo ad hoc la planificación y el programa que al iniciar el ciclo lectivo había diseñado para el curso en cuestión. Sumado a esto, en virtud del grado de intensificación que alcanzó su trabajo, precisó enfocarse en un solo curso, haciendo a un lado el trabajo con los otros dos que tenía a cargo:

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo le dedicaron a hacer ese trabajo?  
P: Muchísimo. Sobre todo en la escuela. Pero cuando empezamos con la filmación, propiamente, fueron 15 días. Tuve el acompañamiento de los directivos que me dijeron: disponé del tiempo que necesites para hacerlo. Pero... me tuve que quedar con el curso que lo estábamos haciendo y tuve que dejar los

otros cursos. Porque si no, no llegábamos a tiempo. (Entrevista semiestructurada de Patricia. Fragmento 6.)

Cuando le consulté a Patricia sobre el balance que hacía del proyecto, incluso habiendo transcurrido algún tiempo desde su finalización, los residuos del ritmo de la propuesta y las imposiciones de sus tiempos arrastraban su efecto: “Todavía tengo que pensar. No tuve tiempo en medio del vértigo de pensar en esta experiencia, pero... Me parece que las posibilidades son muchas. Todavía no me terminé de dar cuenta para planteártelo bien coherentemente...” La posibilidad de observar las clases de Patricia al año siguiente, ya transcurridos algunos meses desde la finalización del proyecto de Cortos en la Net, significó una nueva oportunidad para conocer su enseñanza, atravesada por la apropiación de la propuesta del PNIDE. Patricia me invitó a observar específicamente la adaptación que realizaría del proyecto, a pesar de que, como me comentó, sabía que las condiciones serían “distintas”. Esa diferencia no radicaba en que, para el año 2016, el PNIDE hubiese sido desfinanciado y desarmado, como lo habían sido otras políticas de inclusión digital, sino porque le iba a resultar “imposible” llevar adelante, en el marco de sus prácticas cotidianas, una propuesta que se acercara “siquiera un poco” a aquella desarrollada en el marco del PNIDE. La razón de esto radicaba en una serie de dimensiones diferenciales, localizadas en la forma de intervención disruptiva que significó el Plan en la cotidianeidad de la escuela: entre ellas, los importantes recursos materiales y técnicos aportados desde el Ministerio para llevar adelante la filmación del cortometraje y la posproducción, y el peso institucional de la propuesta, que llevó a las autoridades escolares a otorgarle a la docente libertades en relación con el currículum y las actividades planificadas para el año.

Por último, con el objetivo de interiorizarme con mayor profundidad en la propuesta de formación continua del PNIDE, durante el año 2016 decidí realizarle una entrevista a uno de los trabajadores del Plan, quien ya había cesado en sus funciones, dado que, para ese momento, el mismo había sido discontinuado. El entrevistado, a quien llamaré Mauro y con quien tomé contacto inicialmente en el trabajo de campo durante el proceso de búsqueda de informantes, me aportó diversas informaciones y opiniones sobre el Plan que resultaron sumamente provechosos en el marco de su triangulación con las perspectivas ofrecidas por Patricia.

Durante la entrevista telefónica que mantuvimos, le consulté a Mauro particularmente sobre el diseño e implementación del Plan y también sobre las dificultades que, desde su parecer, había

presentado la política. Mauro me explicó que si bien entendía que el PNIDE había funcionado muy bien, en relación con los objetivos perseguidos, había existido un “desacople entre las planificaciones de los profes y la propuesta de Cortos en la Net” (el proyecto del PNIDE de producción de cortometrajes en las escuelas). Esto había constituido un problema “frecuente”, por lo que, en algunos casos, la propuesta había sido sostenida gracias a “la voluntad y el empuje” de las autoridades y los docentes de las escuelas. Como me explicó Mauro, estos últimos habían tomado contacto con el Plan más avanzado el ciclo lectivo, luego de haber realizado sus planificaciones y programas, actividad desarrollada a principios del año. Otra de las razones que el entrevistado le encontró a este problema fue que, a pesar de las virtudes del Plan, este no había resultado lo suficientemente “flexible”, de cara al trabajo de los docentes, razón por la cual las autoridades de las escuelas más involucradas habían otorgado ciertas facilidades para garantizar las condiciones de realización de los proyectos.

Por último, Mauro me comentó que en algunos casos –no todos–, los docentes habían planteado resistencias a la propuesta. Él le atribuía esto, en parte, a la mirada de corte político desde la cual los docentes habían juzgado al PNIDE, asociándolo al PCI y, en otro nivel, a las políticas públicas del partido gobernante entre 2011-2015. Esas resistencias, en cambio, menguaban y las propuestas se tornaban viables cuando los docentes apoyaban políticamente los fundamentos del Plan y estaban dispuestos a “poner el cuerpo” y “su tiempo” en pos de la culminación de la propuesta.

Por último, como parte de su exposición de los problemas presentados en el diseño y la implementación del PNIDE, Mauro me comentó que, desde su perspectiva, “hilando fino”, había existido un direccionamiento “de bajada” importante “en lo pedagógico”:

Los cuestionamientos de los docentes no tenían mucho lugar. Era un plan que se bajaba bastante, me parece, verticalmente. Y bueno... No tenía mucho margen de flexibilidad para las propuestas. Entonces, ahí me parece que había algo... Algo con la relación con la propuesta que podía hacer un poco de ruido. Igual me parece que ahí es hilar un poco más arriba, de qué hubiese sido “ideal” en un plan de esta envergadura. Pero es algo que me parece que pasaba... Una sensación de los docentes de no tener mucho control de lo que se hacía como propuesta. Y sí, la defensa... un entusiasmo por darle lugar... por parte de docentes más... militantes o más del palo que sostenían la actividad como parte de bancar algo. (Entrevista etnográfica de Mauro. Fragmento 1.)

Si bien Mauro planteó estas observaciones del orden de lo pedagógico como algo atendible y esperable por la masividad del PNIDE –al mismo tiempo que señaló virtudes significativas de la política, como el despliegue de recursos y el nivel de organización que alcanzó la propuesta

para el escaso tiempo en que estuvo vigente–, el recorte de los problemas a los que refiere nos permite pensar, a modo de hipótesis, que las tensiones señaladas por Patricia no constituyeron un elemento aislado, circunscrito al modo de implementación del PNIDE en su institución, sino un fenómeno más amplio, vinculado a los rasgos de la propuesta tecno-pedagógica y didáctico-disciplinar de la política educativa en cuestión.

#### **2.4.2. Los saberes tecno-pedagógicos y didáctico-disciplinares del PNIDE**

El análisis de los documentos oficiales de la propuesta de formación titulada *Cortos en la Net*, desarrollada en el marco del PNIDE, tuvo por objetivo, primero, comprender con mayor detalle cuáles fueron las orientaciones oficiales apropiadas por Patricia desde el plano de lo documentado; una operación de contraste que hasta el momento he realizado en relación con las orientaciones de diversos documentos de la Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC (2012), los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación digital, Programación y Robótica (2018) y los SP del currículum de la disciplina escolar, entre otros. La diferencia radica en que aquí me he dedicado a analizar las orientaciones tecno-pedagógicas y didáctico-disciplinares articuladas por una misma política de inclusión digital educativa a la que, a su vez, la docente refiere directamente, señalando explícitamente la apropiación realizada. Los documentos del PNIDE se orientan a la integración de TD “con sentido pedagógico”, a la vez que plantean objetivos curriculares didáctico-disciplinar. En particular, *Cortos en la Net* se articula con los contenidos de dos disciplinas escolares, Lengua y Literatura y Educación artística, de modo referenciado en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2011) de estas disciplinas.

La lectura del documento “Cortos en la net: ficción y literatura” de la *Serie proyectos de enseñanza del PNIDE* (MEN, 2015), permite tender puentes interpretativos entre sus lineamientos tecno-pedagógicos y didáctico-disciplinares, y los argumentos y las tensiones ofrecidos por Patricia en las entrevistas. En este sentido, lo primero que podemos encontrar es una continuidad entre el argumento político-educativo de la docente y la retórica política del documento del PNIDE. A diferencia de otros países como Estados Unidos o el Reino Unido, donde las iniciativas vinculadas a las TD en el sistema educativo provienen mayormente del sector privado o del tercer sector y se encuentran atravesadas por los objetivos de formar mano de obra competitiva y una ciudadanía alfabetizada digitalmente (Selwyn, 2011), el PNIDE

adoptó una retórica similar a la del PCI y las restantes políticas de inclusión digital que lo acompañaron hasta 2015; un discurso construido fundamentalmente sobre dos ideas, de las cuales Patricia retomó en particular la segunda, vinculada al rol del Estado como garante del acceso a la inclusión digital:

La primera es que el objetivo es universalizar el acceso a las nuevas tecnologías a través del sistema educativo, como un modo de democratizar el acceso al conocimiento y proveer igual formación a todos los jóvenes; la inclusión digital tiene una vía privilegiada en las escuelas. La segunda idea es que el Estado es el garante de este acceso. Los documentos de CI (Conectar Igualdad) contienen múltiples referencias al rol del Estado en garantizar el bienestar de la población [...] (Dussel, 2014: 44)

El segundo puente lo encontramos en la mirada crítica de Patricia sobre las apropiaciones instrumentales que guiaron las orientaciones de las propuestas tecno-pedagógicas más tempranas del PCI –un rasgo que también ha sido señalado por los propios actores institucionales encargados de elaborar contenidos para el PCI y Educ.ar (Sagol, 2010)–, en contraste con la significatividad de la propuesta del PNIDE, a la que aludió la docente. Se trata de una distancia que también se detecta en el documento de Cortos en la Net:

la propuesta detallada a continuación lejos está de las visiones instrumentales (que, en síntesis, las definen como meros recursos o agregados técnicos), sino que, desde este marco, posibilita la construcción de nuevos fundamentos para desarrollar prácticas en clave de derecho: derecho a la educación, al conocimiento, a la comunicación, a la participación. (MEN, 2015: 14)

El análisis de este documento también me permitió detectar una línea tecno-pedagógica que si bien encuentra antecedentes en el campo de la alfabetización digital, no los posee tan claramente en otros documentos del PCI, ni tampoco encuentra resonancias en el discurso de Patricia. Con esto me refiero, en particular, al diagnóstico crítico del cual parte el documento de Cortos en la Net en torno al actual estado de la enseñanza y sus tradiciones:

[...] la inclusión de las TIC en el ámbito escolar lleva a repensar tanto la configuración institucional como las prácticas que de ella derivan; el desarrollo curricular-escolar; el trabajo de directivos, docentes y alumnos, orientado a integrar estas herramientas en la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables, vislumbrando nuevos perfiles formativos para el mundo del trabajo. Este nuevo escenario implica que las condiciones pedagógicas y técnicas ya instaladas en las escuelas demandan un profundo replanteo de los formatos “tradicionales”- del trabajo pedagógico, básicamente en los aspectos vinculados con la construcción e interacción del conocimiento, la simultaneidad, la circulación de la información, el lugar de los actores y el trabajo entre pares, los cambios en los procesos y ritmos de enseñanza y de aprendizajes, los tiempos, los espacios y los agrupamientos, la acción individual y colectiva de los docentes y estudiantes, el concepto de aula, entre otros. (MEN, 2015: 12)

El Plan se propone como alternativa superadora de los siguientes problemas, adscribibles a la escuela y sus tradiciones:

1. La inercia que reproduce modos tradicionales de enseñar, centrado en la exposición y el lugar unívoco del saber (unidireccionalidad en su transmisión) con la consecuente pérdida de interés, tanto de docentes como de alumnos, frente a la posibilidad de desplegar perspectivas multisituadas en la cual –en un proceso interactivo y social– docentes y alumnos producen saber, enseñan y aprenden.
2. Los cambios en el vínculo pedagógico docente-alumno y en el vínculo entre pares que cuestiona las tradiciones que definen tanto a la docencia como al estudiantado, así como los modos de acceso a los conocimientos.
3. La unidireccionalidad y unimodalidad de la propuesta pedagógica respecto de la posibilidad de desplegar diferentes estrategias de enseñanza, lo que permite la construcción de respuestas a las necesidades educativas de los sujetos frente a situaciones que plantean barreras para el aprendizaje y la participación en distintos contextos.
4. Entender a las TIC como otro recurso didáctico para enseñar y aprender evidencia la lógica instrumental aplicada a los métodos tradicionales de enseñanza. Frente a la posibilidad de comprenderlas como una interfaz que involucra posibilidades de comunicación e interacción con el mundo científico y social, herramientas, plataformas, entornos; fuente de otros recursos y puerta de acceso a bancos de información y conocimiento en soportes multimediales, capaces de combinar textos con imágenes que pueden utilizarse con mayor profundidad en procesos más complejos. (MEN, 2015: 13)

El diagnóstico crítico enfocado en unas tradiciones de enseñanza que se encontrarían reducidas a la centralidad del rol docente como transmisor unidireccional de contenidos y que son entendidas como obstáculos que deben ser superados nos trae ecos de los lineamientos de los enfoques dominantes del campo de la alfabetización digital al que ya he aludido en reiteradas oportunidades a lo largo de esta tesis (Jenkins, 2009; Scolari, 2018). Las producciones de estos investigadores, provenientes mayormente del ámbito académico universitario y financiados por fundaciones y organismos internacionales, han logrado, en tiempos recientes, ampliar su influjo sobre las políticas educativas de integración de tecnologías digitales de diferentes países, como el nuestro. El ejemplo más claro de esto son los NAP de Educación digital (2018), donde, como ya hemos visto, encontramos referencias explícitas a estos marcos de referencia enfocados mayormente en las bondades que la cultura participativa y las prácticas culturales en medios digitales, con su “ethos” colaborativo, horizontal, favorecedor de los aprendizajes informales y autónomos, le ofrecen como horizonte a la escuela.

Luego de haber marcado su influjo en diferentes ámbitos de la política educativa, la academia, el estado y los organismos internacionales, me interesa bautizar a este grupo de investigadores en términos de una **tradicción de alfabetización digital desescolarizadora**. Tal mote responde

al hecho de que sus referentes parten de diagnósticos críticos que o bien anulan o bien reducen profundamente el mundo escolar y la historia de la institución escolar y sus tradiciones como variables a considerar en los procesos de cambio y reforma. Al hacer esto, obturan una mirada del cotidiano escolar y de aquellos problemas que hacen al sistema educativo y al trabajo de los docentes, y que están atravesados por tendencias educativas y tradiciones selectivas que resultan visibles a partir de una operación de historización del presente<sup>93</sup> (Williams, 1981; Rockwell, 2009). En síntesis, descartan dimensiones que resulta preciso tomar en consideración si pretendemos reorientar la enseñanza partiendo de los saberes de los docentes, sus argumentos, las tensiones que atraviesan su trabajo y las estrategias mediante las cuales las sortean en el marco del trabajo que desarrollan con sus alumnos. De este modo, esta tradición profundiza dos problemas centrales respecto de los modos de producción de las reformas educativas de las últimas décadas: el desconocimiento que los especialistas encargados de diseñar las reformas tienen de las realidades escolares que pretenden reformar (Viñao, 2002, Feldman, 2010) y el desconocimiento concomitante que ofrecen respecto de que su modo de proceder se encuentra en el origen de los problemas que buscan resolver.

A su vez, a diferencia de lo que sucede con los estudios sobre alfabetización en medios digitales (Buckingham, 2008, 2019; Bazalgette y Buckingham, 2013; Burn et al., 2010), en el caso de la tradición de la alfabetización digital desescolarizadora las “autoridades culturales” (Dussel,

---

<sup>93</sup> Esta tradición se apropia de diversas líneas de las investigaciones del campo de los estudios culturales, neutralizándolas políticamente y dehistorizándolas, y presenta bases metodológicas que se autodenominan etnográficas (González López Ledesma, 2019). Al margen de la posibilidad o pertinencia de enmarcar estas investigaciones dentro de la etnografía -discusión que precisaría otro apartado para su desarrollo-, hay fundamentalmente dos problemas involucrados en estos estudios. El primero de ellos es que, en lugar de investigar las prácticas escolares, para diseñar sus directrices pedagógicas y didácticas, se apoyan en investigaciones sobre las prácticas sociales que diversos sujetos desarrollan fuera de la escuela, en medios digitales. Luego, esas prácticas sociales son proyectadas como horizonte de los aprendizajes, en términos de habilidades y competencias digitales. A contramano de la mirada etnográfica que sostengo en esta tesis, los modos de hacer y habitar en los medios de esos sujetos son perfilados como un bloque homogéneo, a la vez que listable, taxonómico, enunciado en términos de prácticas y valores “plurales”; un bloque que, como toda taxonomía de competencias, valores y “prácticas”, es fruto de un recorte que no debería ser invisibilizado en el argumento ontológico “inocente” de que “es lo que los jóvenes hacen” en medios digitales. Allí, “la” cultura digital de los jóvenes, sus modos de aprender “informales” (Scolari, 2018) y las prácticas sociales de referencia, son desarrollados a partir de un contraste con la gramática resistente de la escuela; lo que algunos exponentes de estas orientaciones han llamado el “business as usual” (Lankshear y Knobel, 2011: 214). Segundo, siguiendo las líneas de las posiciones hegemónicas en los debates en torno al currículum o la enseñanza por competencias (Gimeno Sacristan, 2008), esta tradición se caracteriza por recortar una serie de habilidades fuertemente vinculadas a la producción en medios digitales y presentarlas como un giro copernicano en el horizonte de los aprendizajes (González López Ledesma, 2019). Así, la enseñanza es desplazada de su lugar de actividad reguladora e interactiva y, en su lugar, cobra un papel protagónico el saber hacer de los alumnos como objetivo de la educación, de cara a los mercados de trabajo y, como ya he planteado, las ciudadanía del siglo XXI.

2014a) que atraviesan las prácticas y objetos digitales –las industrias de la tecnología educativa (Buckingham, 2008) y las de los medios digitales concentrados y convergentes (Burn et al., 2010; van Dijck, 2013)– no son consideradas como variables del entramado tecno-pedagógico o, en el mejor de los casos, las consideraciones relativas a estos actores adquieren un lugar menor, reificado, como gestión de “los peligros” de las redes, que deben ser enfrentadas por los individuos como parte de sus competencias como ciudadanos en el siglo XXI. En estos casos, las bases materiales, mercantiles y políticas de los medios y las plataformas, la dimensión “crítica” de la formación en medios digitales, heredera de la mirada sociológica y socio e histórico-antropológica de los estudios culturales, es objetivada como una competencia más que los alumnos deben aprender a gestionar como parte de su formación ciudadana, en lugar de constituir parte del entramado de intereses que atraviesan los modos de relacionarnos y producir sentido en la actualidad. Esta impronta acrítica es una marca distintiva de la propuesta de Cortos en la Net.

En línea con esta tradición dominante y como respuesta ante las caducas tradiciones de enseñanza de la escuela, la alternativa ofrecida por el PNIDE se traduce en dos líneas tecno-pedagógicas. Una de ellas es de corte político-cultural y se nos ofrece como epígrafe del apartado “Sobre la propuesta de enseñanza” del documento que presenta el “proyecto de enseñanza” de Cortos en la Net:

*“Es imprescindible que la sociedad empiece a formar ciudadanos que puedan expresarse audiovisualmente [...]. Hace años que el mundo se divide entre los países que son capaces de generar sus propias imágenes y los que no. Los que son capaces de generar sus propias imágenes pueden contar su historia, pueden mantener su identidad, interactuar con otras culturas; los que no, empiezan a vivir dependientes de culturas foráneas” Pablo Rovito (MEN, 2015: 18).*

Por un lado, la producción de imágenes en sí misma constituiría un valor en la medida en que contribuiría a favorecer la expresión de los países que no son capaces de generar sus propias imágenes y a subvertir, de este modo, las relaciones de dependencia respecto de otras culturas. Este argumento de carácter político-cultural, cuyo diagnóstico en un plano político podríamos compartir, traslada la lógica de la producción cultural al plano de la enseñanza de modo tal que el “saber hacer”, producir imágenes, se torna el eje de la práctica pedagógica. Esto desplaza otros objetivos posibles para la enseñanza, como el de poner en relieve las mediaciones y traducciones de la cultura que posibilita la escuela y la disciplina escolar desde su especificidad y autonomía. Tal como lo entiendo, es precisamente la mirada etnográfica, que revincula los

conocimientos locales con los procesos sociales más amplios, la que permite visibilizar las limitantes de este tipo de traspolaciones, bien intencionadas políticamente, pero obturadoras de los objetivos de inclusión y justicia social de las políticas educativas que las esgrimen.

Por otro lado, la propuesta del PNIDE se traduce en una línea con cierta tradición en la discusión sobre las alfabetizaciones digitales. Así pues, en el documento analizado, cobra un lugar central la ampliación de las alfabetizaciones básicas como respuesta a las transformaciones culturales actualmente visibles en los medios digitales:

Si consideramos que la alfabetización comprende conocer la habilidad de saber leer y escribir, y también el poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la cultura de cierta sociedad en un determinado momento de su desarrollo histórico, la experiencia audiovisual adquiere un carácter central en la enseñanza.

En este sentido, la siguiente propuesta pretende favorecer el desarrollo de múltiples alfabetizaciones incorporando la producción audiovisual a las prácticas pedagógicas a través de un proyecto que contempla la elaboración de cortos de ficción, a partir de la adaptación de una obra literaria (MEN, 2015: 17).

Si bien comparto –dado que es un presupuesto del que parte esta tesis– que la escuela, en tanto que espacio relevante de traducción o síntesis de la cultura (De Alba, 1992), debe abordar las transformaciones culturales vinculadas a los fenómenos que describe el Plan, lo que me interesa señalar es el recorte particular que este último hace de las habilidades de lectura y escritura, y de su ampliación a partir de la producción audiovisual, en el marco de un proyecto destinado a la enseñanza de Lengua y Literatura y la integración de TD. El eje depositado en el saber hacer audiovisual, en la producción funcional, al modo del currículum o la enseñanza por competencias (Gimeno Sacristán, 2008), que en sí misma sería un aporte porque “saber hacer” libera a nuestros pueblos de la dependencia foránea, le asigna a la escuela un rol que entiendo es limitado; cuestión que cobra un sentido más claro cuando ese aporte se ve encastrado en los documentos con las orientaciones didáctico-disciplinares de los NAP. Veamos el texto curricular que recupera el documento de Cortos en la Net, vinculado a la disciplina en cuestión:

Sobre el alcance de los contenidos

De acuerdo con lo que establecen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (CFE, 2012), las situaciones de enseñanza que se ofrecen a lo largo de la propuesta intentan promover en los estudiantes:

Lengua y Literatura

La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos.

El interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.

La participación en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones), incorporando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.

La lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, expositivos y argumentativos en distintos soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo.

La formación progresiva como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.

La interpretación de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria abordados en cada año del ciclo.

El interés por producir textos orales y escritos, en los que se ponga en juego su creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros abordados en cada año del ciclo. (MEN, 2015: 19-20)

En sintonía con los encastres de la psicogénesis, los objetos de enseñanza del proyecto son mayormente procedimentales. Como podemos ver, solo en los últimos dos puntos el texto recupera la apropiación de “algunos” “conceptos” de la teoría literaria, los “recursos” del “discurso literario y las reglas de los géneros”, en las “situaciones” de enseñanza. Asimismo, el documento también espeja la escisión oficial entre saberes conceptuales del área de la Literatura y el saber hacer de la lectura, la escritura y la oralidad, vinculados a compartir la palabra y las emociones, leer una diversidad de textos, seguir un recorrido autónomo, interesarse por producir textos y poner en juego la creatividad, leer desde un itinerario personal de lecturas, entre otros.

Esta orientación didáctico-disciplinar oficial que señalo se torna más clara cuando la contrastamos con las actividades propuestas por el proyecto. Pulsión productivo-emulativa mediante, estas instrumentan el desplazamiento de los saberes que conforman tradiciones de la enseñanza de la lengua y la literatura, para en su lugar erigir un cuerpo de actividades destinadas a la producción emulativa como modo de puesta en juego de las habilidades enumeradas en los NAP.

En particular, esto se visibiliza en el protagonismo que, entre las actividades de la propuesta, cobran los modos de hacer “auténticos”, un horizonte de prácticas que busca constituir una disrupción del cotidiano escolar. En esta línea, el documento de Cortos en la Net organiza el trabajo del proyecto desde tres orientaciones metodológicas que van en el sentido que propongo: primero, organizan la producción a partir de la emulación de los roles que se desarrollan en un “auténtico” rodaje (Ver Anexo 3): director, vestuarista, iluminación, etc.; segundo, secuencian las actividades siguiendo un orden y procedimientos propios del proceso

de producción audiovisual del ámbito cinematográfico, que, por su dinámica y los tiempos que demandan, desplazan los espacios para volver sobre el hacer desde una reflexión sobre él (Ver Anexo 4) y que revelan un volumen de recursos materiales que exceden las posibilidades que cotidianamente posee la escuela; tercero, se orientan a una circulación extramuros, al modo de las orientaciones de los diseños curriculares disciplinares (Ver Anexo 4).

De este modo, podemos ver el modo en que la producción emulativa de las prácticas sociales de referencia audiovisuales, constituida como forma de apropiación de las habilidades o competencias necesarias para alfabetizar digitalmente a los alumnos, encuentra solidaridad con los marcos que brindan los saberes pedagógicos de la disciplina escolar lengua y literatura. La producción emulativa, apoyada también en los principios del trabajo por proyectos que sobrevuela y le da forma a la iniciativa, se presta, entonces, como el puente curricular oficial seleccionado para irrumpir en la cotidianeidad de la escuela y no solo integrar las tecnologías digitales, sino también, valiéndose de ellas, transformar disruptivamente las tradiciones de enseñanza vigentes y caducas de las que, como diagnóstico, parte la propuesta.

Por último, cabe señalar que estas orientaciones y sus solidaridades no cobran valor en sí mismas. Su significatividad surge de la trama de sentidos que se conforma al ser puestas en diálogo con las impresiones de Patricia y Mauro sobre el PNIDE y las tensiones que estos sujetos constataron como parte de las apropiaciones que en las escuelas se hizo de la propuesta. En el caso de esta tesis, esa trama gana una capa más de densidad cuando agregamos las dimensiones que ofrecen las clases observadas.

#### **2.4.3. La apropiación de la propuesta de Cortos en la Net**

El estudio de la adaptación que Patricia realizó de la propuesta del PNIDE en su proyecto titulado *Poesía en imágenes* me permitió comprender su forma de apropiación de las orientaciones oficiales de carácter tecno-pedagógico y didáctico-disciplinar. A su vez, también me habilitó a interpretar con mayor detalle cómo, en el marco de esa apropiación, Patricia negoció los problemas y las tensiones a las que hizo referencia como parte de los intercambios compartidos respecto de la experiencia desarrollada en el año anterior a mi arribo a la Escuela N°4 (Entrevista semiestructurada de Patricia. Fragmento 5.).

Comencemos por observar la consigna impresa con la que Patricia organizó su trabajo en clase. Esta fue estructurada por la docente en dos partes, una de análisis, realizada individualmente,

y otra de producción, realizada en grupos, que luego reunieron y combinaron sus producciones para alcanzar un único video de toda la clase, lo que constituyó el producto final del proyecto:

Antes de entrar al aula, Patricia me explica que el trabajo tiene dos partes: una más analítica, que tiene por objeto la canción, sus recursos poéticos y su contenido, y otra de creación audiovisual: la producción de un video de la canción con imágenes tomadas y editadas por los alumnos. Esta clase está dedicada al diseño del video, dado que los grupos ya han tomado las fotos de las estrofas que le correspondía a cada uno. Me cuenta también que hoy y en la clase que viene esas imágenes serán reunidas en un solo video, con las estrofas de toda la canción. (Entrevista etnográfica de Patricia. Fragmento 1.)

La propuesta de Patricia tuvo como objeto de lectura la canción “Escondido de mi País (o Mi País Escondido)” que la docente recuperó del Portal Educ.ar, compuesta por Jorge Da Silva y Gustavo Patino e interpretada por Mercedes Sosa:

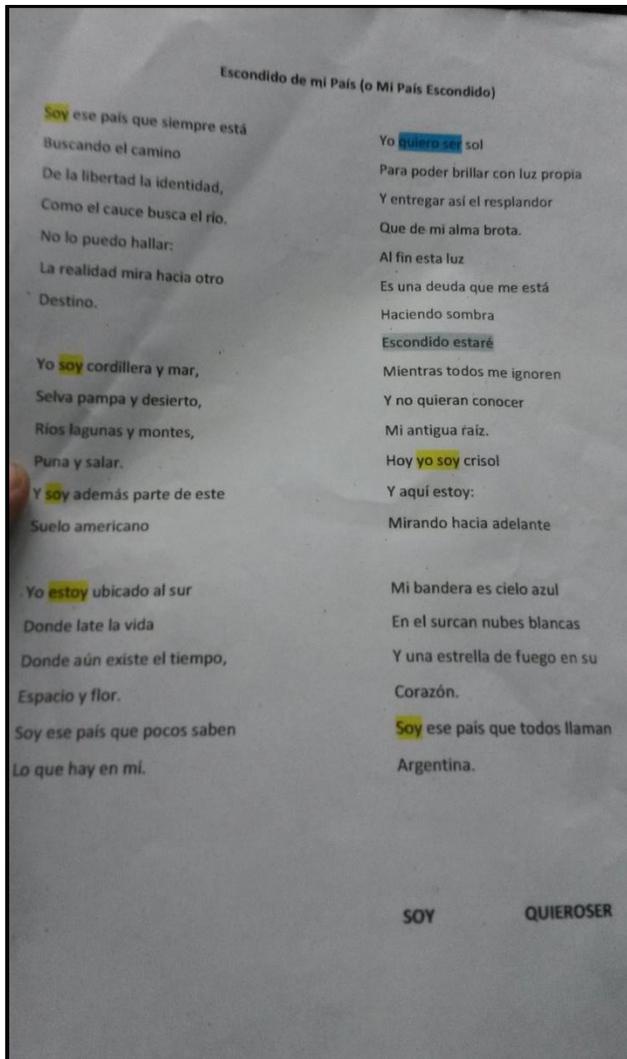


Imagen 4: Proyecto Patricia. Canción "Escondido de mi País (o Mi País Escondido)"

La Imagen 5 presenta la consigna de análisis de la canción:

## Primera parte

**I Trabajo de análisis. Para pensar entre todos, debatir, escuchar a los demás, tomar notas y, finalmente, llegar a alguna conclusión.**

- 1) De la libertad a la identidad: acá hay que pensar, y mucho. Sería bueno revisar lo que vieron en Cívica sobre la libertad. Y ahora piensen, entre todos, ¿qué creen que es la libertad? Discutan, anoten lo que cada uno piensa. ¿Coinciden, hay ideas distintas, podrían aún en ese caso encontrar cosas en común entre opiniones diferentes?
- 2) Cuando el poeta habla del camino de la libertad a la identidad está pensando en la relación entre estas dos cosas: ¿hay relación entre ambas, por qué?
- 3) Hablen con un profesor de Historia y pregúntenle su opinión: ¿por qué será que "la realidad mira hacia otro Destino"?
- 4) Entre todos traten de responder: ¿por qué será que "la realidad mira hacia otro Destino"?
- 5) En el texto: ¿quién es el que habla? ¿Cómo se describe en la segunda estrofa? ¿Y qué querrá decir con esa enumeración? Resuman.
- 6) ¿Qué significará que en el Sur "aún existe el tiempo"?
- 7) ¿Por qué (y piensen mucho esta respuesta) dice que "pocos saben lo que hay en mí"? ¿Qué hay en él? Relacionen con la estrofa 5 cuando dice "mi antigua raíz" y "hoy soy crisol".
- 8) Después de haber respondido todo, pensemos de nuevo: ¿cómo es la identidad de este personaje del poema? ¿Cómo este el personaje? ¿Por qué se llama "país escondido" "escondido en mi país"?
- 9) ¿Qué quiere ser? Expliquen.

## II Aplicando conceptos

- 1) ¿Qué recursos literarios encontramos en el poema? Marquen con distintos colores aquellos que reconozcan (comparación, personificación, imágenes sensoriales, metáforas)
- 2) Investiguen qué es una anáfora: ¿aparecen en el texto? ¿por qué, para qué habrá usado el autor este recurso?

Imagen 2: Proyecto Patricia. Consigna de análisis de la canción.

Las Imágenes 6 y 7 presentan las consignas de producción del video:

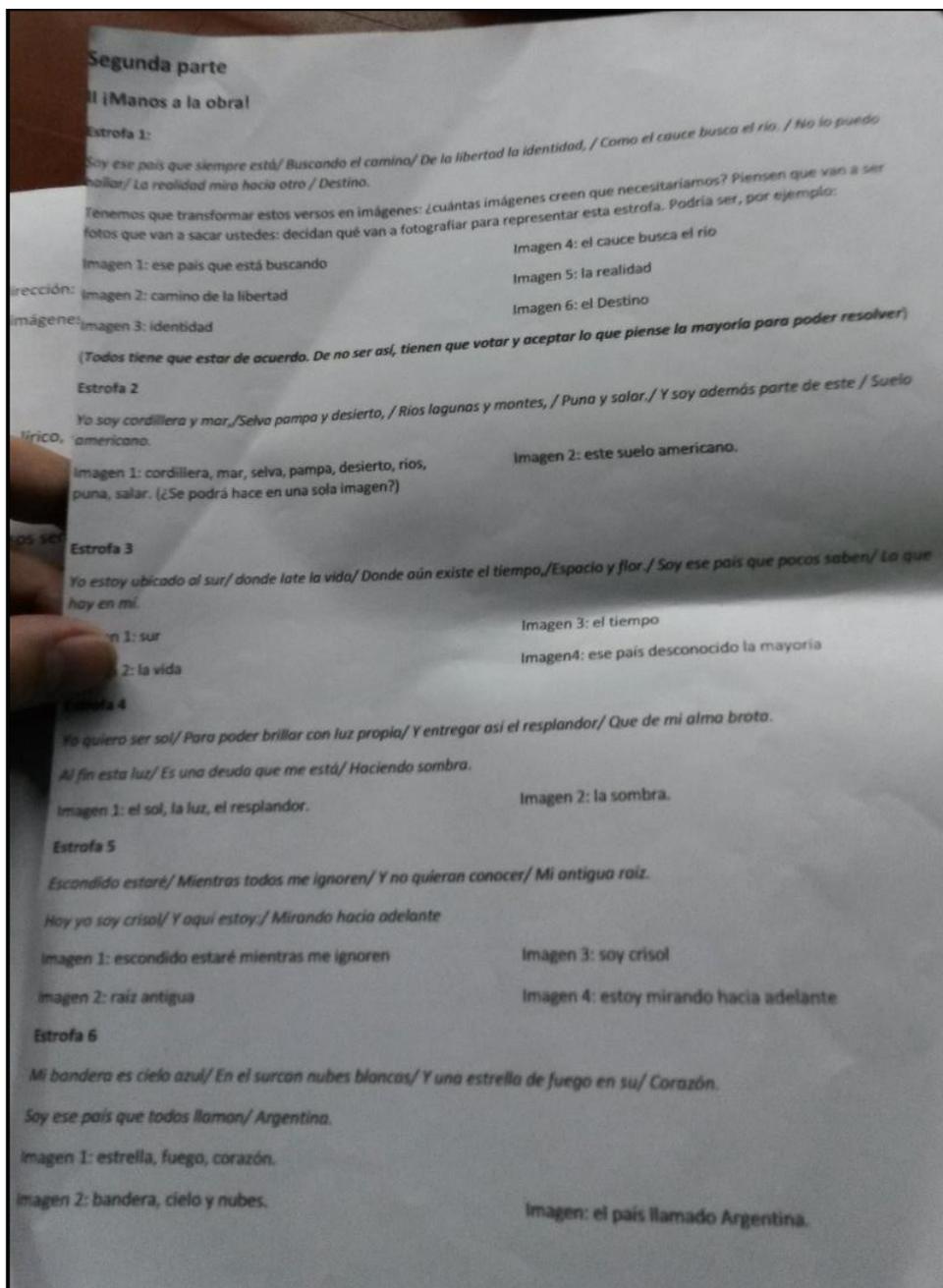


Imagen 3: Proyecto Patricia. Consignas de producción del video. Parte 1.

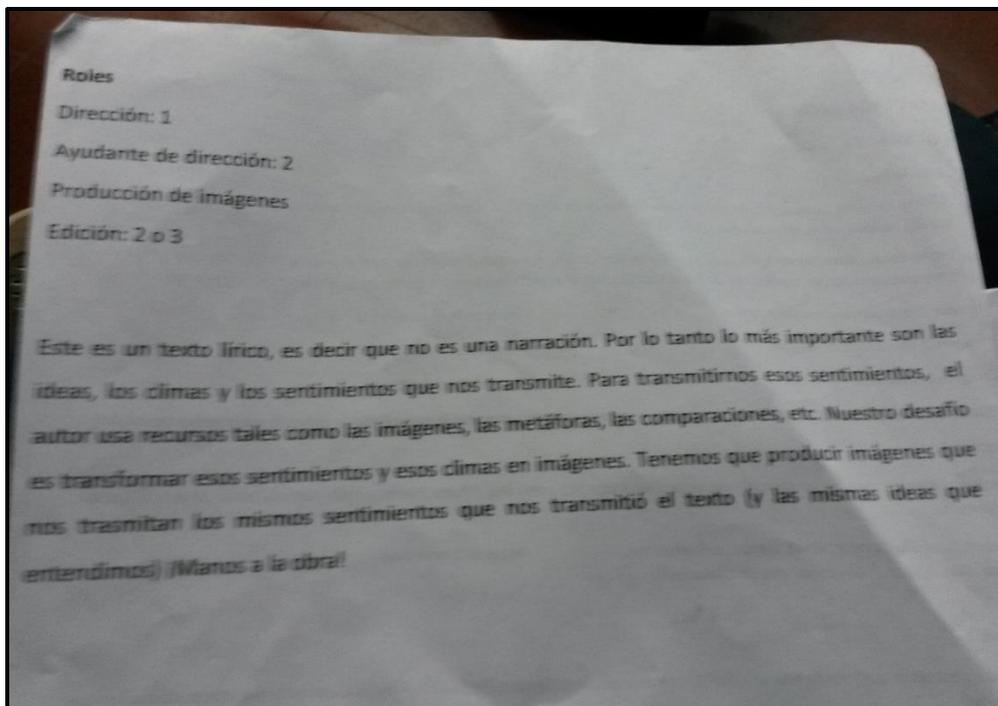


Imagen 4: Proyecto Patricia. Consignas de producción del video. Parte 2.<sup>94</sup>

A diferencia de las consignas de los dos primeros casos analizados, lo que vemos aquí es una integración de TD vinculada a la **transposición de los efectos de sentido** del texto al formato video, con el objetivo de generar los mismos “sentimientos” y “climas” a partir de imágenes. Esta operación también supone una adaptación del trabajo realizado en el marco del proyecto *Cortos en la Net* y, más precisamente, de la producción del guion, a la cual se le había dedicado una de las tres partes que habían organizado el proyecto el año anterior.

En contraposición a lo que suelen ofrecer como orientación metodológica las consignas de comprensión lectora y producción escrita, en la consigna de Patricia, la producción no se centró en la correcta aplicación de los saberes apropiados desde la comprensión en una producción de un texto o, lo que sería en este caso un video. Aquí, los saberes disciplinares vinculados a la enseñanza de la literatura quedaron restringidos a las actividades iniciales de análisis del proyecto, mientras que la posterior producción ofreció un recorte distinto: en la consigna de

---

<sup>94</sup> Dados los problemas de enfoque que ofrece la foto tomada durante la clase, ofrezco una transcripción de su texto: “Dirección: 1 / Ayudante de dirección: 2 / Producción de imágenes, Edición: 2 o 3 / Este es un texto lírico, es decir que no es una narración. Por lo tanto lo más importante son las ideas, los climas y los sentimientos que nos transmite. Para transmitirnos esos sentimientos, el autor usa recursos tales como las imágenes, las metáforas, las comparaciones, etc. Nuestro desafío es transformar esos sentimientos y esos climas en imágenes. Tenemos que producir imágenes que nos transmitan los mismos sentimientos que nos transmitió el texto (y las mismas ideas que entendimos) ¡Manos a la obra!”

producción, si bien se mencionan las “metáforas”, las “comparaciones” y las “imágenes”, abordadas en la primera parte del proyecto, lo que la actividad propone adaptar son, en cambio, “los sentimientos” y “los climas”, es decir, los efectos de sentido, en lugar de los saberes conceptuales desde los que pueden objetivarse, conceptualizarse y recircularse esos efectos de sentido. Esto nos remite a un abordaje más próximo a la línea psicogenético-sociocultural: la actividad de volcar en la producción las interpretaciones, aquello que generó en el lector como efecto la canción.

Esta operación paralelizadora, que en la consigna del proyecto escinde la enseñanza de los saberes de la disciplina de la producción de objetos digitales, como forma de integración de TD, se alinea con otras que hemos visto en los dos primeros casos analizados, constituyéndose en una recurrencia. Tal como lo entiendo, al igual que en los proyectos de Claudia y Marta, esta paralelización le permite a Patricia apropiarse de la orientación metodológico-disciplinar que ofrece Cortos en la Net. Recordemos que tanto las actividades como los saberes pedagógicos desplegados por el documento de Cortos en la Net escinden la enseñanza de los saberes formales y conceptuales de la Literatura –que además se ven reducidos– de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, de modo coherente con las reconfiguraciones recientes de la disciplina escolar.

Esta operación se me reveló de forma más clara cuando, al consultarle sobre las razones del trabajo con las imágenes y el video para enseñar poesía, Patricia me compartió una reflexión sobre las posibilidades que el año anterior le había ofrecido Cortos en la Net, en comparación con el proyecto que estaba llevando adelante en ese momento:

Cuando hicimos los cortos el año pasado vinieron de la escuela de cine, vino uno de los hermanos Pauls a ayudarnos a hacer el corto, además de las capacitaciones que recibimos, y el apoyo de otros especialistas que vinieron a ayudarnos durante el proceso de rodaje, producción y posproducción. Estuvimos un día entero rodando. Ahora es distinto. Traté de adaptar el trabajo a las posibilidades que tenemos. Quiero que se apropien de la poesía. Que no solo sea lo de siempre, la guía de preguntas. Para eso son las imágenes. Los ayudan a apropiárselas. Si no, es lo mismo de siempre. (Entrevista etnográfica de Patricia. Fragmento 2.)

La apropiación de la línea psicogenética también se ofrece en la voz de Patricia como una alternativa a la “guía de preguntas”. Esta última nos remite de modo directo a las actividades de comprensión lectora, la otra de las líneas metodológicas del encastre de los SP entre psicogénesis y cognitivo-textualismo. Tal como lo plantea Patricia, esta no le ofrece una alternativa para que ingresen las apropiaciones de los alumnos, sus modos de leer (Cuesta,

2006), como parte de su enseñanza. Todo esto, tal como lo entiendo, da cuenta de la existencia de una **tensión metodológico-disciplinar de literalidad**, que ya ha sido formulada por otros estudios de la DLyLPE, aunque no en estos términos, al dar cuenta de las asignaciones de sentidos “literales” (Cuesta, 2011) como reposición de sentidos que estarían depositados en los textos, en el marco de la enseñanza de la lectura de literatura.

Luego, para comprender mejor el sentido que Patricia le asignó a la producción audiovisual, podemos valernos de un contraste entre casos: si, por ejemplo, en su proyecto Mariela emuló el trabajo y las actividades de una productora, pero puso en juego como parte de su enseñanza las relaciones entre el mercado literario, la lectura de literatura y su promoción, los medios digitales y sus lógicas y protocolos, y buscó así negociar los saberes de continuidad y variación desde una metodología de recirculación; en cambio, aquí la emulación de las prácticas de referencia fue recuperada en línea con la propuesta de Cortos en la Net: se proyectó en relación con el modo en que los alumnos organizaron y gestionaron la producción.

Para la docente, tal como me lo comentó, cobró un rol central como contenido el saber hacer involucrado en la distribución de roles de los alumnos y el desarrollo de la producción a partir de esos roles de dirección, asistencia de dirección, edición y producción de imágenes (Ver Imagen 6 y 7), con sus respectivas actividades; cuestión sobre la que volveremos al recuperar las escenas correspondientes al momento en que la docente realizó el cierre del proyecto.

Otra característica que respondió a la línea psicogénético-sociocultural fue el lugar de guía o mediadora que adoptó la docente ante los aprendizajes “autónomos” de los alumnos:

Patricia me cuenta que la distribución de roles la hicieron los alumnos. Hay una directora, dos ayudantes de director, dos o tres editores, además de los integrantes de cada grupo. Por cómo me lo cuenta, se ve que Patricia deposita esfuerzos en que haya una organización autónoma de los estudiantes, en la que ella intervenga poco, apenas resolviendo algunos problemas: “Para hacer el trabajo, tienen que ser autónomos.” No obstante, pienso, esto no quita que Patricia tome decisiones prácticas para orientar el trabajo. Mientras los alumnos trabajan en los grupos, la docente me comenta: “Tienen que editar las imágenes. Es un poema muy lindo que encontré en Educ.ar. Después vi que se usaba mucho. Me pareció que estaba bien para trabajar también los temas ligados al bicentenario: la identidad, la libertad...”

Le pido a Patricia de acercarnos al grupo que está editando. Me interesa conocer su trabajo, al cual no puedo acceder desde el fondo del aula. Nos acercamos: trabajan con el moviemaker en la netbook del PCI. Patricia me dice: “Lo más difícil es la edición. Cuánto tiene que durar la imagen para que coincida con la música.”

Una de las editoras le pregunta a la docente si deben incorporar la letra al video.

P: Ustedes deciden si con la imagen es suficiente.

Las opiniones son encontradas.

P: Bueno, voten.

Me da la impresión de que, de este modo, Patricia busca en poner en valor la autonomía de los estudiantes para tomar decisiones.  
(Observación de Clase Proyecto Patricia. Fragmento 1.)

Aquí podemos ver cómo las orientaciones dominantes en los SP, vinculadas a la circulación de la palabra y la socialización de las interpretaciones, se entraman con la producción emulativo-productiva de transposición, en el marco de la producción del objeto digital. Allí, la paralelización se profundiza: las actividades de edición se constituyen en espacios donde editar y generar consensos en torno a temáticas vinculadas al Bicentenario y los valores que encarna la fecha patria. Los problemas en torno a la producción se resuelven votando, consensuando las miradas plurales y divergentes, tal como señalan las reconfiguraciones recientes de la disciplina escolar que prescriben el trabajo docente.

Esto no solo se constata en la forma en que los alumnos se organizaron para desarrollar el trabajo en clase, sino también en los modos en que negociaron con la docente los modos y plazos de la producción. Para pautar esto, la docente se dirigió directamente a la Directora de la producción, encargada específicamente, según la distribución de tareas, de resolver estas cuestiones:

Patricia se pone a charlar con la directora del corto sobre los plazos del trabajo. La alumna le comunica: “Algunos grupos se confundieron de estrofa, así que tienen que volver a sacar las fotos.” La docente la escucha y le dice que se están retrasando, que las fotos en realidad tenían que estar para ese día. Van a precisar más tiempo, le plantea la Directora. Patricia le explica que tenía que estar para hoy. Negocian: si mañana hay paro, se reúnen en sus casas y terminan, porque se están excediendo con el tiempo. No la reta. A lo largo del diálogo, negocian tiempos, aunque siempre la que establece los plazos es la docente, que deposita responsabilidades en la directora. Esta, a su vez, actúa como mediadora entre las demandas de la docente y los grupos de sus compañeros. En el pupitre de la docente se reúnen los editores, la directora y referentes de los grupos, que dialogan para armar el video. Sobre la marcha les presentan problemas técnicos y los van resolviendo como pueden. Varios alumnos, por su parte, han terminado la parte del trabajo asignada por su rol, por lo cual ya no participan de la actividad. La directora en varios momentos le pide a la docente que los mande a callar, así no molestan a los que aún están editando el video, en diálogo con ella.  
(Observación de Clase Proyecto Patricia. Fragmento 2.)

En este punto, cabe advertir que la selección de la temática del poema, vinculada a los valores en torno al Bicentenario de la patria, responde también al trabajo interdisciplinario con la asignatura Cívica, cuyos contenidos asoman en la discusión sin que por ello se produzca una tensión interdisciplinaria, como se dio en otros casos estudiados. El hecho de que el contenido de la propuesta sea la interpretación del poema y la puesta en juego de los modos de leerlo, tal

como lo entiendo, neutraliza esa tensión y da lugar a escenas como la siguiente, que tuvo lugar durante la proyección del video, en la última clase del proyecto. Allí, la discusión en torno a los contenidos de Cívica encuentra metodológicamente como escenario la circulación de las interpretaciones del poema puesta en marcha por la docente:

Cuando los alumnos ven la parte en la que ellos se encuentran en el video se acercan a la pantalla. La profesora alienta que los alumnos se encuentren en su propia producción. ¿Quién fue ese? Pregunta la profesora refiriéndose a una imagen de una persona en particular en el vídeo. Luego, sonriendo, dice: "Si no sabes quién sos no podés ser libre." Patricia ha tomado esta frase como cita del video que han realizado, a modo de juego.

A1: No sé si es tan así.

A12: Es cierto. Vos tenés los derechos igual.

Comienzan a circular diferentes opiniones de los alumnos sobre qué es la libertad. Pronto se arma una discusión en torno al contrato que subyace la libertad en sociedad y la libertad entendida como poder hacer lo que uno quiere hacer.

P: Pienso en los chicos desaparecidos durante la dictadura. ¿Eran libres?

A3: Pero sos una persona igual. Sepas tu identidad o no.

P: El tema es si es un derecho o es una conquista.

A4: Es un derecho que nosotros no conquistamos.

A5: Pero la tenés igual.

A16: Profe, ¿existe entonces la libertad?

La discusión continúa durante algunos minutos.

(Observación de Clase Proyecto Patricia. Fragmento 3.)

Tal como lo entiendo, estas decisiones de la docente se alinean con el trabajo de interpretación realizado, previo a la adaptación, en el marco de la experiencia del proyecto de Cortos en la Net: allí, como me compartió Patricia, los chicos leyeron un cuento y realizaron una interpretación del mismo a partir de una serie de preguntas sobre lo que habían comprendido, los efectos que había tenido en ellos la lectura y sus pareceres. En función de la lectura y las interpretaciones, escribieron el guion del cortometraje. Esto se correspondió con la primera y la segunda de las tres etapas del proyecto de Cortos en la Net (Ver Anexo 4).

Por último, otra de las formas en las que Patricia se apropió de los saberes didáctico-disciplinares y tecno-pedagógicos del PNIDE se percibe en la traducción que la docente formuló de la evaluación del proyecto, en términos de un video de "backstage" o "making of" del video; una práctica que podemos poner en diálogo, por ejemplo, con las proyecciones de Claudia o las encuestas de Mariela, en la medida en que emula prácticas sociales de referencia que sirven como marco para volver reflexivamente sobre las prácticas escolares. Veamos la escena de proyección de la video-presentación del "making of":

Patricia le habla a toda la clase, antes de proyectar el video-poema que han realizado entre todos: "Primero vamos a ver en la computadora una presentación que hice yo del trabajo que hicimos todos. Después vamos a ver el vídeo que hicieron ustedes."

Vemos el video que hizo la profesora. En una presentación de Powerpoint con distintas diapositivas que se suceden unas tras otras se presenta el trabajo realizado por los alumnos durante el proyecto y se recupera partes de lo que han escrito los alumnos en sus trabajos escritos.

Al: ¿Pusiste nombre de quién lo hizo?

P: No, es el trabajo de todos. No individual.

Los alumnos leen el texto del video en voz alta. El texto trata sobre distintos temas: el Crisol de razas, la libertad, el golpe, la colonización, las Islas Malvinas, la identidad. Aparece un relato histórico que recupera la idea de libertad en Argentina a lo largo de la historia y el concepto de Crisol de identidades de América Latina.

"Qué aprendimos?" pregunta el video. "Nuevo vocabulario, interpretaciones, a discutir sin enojarnos, organizarnos, a tomar decisiones, expresamos diferentes opiniones con respecto." Varios chicos dicen en voz alta que quieren que se proyecte el video en el acto.

P: También puede ser en el blog.

La profesora les comenta a los alumnos que la escuela tiene dos blogs. Uno es de la escuela y el otro es de los profesores de lengua y literatura. Les pregunta a los alumnos si les parece subir el video. Todos aceptan.

También aquí, en el espacio que la docente ha recortado como momento de puesta en común de la evaluación formativa de los aprendizajes de todo el curso, podemos ver cómo los contenidos del aprendizaje se vinculan a los modos de socialización de la palabra. Estos se articulan, a su vez, con la formación de ciudadanos y la temática de los festejos del Bicentenario, que fue la que dotó de sentido a la propuesta y le permitió tender puentes con los saberes de la disciplina Educación Cívica detectados en los intercambios con los alumnos. En la misma línea se ubica la propuesta de la docente de circular la producción fuera de los muros del aula; no solo en el acto de la escuela, sino también en un blog. Esta orientación también coincide con la posición de Cortos en la Net, que, como hemos visto, planteó entre sus actividades la difusión del corto por medios digitales, a modo de emulación de la comunicación y la difusión de las obras en el ámbito cinematográfico (Ver Anexo 4).

Por último, recapitulando, podemos interpretar que Patricia se apropió de Cortos en la Net para desarrollar cuatro actividades distintas en el marco de su trabajo: primero, desarrollar un trabajo interdisciplinario con Educación Cívica; segundo, hacer una actividad en el marco del festejo del bicentenario de la Declaración de la Independencia (1816) y del acto del Día del Respeto a la Diversidad Cultural, que se avecinaba; tercero, lograr que los alumnos se apropiaran de la lectura del poema desde sus interpretaciones, de modo alineado a los saberes didáctico-disciplinares oficiales que actúan como respuesta a las tensiones metodológico-disciplinares de

orden literal; cuarto y último, incorporar las TD en su enseñanza, apropiándose y adaptando la experiencia de la propuesta de “Cortos en la Net”, con sus orientaciones tecno-pedagógicas, a las posibilidades de su trabajo.

### 3. Sistematización de los resultados

El trabajo de campo realizado me ha permitido desplegar una serie de interpretaciones sobre la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura que, de modo resumido, sistematizo a continuación.

En primer lugar, he detectado que los docentes ofrecen distintos **argumentos** desde los cuales le dan sentido a la integración de TD en su enseñanza. Estos argumentos son:

- <b>Tecno-culturales:</b> vinculados, por un lado, a las relaciones que los docentes entablan entre la enseñanza de los saberes escolares, y las prácticas y los consumos culturales de los alumnos, y por otro, a los desafíos que los docentes entienden la cultura digital les ofrece de cara a su trabajo.
---

- <b>Institucionales:</b> en relación con las posibilidades y condicionamientos que los contextos institucionales escolares les ofrecen a los docentes para integrar TD.
--

- <b>Metodológico-disciplinares:</b> en relación con la enseñanza de sus disciplinas escolares y el modo en que se apropian de los saberes pedagógicos del sistema educativo y las tradiciones de enseñanza que componen la disciplina escolar.
---

- <b>Político-educativos:</b> vinculados con el sentido que les asignan los docentes a las políticas de integración de TD al enmarcarlas en el apoyo a un proyecto educativo y político más amplio, que comprende y excede esas políticas de integración.
---

- <b>Tecno-pedagógicos:</b> en relación con el sentido que les asignan a los saberes tecno-pedagógicos de las políticas de integración de TD que se apropian para realizar su trabajo.
--

Estos argumentos no actúan como compartimentos estancos sino que en muchos casos se ofrecen de forma entramada, y dan cuenta de las diferentes dimensiones que sostienen las decisiones de los docentes al integrar TD en su cotidiano. Así pues, se vinculan a sus condiciones de trabajo en el plano del contexto institucional, la cultura escolar y el sistema

educativo, y a las representaciones que tienen de las tecnologías digitales, la disciplina escolar y los desafíos que estos objetos suponen para su trabajo y para la formación de sus alumnos. A su vez, he podido observar que la integración de TD se entrama con una serie de tensiones que comprenden y exceden las actividades involucradas inmediatamente en esa integración, en la medida en que nos reenvían a problemáticas vinculadas a los contextos institucionales, los saberes pedagógicos oficiales y a las orientaciones tecno-pedagógicas disponibles para realizar el trabajo docente. Estas tensiones se inscriben tanto en la historia de conformación del sistema educativo (Viñao, 2002) como en las distintas escalas temporales que atraviesan las culturas escolares (Rockwell, 2000), y así nos permiten recuperar un escenario histórico de reformas con sus continuidades y variaciones, legible en el plano local del trabajo docente. En ese escenario cobran también relevancia las tendencias que hacen a la producción academicista del saber pedagógico, con sus lógicas aplicacionistas y reductivas de la complejidad escolar; la tendencia alfabetizadora y alfabetizadora digital, y su currículum por competencias, apalancados por actores de diversos ámbitos, que comprenden desde los organismos internacionales, pasando por los agentes de las reformas curriculares, con su producción académica, hasta los productores de materiales didácticos; la tendencia a la intensificación y proletarización del trabajo docente, de forma articulada con el progresivo desplazamiento de esta actor a un rol de guía o mediador de los aprendizajes; la banalización y el achatamiento del mundo escolar y su cultura. Estas tendencias permiten explicar con mayor claridad las desestabilizaciones que atraviesa el trabajo de los docentes en su cotidiano y también los distintos desplazamientos y las decisiones metodológicas mediante las cuales estos resuelven problemas que responden a su contexto inmediato, pero también a estas tendencias de larga data.

Entre las tensiones que involucra la integración de TD, encontramos:

- **Metodológico-disciplinares productivo-emulativas**, vinculadas a las apropiaciones que los docentes hacen del encastre de la psicogénesis y el enfoque autodenominado sociocultural, legible en los saberes pedagógicos oficiales nacionales y jurisdiccionales. En particular, esta tensión nos permite comprender el modo en que la orientación a la producción, el saber hacer, y en particular, el saber hacer que busca emular de modo “auténtico” las prácticas sociales de referencia de lectura y escritura de textos, denominadas “prácticas del lenguaje”, desestabiliza

el trabajo docente y ofrece barreras para abordar la enseñanza de otros saberes tradiciones de la disciplina como los del área de Literatura.

- **Metodológico-disciplinares de literalidad**, vinculadas a las limitaciones que la tradición congitivo-textualista encastrada con la psicogénesis les ofrece a los docentes para permitir el ingreso en sus clases de los consumos, los saberes y las apropiaciones culturales de los alumnos, entendidos como sujetos culturales, en virtud de sus líneas metodológicas de reposición de los sentidos literales y sus hipótesis del déficit.

- **Metodológico-disciplinares interdisciplinarias**, relacionadas con los desafíos y problemas que enfrenta la integración de TD cuando se da en el marco de proyectos que buscan vincular la enseñanza de la disciplina escolar con otros espacios curriculares, como por ejemplo, Informática. Esta tensión, vinculada con la intensificación del trabajo docente, da cuenta, en particular, del modo en que la apuesta metodológica de la psicogénesis puede suponer un problema cuando, en el marco de los proyectos de producción, otras disciplinas y su currículum se superponen o profundizan el desplazamiento de los saberes considerados valiosos por los docentes para su enseñanza de la disciplina escolar.

- **Metodológico-disciplinares de vacancia**, vinculadas con la ausencia de formación que manifiestan los docentes en relación con la integración de TD que deben o quieren afrontar como parte de su trabajo.

- **Institucionales**, que responden a las limitaciones y condicionamientos que las escuelas les ofrecen a los docentes para integrar TD en la enseñanza, y que se enmarcan en los proyectos pedagógicos de esas instituciones y sus condiciones materiales, entre otros rasgos contextuales particulares.

Estas tensiones se hacen visibles en los desplazamientos metodológicos que realizan los docentes a lo largo de sus proyectos y también emergen a partir de las resistencias –manifestadas en formas de molestias, intervenciones o desconciertos– y las negociaciones que ofrecen los alumnos en el marco de las propuestas de integración de TD de los docentes. Esas resistencias, negociaciones y pliegues revelan los modos de leer y escribir de los alumnos y también las apropiaciones particulares que hacen de los saberes escolares y de las prácticas y objetos de la cultura digital cuyos significados son negociados en el marco de la actividad interactiva que es la enseñanza. También la materialidad y los protocolos que ofrecen las TD

como parte de su configuración y que hacen a su carácter dialéctico y no meramente instrumental emergen en las clases como parte de las tensiones o desafíos que encuentran los docentes en torno a su trabajo.

Como parte de los argumentos y tensiones estudiados, también he podido recuperar una serie de líneas didáctico-disciplinares apropiadas por los docentes. Estas responden a las **tradiciones de enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura**, recortables en documentos oficiales de diseños curriculares, dispositivos de formación docente inicial y continua, producciones académicas, materiales didácticos digitales y también en propuestas provenientes del mercado editorial. Estas tradiciones son lideradas por grupos que desde distintos ámbitos buscan orientar la práctica pedagógica. Las tradiciones de enseñanza de las disciplinas escolares, que ya he sistematizado en el apartado “Análisis de documentos”, son lideradas por especialistas del campo de la didáctica disciplinar y sus líneas configuran epistemologías, modos de conceptualizar y abordar los consumos, las prácticas y los objetos culturales –no son meros contenidos combinados con métodos de enseñanza aplicables a cualquier objeto–; y ofrecen prescripciones respecto de los modos legitimados de vincularse con las prácticas culturales que la escuela selecciona e inscribe como parte del currículum. Como se observa a partir de las interpretaciones realizadas, la integración de TD también se orienta según estas tradiciones que son apropiadas por los docentes y que, por tanto, a pesar de su omisión en varios de los estudios y propuestas vigentes, constituyen uno de los elementos dadores de sentido en la integración de TD en la cultura escolar.

Leer, escribir y apropiarse de TD “como afuera”, de modo más próximo a las mentadas prácticas sociales de referencia; “hacer al modo de los procesos mentales de los expertos”; leer y escribir literatura para “reponer el sentido literal atesorado en los textos” siempre supone un modo particular de entablar una relación entre los sujetos y los objetos, las culturas y las tecnologías que componen a estas últimas. Estas líneas metodológicas dominantes, que son las que los docentes encuentran disponibles en los SP de los documentos curriculares oficiales, los materiales didácticos, la formación docente y también en el cotidiano escolar –razón por la cual no pueden ser simplemente “superadas” y reemplazadas por otras nuevas– les ofrecen a los profesores distintas posibilidades y limitaciones para recircular los consumos y saberes de los sujetos que son los alumnos y para integrar TD como parte de su enseñanza; posibilidades y

limitaciones que es preciso conocer para generar reorientaciones metodológicas circunstanciadas en el trabajo de los docentes.

Luego, también he podido detectar diferentes **estrategias** de las que se valen los docentes para integrar TD en la enseñanza de la disciplina escolar, en el marco de sus contextos institucionales y del escenario de argumentos y tensiones que he recuperado como parte del cotidiano escolar. Entre ellas, encontramos:

- La estrategia de integración de TD como **producción de objetos digitales**. Este modo de integrar tecnologías les permite a los docentes apropiárselas en línea con el encastre de los SP oficiales. Esto involucra, por un lado, una apropiación de la tradición del “saber hacer”, la producción y las prácticas sociales de referencia o prácticas del lenguaje “auténticas”; por otro, una apropiación de las TD en términos de la producción –en particular– de objetos digitales, que responde a las demandas del enfoque cognitivo-textualista, y a la puesta en relieve que este enfoque hace de los rasgos y mecanismos de los textos y la adquisición de los procedimientos que hacen a los procesos mentales desarrollados por lectores y escritores para producirlos.

- La estrategia de integración de TD como **producción de géneros discursivos digitales**. Esta forma de integración se corre de la producción de un “objeto” digital, entendido en términos de una unidad con características internas autosuficientes y como continuidad de las líneas cognitivo-textualistas. En su lugar, propone la producción de un género discursivo, que permite revincular los rasgos internos y formales, el contenido temático y estructural particular del objeto digital con la dimensión discursiva, social y cultural que hace a su carácter histórico.

- La **estrategia de compensación** permite “estabilizar” la enseñanza a partir de la selección de objetos y prácticas que, por formar parte del canon escolar, la cultura entendida como legítima y las tradiciones disciplinares, instituyen el trabajo de los docentes, y, de este modo, permiten negociar el ingreso de las TD en la enseñanza de la disciplina escolar y las tensiones productivo-emulativas e interdisciplinarias.

- La **estrategia paralelizadora** es una forma de negociación de las tensiones metodológico-disciplinares que emergen en clase fruto de la incompatibilidad existente entre la enseñanza de los saberes que conforman tradiciones de la disciplina escolar y las orientaciones productivo-emulativas de la tradición psicogenética. Esta estrategia actúa desplazando la actividad de producción de los objetos y géneros digitales pautados inicialmente en el proyecto para

desligarlos de la enseñanza de la lengua y la literatura. Esto genera una serie de desplazamientos y desestabilizaciones del trabajo docente. Dado que en los casos abordados la demanda de integración de TD en la enseñanza de la disciplina no desaparece, esta estrategia no desemboca en una omisión de la integración de TD, sino que se traduce en distintas formas de resolidarización de la integración de TD con la enseñanza de la disciplina a través de la apropiación de las líneas de distintas tradiciones disciplinares y escolares.

- La **estrategia de resolidarización** constituye una macro-estrategia, en la medida en que condensa como operación otras estrategias que les permiten a los docentes tender puentes entre la enseñanza de la disciplina y los saberes escolares, y la integración de TD, luego de haber practicado la escisión de estos componentes.

- La **estrategia interdisciplinaria** le permite al docente negociar las tensiones que surgen en relación con los objetivos de enseñanza de otras disciplinas, en el marco del trabajo interdisciplinario de la línea del aprendizaje por proyectos. Esta estrategia también involucra la apropiación de diversas tradiciones escolares, incluso adscribibles a distintas disciplinas que, no obstante esto, resultan solidarias en un plano metodológico y epistemológico.

- La **estrategia de transposición de efectos de sentido** constituye una estrategia a partir de la cual el docente propone la transposición de un objeto literario en función ya no de sus recursos formales, sino de los efectos que esos recursos producen en el nivel de la interpretación de los alumnos. Esto permite solidarizar la producción de objetos digitales con la apropiación de las líneas psicogenéticas y socioculturales en torno a la publicación, socialización y circulación de las interpretaciones.

- Una de las principales estrategias que utilizaron los docentes para darle sentido a la enseñanza de la disciplina escolar con integración de TD es **la estrategia metodológica de recirculación de saberes de los alumnos**. Esta involucra una perspectiva de la enseñanza, la cultura y los sujetos que suspende las hipótesis del déficit y de la mera socialización y emulación productiva involucradas en las reconfiguraciones recientes de la disciplina escolar. Como alternativa metodológica, les permite a los docentes recircular en el intercambio los modos de leer y escribir y apropiarse de las TD de sus alumnos. De este modo, habilita la negociación y asignación de significados a los objetos leídos y escritos, y a los objetos y géneros digitales producidos y consumidos que producen distintos efectos de sentido en los alumnos. Por último, esta estrategia les brinda la posibilidad a los docentes de solidarizar la integración

de TD tanto con la enseñanza de los saberes conceptuales y formales del área de Literatura que forman parte de tradiciones arraigadas en el cotidiano escolar como con la enseñanza de la lectura y la escritura de textos y el aprendizaje basado en proyectos prescriptos en los saberes pedagógicos oficiales, que también se encuentran arraigados en ese cotidiano.

- En el marco de la integración de TD, la estrategia metodológica de recirculación se articula con la **estrategia de enseñanza de saberes de continuidad y variación**. Esta categoría traza un continuum que pone de relieve la naturaleza histórica de las prácticas y los saberes, basculando entre lo tradicional y lo nuevo, entre la producción y la reproducción, entre la continuidad y la variación. Así, permite tender puentes entre los saberes que hacen a la especificidad de la enseñanza de la disciplina escolar, que son valorados por los docentes como parte de su trabajo especializado dado que se encuentran inscriptos en su formación y en los saberes pedagógicos de la disciplina –aunque encuentren un lugar desplazado en el caso de los diseños curriculares– y otros **saberes de variación**, que dan cuenta de las transformaciones en los objetos y las prácticas culturales digitales y que son convocados al aula tanto por docentes como por alumnos. En particular, la integración de TD que realizan los docentes involucra lo que he denominado la selección de **objetos puente**: objetos que les permiten enseñar **saberes de continuidad y variación**; esto es, apropiarse de los saberes que hacen a las tradiciones de enseñanza, y al mismo tiempo dar cuenta de la novedad que involucran los objetos y las prácticas de la cultura digital. Los estudios sobre las prácticas de lectura y escritura digitales (Cassany, 2011, 2013; Cordon-García, 2018; Chartier, A.-M., 2011; Lluch, 2011, 2017), los trabajos críticos de las plataformas digitales (van Dijck, 2013; van Dijck y Poell, 2018), los estudios de alfabetización en medios digitales (Buckingham, 2008, Burn et al., 2010) y de las multialfabetizaciones (Cazden et al., 1996; Cope y Kalantzis, 2009; Kress, 2005; Magadan, 2014) ofrecen aportes relevantes que permiten comprender esas transformaciones, en diferentes planos. Así pues, podemos ver solidaridades entre las apropiaciones de las líneas de la tradición cognitivo-textualista y el abordaje de la multimodalidad, con la lingüística y la lingüística textual como punto en común. Esta solidaridad permite que los docentes introduzcan relaciones entre el lenguaje textual y el lenguaje audiovisual, los modos de narrar y describir con imágenes y sonidos, y que aborden las “permisibilidades” que ofrecen los diferentes lenguajes que se entraman de forma convergente en los medios digitales. Al mismo tiempo, como reverso de esta solidaridad, el puente existente entre la multimodalidad y la tradición

cognitivo textualista presenta limitaciones para revincular las reflexiones de la dimensión textual con la dimensión discursiva de la producción cultural. También se detectan solidaridades entre los aportes del campo de los medios digitales en la educación y los de la sociocrítica, que les permiten a los docentes abordar las dimensiones interdiscursivas, mediáticas y culturales de las prácticas digitales, junto con los saberes de la disciplina escolar: las dimensiones materiales, los contextos de producción y recepción, los canales de circulación de la literatura, y las relaciones entre literatura, mercado y canon. En particular, la noción de géneros discursivos, a diferencia de la de tipos textuales, permite la apertura a la interdiscursividad y a la negociación de marcos de referencia entre docentes y alumnos en torno a las producciones culturales, de un modo que trasciende la serie literaria.

- La estrategia de incorporación de **prácticas de escritura de géneros transpositivos** como el guion les permiten a los docentes tender puentes entre la enseñanza de la escritura de géneros escritos y la producción de objetos o géneros digitales. Dado su carácter provisorio, recursivo y orientado a otros lenguajes y producciones, estas prácticas de escritura habilitan a los docentes a discutir y volver sobre las decisiones tomadas en la escritura, los saberes sobre literatura y las características de los objetos y prácticas digitales. A la vez, permiten apropiarse de las orientaciones de la escritura como proceso, aunque de modo no secuenciado ni rígidamente estructurado. Esta estrategia posibilita también en algunos casos negociar las tensiones metodológico-disciplinares que emergen en clase y se articula como parte de la estrategia resolidarizadora.

- A partir de la **estrategia de distanciamiento**, los docentes integran los géneros digitales propiciando que, en lugar de emularlos, los alumnos se los apropien parodiándolos y evidenciando las condiciones materiales de producción, circulación y recepción de esas producciones. Esta estrategia, que retoma las líneas del taller de escritura, involucra una transformación de los géneros digitales en géneros digitales escolares; esto es, géneros atravesados por la apropiación tanto de los saberes de la disciplina como de los rasgos de los géneros digitales, en términos de saberes de continuidad y variación.

- La estrategia de **producción de géneros remixados**, escolarizados –en el sentido positivo del término–, fruto de combinatorias de imágenes, textos, sonidos, entre otros, permite, por un lado, conservar el mandato productivo del aprendizaje por proyectos que ha anclado en el cotidiano escolar como propuesta metodológica no solo disciplinar sino también como parte de

los proyectos pedagógicos institucionales. Por otro, habilita un distanciamiento respecto del carácter emulativo y la orientación hacia lo “auténtico” de las prácticas sociales de referencia. Por eso, no solo abre la posibilidad a la negociación de las tensiones productivo-emulativas y de literalidad, sino que también permite el ensayo y la exploración con los efectos de sentido que producen los recursos semióticos de diversos lenguajes, aportados por las experiencias culturales de los alumnos y sus saberes en torno a ellas. En los casos estudiados, el remix también habilita un modo de hacer propiamente escolar, porque permite producir y explorar objetos y prácticas digitales desde las posibilidades materiales y técnicas de la escuela. Estas variables a considerar han sido obturadas por otras orientaciones como las que visibilizamos en las orientaciones del PNIDE o los NAP de Educación Digital, en la medida en que estas proyectan disrupciones en el cotidiano escolar, sin tender puentes con la realidad social de la escuela.

En el transcurso de mi investigación también pude reconocer la existencia de **tópicos transmediales e interdiscursivos**: tópicos que surgieron en el aula como parte de modos –destabificados y no reductibles a la serie literaria– a partir de los cuales los alumnos abordaron la lectura de literatura en relación con otras producciones culturales. Estos tópicos se vinculan a las prácticas de los alumnos en medios digitales y a los consumos de relatos que encuentran expansión en distintos medios a través de operaciones como la transposición (Guerrero-Pico y Scolari, 2016; Ryan, 2020).

Lograr un conocimiento más profundo de estos elementos propios del discurso social no solo nos permite comprender los modos situados en que nuestros alumnos, como sujetos culturales de su tiempo histórico, realizan consumos culturales vinculados de distintos modos a la literatura. Reconocer estos tópicos, que –en parte– son fruto de los crecientes procesos de convergencia mediática y los modos en que las industrias de medios han orientado los procesos culturales, también nos habilita a proyectar y anticipar saberes de continuidad y variación, puentes que pueden resultar útiles para abordar en nuestra enseñanza las relaciones entre las prácticas y los objetos de la cultura digital, las apropiaciones de TD de nuestros alumnos y los saberes escolares. En el plano de los saberes pedagógicos documentados, esto supone una operación de desplazamiento de la concepción reificadora de “prácticas sociales de referencia”, y, en su lugar, la puesta en relieve de la alternativa que involucra recortar prácticas culturales y

modos de leer, comentar y sociabilizar que efectivamente pueden ser registrados en la práctica y que son pasibles de ser recirculados desde saberes de continuidad y variación.

Luego, el trabajo realizado me ha permitido recortar, como parte del escenario tecno-pedagógico actual, lo que entiendo es una **tradicón de alfabetización digital desescolarizadora**. Si bien esta tradición encuentra antecedentes en diversos estudios del campo de la comunicación, los medios digitales y la educación, y en proyectos e iniciativas a nivel internacional y regional, a partir de este estudio he podido detectar cómo la misma ha ido cobrando relevancia en el sistema educativo local. Su influjo resulta particularmente visible en los saberes tecno-pedagógicas del PNIDE y los flamantes NAP de Educación digital, Programación y Robótica, pero también en dispositivos de formación y certificación como el de la UTN, y en las iniciativas de formación del sector privado y el tercer sector del período 2015-2019.

La denominación de esta tradición se ajusta al hecho de que sus referentes asumen diagnósticos críticos que o bien anulan o bien reducen profundamente la historicidad de la institución escolar y sus tradiciones, y de este modo, obturan una mirada del cotidiano escolar y de aquellos problemas que hacen al sistema educativo y al trabajo de los docentes, como variables a considerar en los procesos de cambio y reforma. A partir de esos diagnósticos, diseñan alternativas metodológicas de corte positivista, estructuradas en torno al currículum por competencias digitales, que no solamente reducen y reifican la complejidad de la cultura y los sujetos, sino que desplazan al docente de su lugar en la enseñanza y banalizan su trabajo, proletarizándolo.

Por último, esta investigación también me ha permitido observar la apropiación que una docente realizó de los saberes tecno-pedagógicas y los saberes pedagógicos oficiales didáctico-disciplinares inscriptos en una de las políticas de inclusión digital educativa del período 2010-2015. En virtud del análisis de esta experiencia de integración TD, que articula los dos grandes campos de estudio de esta tesis, y de su triangulación con otros documentos y casos de estudio, he podido realizar una serie de interpretaciones en torno a **los puntos de solidaridad** que se dan en el encuentro **entre las líneas de la tradición de alfabetización digital desescolarizadora y los lineamientos de los saberes pedagógicos oficiales hegemonzados por la tradición alfabetizadora psicogenética**. De igual modo, he podido reconocer algunas de las implicancias que pueden tener en el trabajo de los docentes de

Lengua y Literatura estas líneas “superadoras” y disruptivas de las tradiciones escolares existentes.

Por último, a continuación presento un cuadro con las categorías desarrolladas a partir del trabajo de descripción e interpretación de la investigación:

Categorías de la investigación de integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura	
Argumentos de integración de TD	Tecno-culturales
	Institucionales
	Metodológico-disciplinares
	Político-educativos
	Tecno-pedagógicos
Tensiones involucradas en la integración de TD	Metodológico-disciplinares productivo-emulativas
	Metodológico-disciplinares de literalidad
	Metodológico-disciplinares interdisciplinarias
	Metodológico-disciplinares de vacancia
	Institucionales
Estrategias de integración de TD	Integración de TD como producción de objetos digitales
	Integración de TD como producción de géneros digitales
	Integración de TD como producción de géneros remixados
	Estrategia de compensación
	Estrategia paralelizadora
	Estrategia de resolidarización
	Estrategia interdisciplinaria
	Estrategia de transposición de efectos de sentido
	Estrategia metodológica de recirculación de saberes de los alumnos
	Estrategia de enseñanza de saberes de continuidad y variación
	Integración de TD a partir de prácticas de escritura de géneros transpositivos
Estrategia de distanciamiento	
Otras teorizaciones	Apropiación de tradiciones de enseñanza de la disciplina escolar como parte de la integración de TD en la enseñanza
	Emergencia de tópicos transmediales e interdiscursivos como apropiación de TD
	Existencia de tradición de alfabetización digital desescolarizadora

Solidaridad entre tradiciones de los campos de la enseñanza de la Lengua y Literatura y la alfabetización digital

# **CAPÍTULO 4: DISCUSIONES, REFLEXIONES Y ORIENTACIONES**

En este capítulo me ocupo de recuperar los Resultados del estudio con dos objetivos que encuentran relación entre sí. El primero de ellos es poner en diálogo las interpretaciones y hallazgos que he alcanzado en este estudio con una serie de discusiones y debates sobre cómo y por qué integrar TD en la escuela localizados en políticas públicas, proyectos de investigación y propuestas pedagógicas de diverso alcance en el campo educativo; todos ellos aportes cuyas claves de interpretación encuentran vigencia en la actualidad. El segundo objetivo es exponer una serie de reorientaciones para la integración de TD en la enseñanza. Estas se desprenden del trabajo etnográfico realizado, a la vez que se encuentran justificadas por el posicionamiento particular que he adoptado respecto de los debates tecno-pedagógicos que atraviesan el campo educativo y que he recuperado en diferentes momentos a lo largo de la tesis.

## **1. Discusiones en torno a los saberes tecno-pedagógicos y didácticos de la política educativa**

En la primera parte de esta tesis, me ocupé de desplegar los rasgos del escenario tecno-educativo local en función de una serie de tendencias privatizadoras de y en la educación (Ball y Yodell, 2007), dadas por la injerencia de diversos intereses y actores que se han dedicado a avanzar en la privatización de los sistemas educativos y las estructuras políticas globales, y reorientar el rol tradicional del Estado en función de la expansión de sus negocios (Dale, 2007; Feldfeber et al., 2018). Esta tendencia, que se profundizó visiblemente en el escenario educativo que he denominado de alfabetización digital, pero que encontró continuidades a nivel pedagógico con el período precedente, da cuenta de un avance de los intereses de las industrias mediáticas y tecno-educativas, las plataformas digitales y las industrias editoriales sobre la escuela (Buckingham, 2008a; Selwyn, 2010; van Dijck y Poell, 2018).

Este proceso de injerencia privada en los sistemas educativos ha sido viabilizado por distintos actores que no pertenecen necesariamente al campo privado. El rol que han cobrado organismos internacionales como la UNESCO (2019; Antoninis y Montoya, 2018) en calidad de actores legitimantes de ese proceso se torna tangible cuando observamos el aval otorgado por esta institución a los NAP de Educación digital, Programación y Robótica, uno de los diseños curriculares nacionales que mayor distancia encuentran respecto de la realidad social de la escuela, en la medida en que proponen ni más ni menos que la transformación curricular del

sistema educativo formal obligatorio en el período de dos años, en función de sus metas de la alfabetización digital.

En el campo educativo y, más precisamente, en el campo tecno-pedagógico, encontramos distintos actores que, tal como lo entiendo, han resultado solidarios con este proceso. Los enfoques de la TE de corte psicologicista (Dussel y Reyes, 2018) y, sobre todo, la línea dominante de la alfabetización digital desescolarizadora (Ferrés y Piscitelli, 2012; Jenkins, 2009; Scolari, 2018), se han encargado de reelaborar el discurso –ya largamente transitado en la historia de la educación– de la inevitabilidad del cambio (Dussel, 2014a; Nespór, 2011).

Este discurso ha resultado pregnante en trabajos de varios especialistas afanosos por introducir innovaciones resonantes en la escuela. Estos actores han prescindido del estudio de la institución escolar; han omitido la consideración de sus variables contextuales y cotidianas, y su historia, y han asumido diagnósticos que solo toman en consideración las resistencias de la gramática escolar y las de los docentes para integrar TD (Cuban, 2003; Goodson et al., 2002). Desde el discurso de algunos especialistas en medios volcados a la educación, los aprendizajes informales, peer-to-peer, participativos y colaborativos, desjerarquizados, personalizados y adaptados a los intereses de los estudiantes vendrían a retomar lo mejor de las prácticas vernáculas de los jóvenes en entornos digitales. Estos parecen no vislumbrar el grado de injerencia de las autoridades culturales que plantean fuertes restricciones y condicionamientos a lo que los sujetos hacen cuando se apropian de las tecnologías digitales (Dussel, 2014a; van Dijck, 2013). A esto se le suma que esas autoridades culturales no solo se encuentran fuertemente invisibilizadas por los actores tecno-pedagógicos aludidos, sino también por los rasgos de su infraestructura tecnológica y su lógica de codificación de la sociabilidad, que en sí misma resulta opaca e inaccesible para el usuario regular que solo accede a la interfaz de superficie de estas plataformas.

Luego, como se ha constatado a partir de los escándalos públicos que han protagonizado en años recientes, el gobierno de esas plataformas (Gillespie, 2010; Gorwa, 2019), localizado en un puñado de empresas tecnológicas que se encuentran en permanente disputa con las legislaciones de los estados nacionales, se encuentra muy lejos de los valores democráticos e ideológicamente neutros que sus dueños, pero también ciertos tecno-pedagogos, por acción u omisión, parecen atribuirles.

Tercero, como hemos visto, los modelos de negocio de las plataformas digitales se basan en la monetización de las producciones e interacciones de los usuarios. La producción “en” medios digitales, “dentro” de plataformas que, como bien señala van Dijck, compiten permanentemente por nuestro tiempo al frente de las pantallas, es la forma que adopta el capitalismo de plataformas. Cabe preguntarse, entonces, si efectivamente nos interesa, no solo que estos modelos de producción en medios digitales obtengan nuestra información y la moneticen cuando utilizamos herramientas como el Google Classroom –una cuestión que es difícil de sortear en el contexto actual y que, no obstante, debe ser puesta sobre el tapete–, sino que se conviertan en el eje metodológico ordenador de las lógicas a partir de las cuales los docentes les enseñan a los alumnos en la escuela.

El estudio que he realizado permite ver el avance de estas líneas alfabetizadoras en el cotidiano escolar, en términos de sus lógicas y sus discursos tecno-pedagógicos. En este sentido, he advertido el alcance que pueden tener en la escuela las propuestas educativas de alfabetización digital provenientes de instituciones universitarias como la Universidad Tecnológica Nacional y políticas educativas estatales como el PNIDE. En el primer caso, la línea de la alfabetización digital no solo avanza sobre el currículum de Informática, sino que también, a través de esta asignatura y en el marco interdisciplinario del trabajo por proyectos, pasa a tener injerencia en otras áreas curriculares, como la de Prácticas del lenguaje. El PNIDE, por su parte, persiguió objetivos de inclusión y justicia social, y buscó constituirse en un aporte dentro del proceso de rejerarquización de la educación pública y la escuela. Ahora bien, en el plano pedagógico, asumió como punto de partida una serie de presupuestos ahistóricos de la cultura escolar y del trabajo de los docentes, y desplegó un dispositivo fuertemente disruptivo del cotidiano escolar, en sintonía con los discursos del cambio radical en la educación. Tal como se desprende de la interpretación realizada, esto no se tradujo en una alternativa consecuente con los principios de inclusión y justicia social que motorizaron desde el punto de vista político.

Es, precisamente, la mirada atenta a la cultura escolar habilitada por el trabajo etnográfico la que permite visibilizar los problemas que ofrecen estas iniciativas y políticas de cara a las condiciones de trabajo de los docentes y su enseñanza. Se trata de problemas que se articulan, por un lado, con tradiciones escolares preexistentes, desde las cuales los actores de las instituciones le dan sentido a su trabajo, ya sea retomándolas, resistiéndolas, negociándolas o transformándolas (Rockwell, 2009); por otro, con las tensiones históricas y estructurales que

atraviesan el trabajo docente y que, en parte, son susceptibles de ser entendidas como corolario de los modos de producción de saberes pedagógicos academicistas visibles en las reformas educativas de las últimas décadas (Feldman, 2010b).

Como respuesta a esto, las teorizaciones que he realizado despliegan coordinadas circunstanciadas en el sistema educativo y la cultura escolar. Estas, según entiendo, resultan valiosas como insumo y conocimiento situado para el diseño de políticas educativas de formación docente, curriculares, de producción de materiales didácticos y también para la evaluación de estas políticas.

Asimismo, la recuperación de dimensiones que hacen a los conocimientos locales (Geertz, [1973] 1992) del cotidiano escolar me ha permitido avanzar sobre la reconceptualización de nociones y conceptos que organizan actualmente, en un plano teórico, el debate sobre los modos de comprender los objetivos y el alcance de las políticas de integración de TD en la escuela. En este sentido, tal como lo entiendo, la noción de “brecha digital” (Cabero Almenara y Ruiz Palmero, 2017), actualizada en tiempos recientes por algunos organismos para dar cuenta no solo del acceso a dispositivos digitales, sino también de las carencias que revelaría la escuela como institución cultural relevante ante los avances de la innovación tecnológica, resulta problemática para abordar el cambio en los procesos educativos. Incluso en su versión no desescolarizadora –orientada a dar cuenta de las distancias efectivamente existentes entre la cultura de los alumnos y los modos de seleccionar y traducir la cultura de la escuela–, la noción de “brecha” deposita su foco en las discontinuidades y obtura o minimiza los vasos comunicantes entre la escuela, con su síntesis cultural (de Alba, 1992), y otros ámbitos de producción cultural.

Las estrategias metodológicas de los docentes, las prácticas transpositivas, la selección de los objetos, los saberes de continuidad y de variación a partir de los cuales docentes y alumnos negocian y les asignan significados a las prácticas culturales digitales y a los saberes escolares nos ofrecen, en cambio, un escenario de prácticas emergentes (Rockwell, 2000) que han sido invisibilizadas en los saberes pedagógicos oficiales y que permiten comprender que la escuela no es meramente reactiva al cambio ni tampoco se encuentra simplemente distanciada de las transformaciones culturales. Este estudio aporta evidencias de que las prácticas de docentes y alumnos se encuentran mediadas por cambios que atraviesan la escuela y provienen desde diversos ámbitos. Estos van desde la macro-escala que hace a las políticas públicas hasta la

micro-escala de los consumos culturales de los alumnos. De esto se desprende que, más que una brecha, en esta investigación he encontrado un escenario de demandas, argumentos, disputas, tensiones y negociaciones que entiendo es necesario sopesar para proyectar cambios en la escuela, al margen de los voluntarismos que puedan manifestar las modas tecnopedagógicas y alfabetizadoras de cada momento.

En el marco de estas discusiones del plano de la política educativa, también entiendo que existen una serie de nociones que contribuyen al achatamiento del mundo escolar. La conceptualización de los sujetos como “prosumidores” (Scolari, 2008, 2018; Toffler, 1981), retomada en el campo local de las alfabetizaciones digitales por algunos entusiastas, presenta varios problemas que me interesa recuperar y discutir a la luz de los hallazgos de esta tesis.

El referente del campo de los medios digitales y la educación Carlos Scolari (2008) ofrece la siguiente definición de la noción de “prosumidor”:

Si el control remoto de los televisores generó una polifonía textual y aumentó el rol del espectador en la neotelevisión (Eco, 1983), la interactividad de los medios digitales consolida ese recorrido y acentúa aún más la disolución de algunas categorías de análisis (por ejemplo emisor y receptor). Este nuevo tipo de subjetividad se puede resumir en la figura híbrida del prosumidor (del inglés prosumer o produser), una combinación entre el productor y el consumidor [...]. En otras palabras, nos encontramos frente a una ruptura de las categorías que fundaban el proceso cultural y ante un desplazamiento desde el consumo a la producción comunicacional. Al participar en el control de los contenidos, el usuario de los medios interactivos termina por convertirse en parte de ese contenido. Parafraseando a McLuhan, podría decirse que en las nuevas formas de comunicación digital el usuario es el mensaje (p. 98).

Scolari no ha sido ajeno a las objeciones formuladas contra estas reflexiones. Anticipándose a ellas, ha advertido que si bien el concepto de “prosumidor” no supone la pasividad de los usuarios y que “los textos de cualquier medio de comunicación –más o menos interactivo que sea– siempre generan un amplio espectro de interpretaciones posibles”:

en los últimos años se han desarrollado medios de comunicación que exigen una mayor participación del receptor (ahora reconvertido en usuario). La interactividad, desde esta perspectiva y con sus luces y sombras, se encuentra en el centro de esta experiencia comunicacional y deberemos tenerla muy en cuenta a la hora de definir nuestro objeto de estudio (2008: 100).

Pese a los reparos antepuestos, al dar cuenta del mayor grado de “interactividad” habilitado por los medios digitales, Scolari intenta dotar de una relevancia diferencial a la categoría de prosumidor. Esa diferencia de grado esconde un problema que entiendo es relevante para esta tesis. Al centrarse en la mayor “interactividad” y “participación” que los medios digitales les

brindarían como posibilidad a los usuarios, el concepto de prosumidor corre de foco y ubica en un lugar de rango menor a las apropiaciones que los usuarios han realizado en otros medios. Invisibiliza el hecho de que los sujetos también han sido activos receptores de los libros o la televisión, a pesar de que esa apropiación no se haya manifestado en la inmediatez interactiva que habilitan las plataformas digitales. En todo caso, se trata de apropiaciones que no han sido lo suficientemente documentadas, lo cual nos habla más de las perspectivas de investigación que abordan las realidades sociales que de estas últimas.

Al margen de los problemas conceptuales a nivel historiográfico y etnográfico que revelan las teorizaciones de Scolari, lo que me interesa considerar son sus implicancias para la escuela. La fuerte difusión que han tenido en el ámbito académico y educativo conceptualizaciones como la de “prosumidores” ha llevado a algunos tecno-pedagogos del ámbito local a asumir esta categoría como diagnóstico sobre las prácticas culturales de los sujetos. También los ha conducido a entender que la escuela debe incorporar los medios digitales en el curriculum en la medida en que estos favorecerían, al modo de los prosumidores, aprendizajes más activos, interactivos, centrados en el usuario, en lugar de promover la reducción de los sujetos a una recepción pasiva, deudora de la matriz escolar. Los resultados de esta tesis en torno a las formas en que alumnos y docentes se apropian de los objetos y las prácticas de la cultura digital desmienten el reduccionismo efectuado por nociones como la de “prosumidor”, que resulta tan banalizadora de los sujetos del cotidiano escolar como su antecedente directo, la categoría de “nativos digitales” (Prensky, 2001).

Tal como ya he adelantado, el avance de estas líneas revela un proceso de solidaridad y convergencia de la tradición de la alfabetización digital desescolarizadora, dominante en el plano de los saberes tecno-pedagógicos, y la tradición psicogenética, hegemónica en el ámbito de la producción de los saberes didácticos y en las reconfiguraciones de la historia reciente de la disciplina escolar. Esta convergencia se configura en un plano epistemológico y metodológico y se traduce en los modos compartidos en que estas tradiciones conceptualizan de modo reificado, deshistorizado y no circunstanciado, las prácticas culturales, los sujetos, la historia, los saberes y la enseñanza. El estudio del modo en que los docentes se apropian de los SP y el análisis de las tensiones que estos saberes legitimados les ofrecen a la hora de recircular los saberes, las apropiaciones culturales digitales y los consumos de los alumnos en relación con

los saberes escolares, me ha permitido comprender los problemas y desafíos que ofrecen los principios metodológicos y epistemológicos que guían este proceso de convergencia.

En particular, he podido observar en la escuela el despliegue de propuestas metodológicas que proyectan sujetos que aprenden fundamentalmente haciendo, por proyectos, y que retoman prácticas sociales de referencia para enseñar su disciplina. He advertido, asimismo, el modo en que el foco depositado en la “producción” y en la producción “emulativa”, como valores dominantes, desestabiliza, por momentos, el trabajo de los docentes y desplaza otras formas de apropiación y negociación de los saberes escolares. Sin embargo, también he podido constatar las estrategias emergentes a partir de las cuales los docentes logran resolidarizar las demandas de los SP de la disciplina escolar en torno a la lectura y la escritura de textos, con su contexto institucional, su enseñanza y las demandas y búsquedas que involucra en su trabajo la integración de TD.

Estas prácticas y estrategias emergentes que he objetivado en el marco del trabajo docente permiten revelar el corto alcance de las metodologías positivistas, así como también las reducciones que involucran conceptualizaciones como la de “prosumidores” o “brecha digital”, desde las cuales actualmente se proyecta la innovación en la escuela. Ahora bien, esto no nos desliga en absoluto de las problemáticas que ofrecen las transformaciones culturales y la necesidad de formar a los alumnos de cara a los desafíos que ofrece la cultura digital. En este estudio he observado estas dimensiones atentamente, pero siempre desde sus circunstancias: las características de la historia del sistema educativo (Viñao, 2002), su organización desde lógicas curriculares y de formación docente disciplinares de la escuela secundaria (Terigi, 2008), las condiciones del trabajo docente y su intensificación (Birgin, 2000; Rockwell, 2013), las recientes demandas metodológicas interdisciplinarias del aprendizaje basado en proyectos, las vacancias en lo referido a formación docente; todas ellas dimensiones que he buscado incorporar, en la medida de mis posibilidades, a la investigación sobre integración de TD en la enseñanza.

## **2. Reflexiones y orientaciones para la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar**

Las orientaciones que me interesa formular para la integración de TD en la enseñanza recuperan las teorizaciones expuestas en los Resultados de esta tesis. Son producto de una

continuación y profundización de los saberes y las estrategias puestos en juego por los docentes, junto con sus alumnos, para enfrentar las demandas de integración de TD, así como de los desafíos que les ofrecen los SP actualmente disponibles y sus contextos institucionales de trabajo. Varias de ellas se proyectan también como líneas de investigación que se abren y demandan futuras contribuciones.

El primer aporte que encuentro relevante para la integración de TD es la suspensión que los docentes han realizado en diferentes momentos tanto de las hipótesis del déficit como de las apuestas por la socialización y emulación de las prácticas de referencia, con el fin de habilitar metodológicamente **la recirculación de los saberes de los alumnos** y darles voz a los consumos y las experiencias de estos sujetos. Esto les ha permitido negociar los modos en que los alumnos se apropian de las TD y también de otros objetos culturales, y recircularlos desde la enseñanza de saberes escolares vinculados al área de la literatura, la lectura y la escritura, en el marco del trabajo por proyectos.

Como hemos visto en las observaciones de clase, este trabajo no se da sin tensiones, que son estructurales al sistema educativo y responden a los modos históricos de producción del saber pedagógico oficial, y también a los rasgos del contexto institucional. La solidarización de los saberes pedagógicos y los saberes docentes que involucra la recirculación de los saberes de los alumnos demanda tiempos y esfuerzos que se encuentran tensionados por la pulsión emulativa de los proyectos, las tensiones de literalidad convocadas por las hipótesis del déficit de los SP y las demandas de las instituciones. La apertura a los consumos de los sujetos y la puesta en relación de las tradiciones escolares con los nuevos objetos y prácticas, a través de los saberes de continuidad y variación, convoca un trabajo complejo con la cultura que excede a la vez que contempla las líneas dominantes de la formación docente y las prescripciones curriculares oficiales.

En segundo lugar, la integración de TD en términos de “prácticas sociales de referencia” digitales o “nuevas prácticas” la cultura digital, constituye un modo de abordaje solidario con los SP vigentes y con los proyectos institucionales, departamentales e interdisciplinarios que emergen en algunas escuelas. En este escenario, se abre, por ejemplo, la posibilidad de negociar metodológicamente desviaciones de la producción “auténtica” de los proyectos, a través de prácticas de remix que recuperen la producción, pero suspendan la emulación y las implicancias problemáticas que supone hacer “auténticamente”. El taller de escritura, la parodia

y el juego también pueden resultar alternativas productivas y funcionar como operaciones de distanciamiento. Estas permiten discutir en torno a la lectura, la escritura y distintos saberes que hacen a la enseñanza de la literatura, sin por ello volcar miradas llanamente emulativas o simplemente críticas de prácticas culturales que forman parte de los modos de leer, escribir y apropiarse de las TD de los alumnos.

En tercer lugar, otro modo en que los docentes se han apropiado de las tecnologías de modo solidario con las demandas de los SP oficiales es la integración de TD en términos de objetos digitales. Estos revelan una continuidad con la tradición cognitivo-textualista que recorta a la lectura y la escritura en relación con la comprensión y la producción de textos. En este marco, las prácticas observadas revelan las posibilidades que ofrece el enfoque multimodal, de modo solidario con esta tradición escolar, para poner a disposición de los alumnos, por ejemplo, los modos de narrar, describir, explicar –entre otras secuencias textuales– de otros lenguajes, distintos de la escritura, y así habilitar el trabajo con sus recursos semióticos y sus permisibilidades diferenciales.

No obstante, cuando los docentes buscan reubicar a la literatura en diálogo interdiscursivo y transmedial con los consumos y modos de leer y escribir de los alumnos, este enfoque en sí mismo resulta insuficiente. Ante esto, los aportes de los estudios culturales y los abordajes sociológicos de la literatura, retomados también por los estudios de la alfabetización en medios digitales de corte crítico (Bazalgette y Buckingham, 2013; Buckingham, 2008, 2019; Burn et al., 2010; Pangrazio, 2016), han habilitado a los docentes a recircular los modos de leer de los alumnos y sus apropiaciones de TD en términos de saberes que encuentran relevancia en la disciplina escolar. Allí observamos, por ejemplo, las relaciones entre literatura y mercado y las condiciones de producción, circulación y recepción de los objetos del área de literatura. Estos saberes de cuño histórico y sociológico también han resultado compatibles con un cuerpo de saberes emergentes vinculados tanto a los rasgos materiales e infraestructurales de los objetos y las plataformas digitales como a los modos en que estos elementos buscan modelar a sus usuarios implícitos, a partir de sus modos particulares de codificar la sociabilidad, las interacciones y las producciones de contenidos.

El cuarto punto nos conduce al reconocimiento de las habilidades en torno a la lectura y la búsqueda de información en Internet que, con el fin de que los alumnos se desenvuelvan en los entornos digitales, los docentes pueden reconocer como objetos de enseñanza necesarios o

básicos. Este fenómeno se presenta como continuidad de los saberes escolares en torno a la lectura y el reconocimiento de las fuentes legítimas y confiables que resultan legibles en los documentos curriculares, en particular en relación con las Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio. Si bien entre los saberes tecno-pedagógicos oficiales las orientaciones dedicadas a abordar estas cuestiones suelen ser conceptualizadas de modo reificado, en términos de la “autonomía” de los individuos para afrontar “peligros” evitables –en lugar de abordarlos como condiciones estructurales de las prácticas en entornos digitales–, también, como hemos visto, abren la puerta a la reflexión sobre la infraestructura de las plataformas y al reconocimiento de los algoritmos que distribuyen las respuestas de las búsquedas y las autoridades culturales que organizan nuestra experiencia como lectores y usuarios de las plataformas digitales –estructuralmente opacas e invisibilizadas–.

En quinto lugar, los contenidos curriculares que orientan la puesta en diálogo de la literatura con otros lenguajes artísticos prestigiados o “legítimos” de la cultura han habilitado desviaciones por parte de los docentes. Estas desviaciones han permitido poner en clase las relaciones interdiscursivas y transmediales de la literatura con otras producciones que exceden el recorte “culto” –valga la redundancia– de la cultura. En este sentido, el abordaje de los géneros discursivos –en lugar de los tipos de textos– como marcos de referencia compartidos entre los sujetos de un contexto y un tiempo histórico determinados abre la puerta a la discusión sobre los rasgos que hacen a los géneros literarios, pero también a los límites que esa conceptualización habilita en relación con los géneros propios de las producciones en otros lenguajes y campos de la cultura, con sus propias trayectorias, nomenclaturas y permisibilidades.

En sexto lugar, el abordaje de los géneros discursivos también posibilita poner en juego otros saberes de continuidad y variación. En los intercambios surgidos en clase, pude observar, por ejemplo, el reconocimiento por parte de alumnos de las continuidades entre los géneros, los hashtags y los metadatos que los usuarios generan en plataformas de fanfiction como *Wattpad* con el fin de ubicar sus producciones en repositorios y que otros usuarios las encuentren mediante los motores de búsqueda. Por ejemplo, esto permitiría abordar, como saberes de continuidad y variación, los modos en que, dentro de las plataformas digitales, los usuarios generan marcos de referencia al modo de géneros, aunque más fugaces, para compartir sus

producciones en repositorios de objetos digitales, y también en otras plataformas como las de microblogging (por caso, Twitter).

También podrían derivarse otras implicancias de estas reflexiones, si aceptamos que los algoritmos que codifican y organizan la circulación de las producciones y las interacciones en las plataformas nos remiten a autoridades culturales distintas de la crítica literaria o el mercado editorial. Los nuevos modos de instalar géneros o temas en el ámbito de las plataformas, aunque revelan similitudes con las formas de constitución de los géneros discursivos y otros procesos de categorización tradicionales del mercado editorial, también involucran diferencias: en las plataformas digitales suelen ser o bien los principios de popularidad los que intentan guiar nuestros consumos, o bien nuestros consumos previos, que quedan registrados en las plataformas, o bien los consumos a los que accedemos porque sus productores han invertido en publicidad para ubicarse entre los primeros resultados de búsqueda. Estos principios diferenciados pueden potencialmente habilitar en clase la negociación de significados en torno al modo en que las plataformas guardan similitudes pero también variaciones respecto de otras autoridades culturales de tradición en la escuela. A su vez, pueden habilitar negociaciones en torno a las diferencias entre los modos en que las plataformas proyectan sus modos de conectar usuarios –como entornos horizontales, democráticos y colaborativos, que abren las puertas a la producción amateur de modo desinteresado– y los modos en que efectivamente lo hacen.

En séptimo lugar, la cuestión de los géneros discursivos, entendidos como marcos de referencia compartidos, nos invita a recuperar las posibilidades que ofrece para la enseñanza la investigación en torno a los modos de leer, escribir y –de modo más general– apropiarse de las TD llevados adelante por los alumnos. En este punto, cabe mencionar la consideración de los tópicos transmediales interdiscursivos, que pueden –o no– surgir como diálogo en clase en torno a las producciones culturales y sus movimientos entre distintos medios, discursos y lenguajes. Esta posibilidad no carece de fundamentos, si consideramos los hallazgos recientes en torno al carácter interdiscursivo de la producción y el consumo de literatura alcanzados tanto por la sociocrítica como por los estudios de la DLyLPE y el campo de la arqueología de medios digitales. Si reconocemos que, en el marco del escenario cultural actual y en virtud de las posibilidades que brindan los medios digitales, las producciones de un medio se expanden y trasladan a otros –con sus permisibilidades y posibilidades infraestructurales, materiales y genéricas auestas– para lograr nuevas y ampliadas audiencias, entonces, resulta esperable

que las discusiones vinculadas a la literatura reenvíen a esas comparaciones. Los intercambios observados en las clases de Mariela, por ejemplo, revelaron las posibilidades que esas operaciones de comparación entre recursos, objetos y prácticas de diferentes medios y lenguajes ofrecen para renegociar las experiencias de los alumnos desde saberes de continuidad y variación, así como también los desafíos que representa esta actividad para los docentes.

Esto también entra en sintonía con los estudios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se han encargado de observar los modos en que los consumos en medios digitales demandan una mirada cada vez más atenta a otras prácticas, que si bien no resultan canónicamente literarias, permiten poner en juego saberes vinculados a la literatura de modo actual y relevante para los alumnos (Arias y González López Ledesma, 2018; Gagliardi, 2020; López Corral, 2016, 2020; Marcos Bernasconi, 2017).

El octavo punto tiene que ver con una serie de prácticas de producción que han emergido en el marco de mis observaciones. Las apropiaciones no mecanizadas de ciertas operaciones propias del marco cognitivo-textualista de “la escritura como proceso”, como son la planificación, la puesta en texto y la producción, les han permitido a los docentes articular la enseñanza de la escritura inscripta en los SP oficiales con la integración de TD. Así pues, el reconocimiento de que la escritura no es una actividad que se da de una vez y para siempre o de que, para escribir, resulta preciso desarrollar ciertas planificaciones no atenta contra la posibilidad de que los alumnos experimenten y exploren los efectos de sentido de los distintos lenguajes que componen las producciones digitales y negocien sus significados con los docentes. Sin embargo, esa experimentación, que puede abrir las puertas a reflexiones interesantes y susceptibles de ser objetivadas y sistematizadas en clase desde saberes de continuidad y variación, difícilmente se convierta en una posibilidad real si las orientaciones para la lectura y la escritura o la producción de objetos digitales profundizan las hipótesis del déficit desde los paradigmas del currículum por competencias digitales.

Las prácticas transpositivas de escritura de guion y de géneros discursivos digitales se han revelado como alternativas en cuyo marco los docentes han encontrado la oportunidad de recircular los saberes y las apropiaciones culturales de los alumnos. También es cierto que cuando esa recirculación se despliega, la pulsión emulativa, vinculada con el “hacer como afuera” o “la socialización de la palabra”, puede actuar tensionando las propuestas de

enseñanza. En ese marco de tensiones, me parece central el conocimiento que los docentes puedan tener sobre los saberes de continuidad y variación a los que se abren los objetos y prácticas de la cultura digital que ponen en juego en sus clases. En algunos casos, incluso, los rasgos de “puente” de algunos objetos, que los tornan menos lejanos a las tradiciones escolares, la cultura legítima y los cánones instituidos, pueden resultar útiles a los fines de cumplir con la demanda o la búsqueda de integración de TD, dado que permiten evitar la profundización de tensiones que son estructurales a las condiciones de trabajo de los docentes. Por último, estas orientaciones metodológicas circunstanciadas, que basculan entre la continuidad y la variación, entre la producción y la reproducción, suponen un desplazamiento respecto de las formas dominantes de encarar la investigación sobre la integración de las TD en la escuela y en la enseñanza de la disciplina escolar. En estas últimas, el foco suele estar depositado en las prácticas culturales “novedosas”, que, dependiendo del tono del estudio y su posicionamiento ante la escuela, serán más o menos revolucionarias.

En dichas líneas del saber tecno-pedagógico, las prácticas culturales de los jóvenes son abordadas metodológicamente en tándem con el aprendizaje basado en proyectos, encuadre que se ha revelado de modo recurrente en los casos estudiados, o también de modo atravesado por las competencias digitales propias de las alfabetizaciones transmedia, con su propensión a la desescolarización. Estas alternativas desplazan su foco de los puentes que los docentes y alumnos trazan entre sus modos de leer, escribir y apropiarse de la cultura y los saberes que constituyen tradiciones específicamente escolares.

Un problema similar podemos encontrar en relación con los aportes que le han ofrecido a esta investigación los estudios no hegemónicos sobre las alfabetizaciones digitales (Cazden et al., 1996; Cope y Kalantzis, 2009; Kress, 2005). Esta línea presenta avances que resultan sumamente útiles para comprender de modo situado las transformaciones en las prácticas culturales, y las relaciones de poder que se entraman con ellas. En algunos casos, incluso, discuten desde sólidas bases socioantropológicas con las operaciones etnocéntricas y reductivas de los enfoques que han entendido a la lectura y la escritura como habilidades cognitivas individuales y que las han circunscripto a la producción y el consumo de textos en la lengua hegemónica estándar. Sin embargo, por sí mismos, estos aportes no nos permiten abordar las posibilidades que las transformaciones de la cultura digital ofrecen para la enseñanza, de modo circunstanciado en la cultura escolar.

Las alternativas metodológicas “racionalistas” (Bazalgette y Buckingham, 2013) que orientan cómo leer, escribir y, sobre todo, diseñar (Pangrazio, 2016) textos multimodales en la escuela presentan fricciones con sus propios presupuestos históricos y antropológicos de partida. Al no informarse en la escuela, sus propuestas alfabetizadoras “superadoras”, que permitirían asir la complejidad de las prácticas culturales en el contexto digital, terminan atentando contra los mismos principios socioculturales que guían sus formulaciones. La ausencia de una perspectiva histórico-antropológica volcada específicamente sobre la cultura escolar que permita entender con mayor profundidad cómo reorientar la enseñanza se presenta allí como una vacancia a ser saldada.

A modo de cierre, me interesa poner de relieve una reflexión en torno a la formación docente y al aporte que he buscado hacerle a este campo particular a lo largo de la tesis. La producción de saberes en torno a la integración de TD que he desarrollado busca ilustrar algunas claves interpretativas exploratorias que permiten enfocar en dimensiones que se ven desplazadas en los dispositivos de formación docente relevados en el escenario tecno-educativo de la última década. Estos o bien ofrecen articulaciones entre métodos de corte universalista y contenidos curriculares, o bien plantean irrupciones y transformaciones radicales en el cotidiano escolar. Ante esto, la investigación que he desarrollado busca apoyar que los procesos de integración de TD en la enseñanza formen parte de la formación de los docentes como intelectuales transformativos (Giroux, [1988] 1990), de modo tal que, valiéndose de los aportes de campos como la etnografía, estos actores puedan teorizar y encontrar respuestas para su práctica de modo circunstanciado en las condiciones que les ofrecen sus contextos institucionales, las culturas escolares y los sistemas educativos.

Al mismo tiempo, lo cierto es que desde la perspectiva que he adoptado sería inconducente soslayar las condiciones materiales e institucionales del trabajo docente que resultan necesarias para que esto sea posible, y, en su lugar, apelar a la “voluntad” de los profesores para llevar adelante la forma de producción de saberes del paradigma de formación que propongo. Tal como plantea Andrea Alliaud:

Si bien las políticas sobre la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden considerarse como las responsables exclusivas de los procesos de mejora y transformación educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda en forma simultánea ‘distintos frentes’ corre el riesgo de evadir la complejidad estructural de la escolarización y contribuir, así, a perpetuar la situación que intenta modificar (2010: 22-23).

Esto no nos exime, no obstante, de seguir insistiendo en la necesidad de construir propuestas y espacios de formación para que los docentes puedan producir conocimientos metodológicos circunstanciados y, de este modo, hacerles frente a las demandas que el escenario tecno-educativo actual les ofrece. Tampoco nos exime de la necesidad de discutir, desde nuestras propuestas pedagógicas y didácticas, con las líneas hegemónicas de la psicogénesis y las alfabetizaciones digitales que avanzan sobre el sistema educativo desde diferentes frentes –entre ellos, el de la formación docente y, de modo más general, el de la política educativa–. Desde sus universales, estas líneas no permiten “territorializar” (Del Rey, 2012) la diversidad que hace a las identidades y experiencias culturales de los alumnos de nuestro país y de la región latinoamericana; un problema que, como ya han demostrado extensamente estudios locales y regionales (Sawaya y Cuesta, 2016), no hace más que contribuir a los procesos de exclusión de los alumnos provenientes de sectores para los cuales el formato de la escuela secundaria no fue originalmente ideado.

# CONCLUSIÓN

Como señalan diversos estudios del campo de la tecnología educativa (Sewlyn, 2010, 2011), desde el behaviorismo de las máquinas de enseñar hasta la más reciente alfabetización digital, una y otra vez los discursos tecno-pedagógicos se han empeñado en ofrecer proyecciones de mejora para la escuela. Cada intento los ha visto actualizarse con renovados bríos, a pesar de los naufragios de sus pronósticos y propuestas. Los actores encargados de presentar los discursos tecno-educativos como un canto de sirenas (Boody, 2001) se han posicionado y reposicionado una y otra vez desde distintos argumentos que actúan allanando el camino de avance de los intereses de las industrias tecno-educativas y mediáticas sobre la escuela. También se han ocupado de ofrecerles respuestas a las siempre urgentes políticas educativas, que, a su vez, desde objetivos y racionalidades (Jara Valdivia, 2008) de distinto cuño –más o menos comprometidas con procesos de justicia social, más o menos volcadas a las demandas del mercado y sus imperativos de formación de mano de obra versátil– han intentado dotar de relevancia a la escuela ante las transformaciones culturales digitales visibles en las distintas esferas de la actividad humana.

En el marco de este escenario, las interpretaciones generadas en esta tesis buscaron, por un lado, contribuir a la comprensión de los modos en que los docentes integran tecnologías digitales para enseñarles Lengua y Literatura a sus alumnos, y, por otro, generar reflexiones y orientaciones tecno-pedagógicas y didáctico-disciplinares para la integración de tecnologías digitales de modo circunstanciado en la cultura escolar y el sistema educativo.

Esto demandó, en primer lugar, un arduo trabajo tanto de reconstrucción de los escenarios tecno-educativo y didáctico-disciplinar actuales, como de historización y sistematización de los procesos que los atraviesan y les dan sentido en función de distintas dimensiones. Estas últimas comprenden desde el plano de las políticas públicas, pasando por las discusiones pedagógicas, tecno-pedagógicas y didácticas del campo educativo, las tendencias de más larga duración de este último vinculadas a la ampliación y consolidación de los sistemas educativos que regulan el trabajo docente, hasta los actores y agencias que, guiados por distintos intereses, han buscado desde el ámbito privado y del tercer sector que sus directrices encuentren injerencia en la escuela secundaria.

Otro de los desafíos que enfrentó esta investigación fue el de poner en diálogo las reflexiones y orientaciones de dos campos de investigación: la didáctica de la lengua y la literatura y el campo general de la tecnología digital y la educación, susceptible de ser desagregado en otros

subcampos como la tecnología educativa, los medios digitales y la educación, y las alfabetizaciones digitales. Hasta este momento, estos dominios no habían encontrado articulaciones sistemáticas desde la investigación científica. Tanto el trazado de los escenarios, como la sistematización y puesta en diálogo de esos campos, con sus objetos y problemas particulares, involucraron una extensa y minuciosa labor de lectura y análisis que, tal como lo entiendo, resultó imprescindible para dimensionar las diferentes aristas y escalas interpretativas que convoca la reflexión sobre el cambio en la escuela, cuando esta no es achatada o banalizada desde el ámbito de la producción de los saberes pedagógicos y las reformas educativas.

Esta investigación también constituye un esfuerzo por pensar “a contrapelo” de la historia de relaciones que han sido trazadas entre las tecnologías y la educación. Esto se debe a que he intentado reposicionar la indagación sobre las posibilidades de cambio en la escuela desde variables que atraviesan su cotidiano. Según lo entiendo, este es el aporte más relevante que la tesis puede hacerle al trabajo de los docentes que, ya sea por inquietudes propias o demandas de otros actores, optan por integrar tecnologías digitales en la enseñanza de su disciplina escolar.

Sobre el tramo final de escritura de este trabajo, se desató en el mundo una pandemia que ha tenido consecuencias gravísimas en todas las esferas de la actividad humana. Los sistemas educativos no se vieron exceptuados de ese impacto. El sostenimiento de la continuidad pedagógica y el trabajo de docentes y alumnos desde los espacios de cuarentena, fuera de la escuela, suscitó acalorados debates que vuelven a poner en el centro de la escena las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para enseñar y aprender. En un contexto tan disruptivo y problemático, las miradas utópicas (Buckingham, 2008) resultan menos auspiciosas que en otros momentos de la historia. Paradójicamente, la injerencia de las tecnologías digitales en la práctica educativa también resulta en cierta medida más ineludible que en otros momentos.

Este escenario me invita a compartir dos reflexiones que actúan revinculando el objeto de estudio de esta tesis con las problemáticas a las que se enfrenta actualmente el campo educativo. En este escenario de fragmentación social, empobrecimiento e incertidumbre, la escuela –quizás como nunca antes– se constituye en un espacio central de contención para los sujetos. Como bien señaló Inés Dussel en un trabajo bastante anterior al inicio de la pandemia,

“son muchas las tareas que hoy se les demandan a las instituciones escolares, desde la asistencia, la contención afectiva, la organización de espacios recreativos, la formación de actitudes y disposiciones”. Por eso, “la enseñanza de lo que tradicionalmente pensamos como “materias escolares” queda muchas veces desdibujado, y relegado a segundo o tercer plano” (Dussel, 2010: 3).

En condiciones como las actuales, la función de contención de la escuela se complejiza y profundiza aún más, y es atendible y necesario que así sea. No obstante, su función social como “sintetizadora” de la cultura (De Alba, 1992), el valor de sus saberes conceptuales y sistemáticos, y su capacidad para responder preguntas nuevas y viejas de modo relevante para las vidas de los alumnos y sus trayectorias también persiste en su relevancia. La clave, tal como lo entiendo, no se encuentra en el repliegue de la función formadora, sino, más bien, en la posibilidad de volcar una mirada más “humilde”, menos avasalladora, respecto de los cambios posibles, como dirían Dussel y Quevedo (2010); una mirada de mayor validez, como diría Feldman (2018), o de carácter circunstanciado, como diría Cuesta (2011, 2019).

¿Qué escenario de desafíos se abre a partir de esta tesis? Existen varios planos de intervención para las líneas que se proyectan desde esta investigación. Algunos de ellos ya han sido esbozados por los desarrollos de la DLYLPE y otros me permiten referenciarlos más claramente en las inquietudes del campo de la tecnología educativa y el de los medios digitales y la educación.

En el plano de la investigación científica y académica, resulta preciso profundizar los estudios sobre la integración de TD en la enseñanza de la disciplina escolar a partir de metodologías circunstanciadas que contemplen la perspectiva de los actores, sus experiencias, consumos y prácticas, pero que también se referencien en los macro-problemas del campo educativo. Por su propia fuerza, las tendencias educativas hegemónicas invisibilizan sus limitaciones políticas y sus contradicciones respecto de la práctica educativa. Es precisamente el reconocimiento de esas contradicciones, legibles desde los estudios histórico-antropológicos, lo que nos permite efectuar un posicionamiento de intervención sobre el campo que resulte coherente con principios de justicia social, igualdad e inclusión.

Resulta probable que, dado que la Ley de Educación Nacional actualmente vigente así lo prevé, en los próximos años se continúe implementando políticas orientadas a integrar TD en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y, en particular, en la escuela secundaria.

De cara a ese escenario, es fundamental producir conocimientos informados en los problemas efectivos del cotidiano escolar que ofrezcan dimensiones valiosas tanto para la formación docente, como para la producción de materiales didácticos y las evaluaciones de esas políticas. En la base de esa búsqueda anida la necesidad de profundizar la discusión con las tradiciones que parten de supuestos epistemológicos de déficit cultural y que ofrecen una pulsión emulativa y productiva desescolarizadoras como apuesta metodológica, en el marco tanto del campo de la didáctica de la lengua y la literatura como de las tecnologías digitales y la educación. Esto demanda necesariamente una abierta puesta en debate de la matriz innovadora y antitradicional que atraviesa una parte importante de la producción teórica pedagógica (Feldman, 2010b; Goodson, 1995); un rasgo que se dinamiza aún más cuando a esa matriz ingresa la variable tecnológica.

Retomando las reflexiones de Walter Benjamin (1973) al analizar la figura del Angelus Novus en su Tesis sobre la filosofía de la historia, hoy se presenta como tarea imprescindible generar diferentes ámbitos de discusión en el campo educativo que habiliten a revisar las coordenadas del cambio en la escuela, suspender el ritmo avasallante que empuja hacia el progreso como mandato y volver nuestro rostro hacia el pasado para comprender los problemas que allí se pronuncian y se arrastran hasta nuestro presente. Este objetivo no solo involucra el desarrollo de discusiones en el plano académico, científico y político-educativo con los actores y agencias que lideran las líneas dominantes de las alfabetizaciones digitales. También, y sobre todo, nos convoca a dialogar abiertamente con actores de otros ámbitos, con intereses alineados a los de la escuela, que en algunos casos se han apropiado de la matriz epistemológica y metodológica de las líneas dominantes.

Luego, en el plano de la formación docente, resulta necesario elaborar propuestas orientadas a profesionalizar el trabajo docente. Para ello, en lugar de introducir objetos, prácticas y formas de aprendizaje innovadores, resulta preciso generar espacios de formación que permitan que los docentes produzcan conocimiento circunstanciado en torno a los modos en que las prácticas culturales se articulan, a partir de continuidades y variaciones, con sus saberes y sus contextos escolares.

En el plano de la investigación didáctica y tecno-pedagógica, esta búsqueda también nos convoca al desarrollo de estudios históricos y críticos de los SP, que aporten precisiones sobre los modos en que el sistema educativo ofrece marcos regulatorios para la integración de TD,

ya sea en relación con los diseños particulares de las disciplinas escolares o de modo transversal a ellas, como se formula en el caso de los NAP de Educación digital. En la misma línea y dado el avance de la tendencia privatizadora, también cabe profundizar los estudios de los saberes producidos por otros actores, como los del tercer sector, cuya injerencia resulta cada vez más gravitante en los sistemas educativos.

Otro campo de intervención que entiendo es central por su relevancia para el trabajo docente es el de la producción de materiales didácticos para integrar TD en la enseñanza de la disciplina escolar. Tal como indican los estudios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Cuesta, 2011; Negrín, 2015), materiales como los libros de texto resultan insumos fundamentales para los docentes, quienes, lejos de apropiárselos desde lógicas simplemente reproductivistas, los recontextualizan en sus prácticas para afrontar las demandas de su trabajo, así como también ciertas vacancias en su formación inicial. Dado este escenario, resulta preciso realizar aportes propositivos que asuman como punto de partida las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente, y que les ofrezcan a estos últimos alternativas no solo para recircular los saberes de los alumnos y las prácticas culturales digitales, sino para hacerlo de modo relevante respecto de los saberes escolares tradicionales de la escuela y las diversas demandas del sistema educativo. Esto, necesariamente, demandará realizar estudios sobre los modos en que los docentes y alumnos se apropian de materiales didácticos en clase y, en particular, de los modos en que lo hacen para responder a las demandas de integración de TD en la enseñanza. En lo referido a la evaluación de las políticas educativas, este estudio exploratorio proporciona una serie de coordenadas que precisan ser ampliadas y desarrolladas con mayor detalle, pero que permiten comenzar a pensar en metodologías de evaluación que no se ciñan únicamente al efectivo cumplimiento de las políticas públicas, sin margen para considerar las apropiaciones particulares de los actores escolares, como se percibe en los antecedentes evaluativos del PCI que he relevado. A su vez, las coordenadas que he elaborado también nos permiten pensar alternativas a las propuestas evaluativas realizadas por algunos estudios del campo de las apropiaciones de TD, que para abordar el impacto pedagógico de las políticas públicas, han estudiado, por ejemplo, las formas de “acumulación” de conocimientos de los alumnos y los espacios diferenciales donde los alumnos “reciben” los conocimientos y los “comprenden”. Como respuesta a estas miradas reductivas de la enseñanza y los procesos pedagógicos, los aportes de esta tesis proyectan como posibilidad la consideración de variables que hacen a la

historicidad de la escuela y su contexto. Las tradiciones de enseñanza, las demandas de los SP, las tensiones que estos generan en el cotidiano escolar, las directrices del aprendizaje por proyectos y el trabajo interdisciplinario, las relaciones entre estas líneas y la intensificación del trabajo docente, los modos de leer y apropiarse de TD de los alumnos en relación con la enseñanza, las estrategias de los docentes para poner en valor esas experiencias de los alumnos, entre otros, configuran variables atravesadas por el sentido que los actores escolares le dan a su cotidiano y pueden resultar de provechosas para comprender los alcances y limitaciones de los objetivos pedagógicos de las políticas educativas de integración de TD.

Por último, resulta preciso continuar investigando los rasgos que adoptan las prácticas digitales desde claves culturales, materiales e infraestructurales, y los desafíos que esos rasgos le ofrecen a la enseñanza de la disciplina escolar. Los modos en que los sujetos leen, escriben, escuchan, visualizan, comparten o socializan –entre otros verbos que podemos utilizar– en relación con los objetos de la cultura digital nos convocan en forma de preguntas que, como hemos visto, interpelan nuestras prácticas cotidianas como docentes. Esta mirada atenta a las transformaciones de la cultura digital y las prácticas emergentes no solo es una condición para poder aportarle relevancia cultural a nuestra enseñanza, nuestros saberes y las experiencias de nuestros alumnos. También nos permite distinguir mejor los discursos que dicen más de lo que efectivamente pueden decir sobre el cambio cultural y escolar, y que, muy a pesar de esta tesis, seguirán intentando atravesar con sus lógicas desescolarizadoras los muros de nuestras escuelas.

## Bibliografía

- A.A.V.V. (1996). History and Educational Reform. *History of Education Quarterly*, 36(4), 473-502.
- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Roma: Rome TRE Univesita degli Studi.
- Adell, J. (2004). Internet en el aula: Las WebQuest. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17.
- Alliaud, A. (2010). Formación docente. *Voces en el Fénix*, 3, 22-25.
- Alvarado, M. (Coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Alvarado et al. (1994). *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura: con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Alvarez, G. y González López Ledesma, A. E. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q*, 8(16), 1-23.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Buenos Aires. Comunicarte.
- Angenot, M. (2003). La retórica del discurso social (Traducción de la Prof. Elsa María Salas). *Langue Française*, 79, 24-36.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Angenot, M. (2016). 1889: Por qué y cómo escribí este libro—y algunos otros. *Cuadernos LIRICO. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia*, 15.
- Antoninis, M. y Montoya, S. (2018). A Global Framework to Measure Digital Literacy. *Blog UNESCO*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/en/blog/digital-literacy-skills-framework-measure>
- Arias, C. y González López Ledesma, A. E. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*, 9(16), 67-85.
- Artopoulos, A. y Kozak, D. (2011). Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México DF: Océano Travesía.
- Ávila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebius. N° 21, diciembre de 2004. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Universidad de Chile*. Recuperado de: [www.moebio.uchile.cl/21/frames01.htm](http://www.moebio.uchile.cl/21/frames01.htm)
- Azanha, J. M. P. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola*. San Pablo: s. ed.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *VII Jornada de Reflexión sobre la Lectura y Escritura organizada por la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura*. Bogotá, Colombia.
- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ball, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56(4), 747-765.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41).
- Ball, S. y Yodell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Basabe, L., y Cols, E. (2008 [2007]). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Finney. *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós

- Bazalgette, C. y Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.
- Belasteguí, D. (20 de noviembre de 2019). Mercantilización educativa S. A. El legado de Sánchez Zinny. *Portal Letra P*. Recuperado de: <https://www.lettrap.com.ar/nota/2019-11-20-12-54-0-mercantilizacion-educativa-s-a-el-legado-sanchez-zinny>
- Benítez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(46), 131-154.
- Benjamin, W. (1973). Tesis de filosofía de la historia (VI). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus
- Bertely Busquets, M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria (México)*, 25-26, 31-46. Recuperado de: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_2526/PUBLMARI.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm)
- Birgin, A. (2019). Las políticas de formación docente hoy, entre recetas y resultados. *Voces en el Fénix*, 75, 32-39.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P., Frigotto, G. (Comps.). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Black, J., Castro, J. y Lin, C. (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. New York: Palgrave.
- Bombini, G. (1989). La trama de los textos. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2010). Algo más que una retórica: políticas y discursos en torno a la evaluación. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (Comps.). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 9-21). Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM Edita.
- Bombini, G. y Krickeberg, G. (1995). De texto los libros I (Argentina). En: G. Bombini (Ed.), *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 23-34). Rosario: Homo Sapiens.
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (Ed.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila-Univ. de San Martín.
- Boody, R. (2001). On the relationships of education and technology. En R. Muffoletto (Ed.), *Education and Technology: Critical and Reflective Practices*. Cresskill NJ: Hampton Press.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1986). El lenguaje de la educación. En *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Buckingham, D. (2008a). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Buckingham, D. (2008b). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. *El monitor*, 18, 27-30.
- Buckingham, D. (2019). 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. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231.
- Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Burn, A., Buckingham, D., Parry, B. y Powell, M. (2010). Minding the gaps: teachers cultures, students cultures. En D. E. Alvermann, (Ed.), *Adolescents' Online Literacies. Connecting Classrooms, Digital Media, & Popular Culture* (pp. 183-201). Nueva York: Peter Lang.
- Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Ijeri. International Journal of Educational Research and*

*Innovation*, 9, 16-30.

CADE (2017). *El derecho a la educación en Argentina ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* Ciudad de Buenos Aires: CADE. Recuperado de: <http://derechoseducacion.org.ar/2017/07/09/informe-hacia-donde-van-las-politicas-educativas-actuales/>

Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva antropología*, 12(42), 9-25.

Cano, F. (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Andrea Brito (Ed.), *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Cano, F. y Magadán, C (2013a). Clase 1. ¿Qué significa hoy enseñar Lengua y Literatura? Lengua y Literatura con TIC. En *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Cano, F. y Magadán, C. (2013b). Clase 6. Lectura y escritura multimodales. Lengua y Literatura con TIC. En *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2011). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En D. Goldin; M. Kriscautzky y F. Perelman (Coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México DF: Océano Travesía.

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(1), 1-24.

Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume 1- The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1).

Chartier, A. M. (2011). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Coords), *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano Travesía.

Chartier, R. (1991). *The Cultural Origins of the French Revolution*. Durham: Duke University Press.

Chartier, R. (1993a). Du livre au lire. En R. Chartier (Dir.), *Pratiques de la lecture*. Marsella: Payot et Rivages.

Chartier, R. (1993b). Popular Culture: A Concept Revisited. En *Intellectual History Newsletter N° 15* (pp. 3-13). Boston: Charles Capper and Anthony La Vopa.

Chartier, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. ([1999] 2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. y Bourdieu, P. (2002). A leitura: uma prática cultural. R. Chartier (Coord.), *Práticas de leitura* (pp. 237-253). São Paulo: Estação Liberdade.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-112.

Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común, Univ. de Buenos Aires.

Claro, M., Jara, I., Trucco, D. y Espejo, A. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.

Geertz, C. ([1973] 1986). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Colomer, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 199-207). Barcelona: Graó.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Cordón-García, J. A. (2018). Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente. *Anuario ThinkEPI*, 12, 170-182.
- Coria, A. y Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Couldry, N. (2013). *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2003). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cuesta, C. (2003). Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural. *Tesis de Licenciatura*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id\\_document=ARG-UNLP-TDG-0000000002&request=request](http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-TDG-0000000002&request=request).
- Cuesta, C. (2010). Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas. *Leitura: Teoría & Práctica*, 28(55), 5-11.
- Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. *Tesis de doctorado*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. San Martín: Miño y Dávila.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En: *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1992). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México D.F.: CESU-UNAM.
- De Certeau, M. (1996 [1980]). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Michele, D. (2012). Políticas educativas de alfabetización digital en la Argentina: la experiencia de «Educ.ar» Sociedad del Estado 2000-2010. *Tesis de Maestría*. Washington DC: Graduate School of Arts and Sciences de la Georgetown University.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
- Depaepe, M. (2000). *Order in Progress: Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- Díaz Barriga, A. ([1985]1997). *Didáctica y currículum*. Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- DINIECE (2011). *Diversidad de oferta de nivel secundario y desigualdad educativa. Serie Informes de Investigación, Núm. 4*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Duarte, M. D. y Franco, A. M. (2008). Los NAP de lengua para 1ro. y 2do. Año del nivel medio. Una mirada crítica al bloque 'En relación con la literatura'. En G. Fioriti (Ed.), *Actas del I 41 Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín: UNSAM Edita.
- Dubin, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar. *Tesis de doctorado*. La Plata: Universidad

- Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Dughera, L. (2016). De Internet, computadoras portátiles, softwares y contenidos. Un análisis comparativo de planes “una computadora, un alumno” en tres provincias de la Argentina. *Tesis de doctorado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA.
- Dussel, I., Ferrante, P., Sefton-Green, J. (2013). Changing narratives of change: (un)intended consequences of educational technology reform in Argentina. In: N. Selwyn, N, K. Facer (Eds.), *The Politics of Education and Technology: Conflicts, Controversies, and Connections* (pp.127–146). New York: Palgrave Macmillan.
- Dussel, I. (2009). La escuela y los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. *Congreso Iberoamericano Virtual Educa*. Recuperado de: [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf)
- Dussel, I. (2010). El currículum. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo, Programa de Capacitación Multimedial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2014a). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(24), 1-21.
- Dussel, I. (2014b). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 34, 39–56. Recuperado de: <http://version.xoc.uam.mx>
- Dussel, I. (2018). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución, o más de lo mismo? En D. Pulfer, J. C. Toscano y N. Montes (Eds.), *Las tecnologías digitales en educación en Iberoamérica*. Madrid: Narcea.
- Dussel, I. y Benasayag, A. (2018). Digital media production outside the school: Youth knowledge and cultural participation in Argentina and Mexico. En *Learning Beyond the School: International perspectives on the schooled society* (pp. 133-150). Londres: Routledge.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: <http://virtualeduca.org/ifdve/pdf/ines-dussel.pdf>
- Dussel, I. y Reyes, B. F. T. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40, 142-178.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467–482.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Egan, K. (1994). Imaginación y aprendizaje. En: *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escolano, B. A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa. En *Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN*, México.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Feldman, D. ([1999] 2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010a). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación / INFOD – Serie Aportes para el Desarrollo Curricular.
- Feldman, D. (2010b). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2018). Dos problemas actuales para la didáctica. *Revista de Educación*, Año IX N° especial 14.2, 129-146.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, Tomo I*. Barcelona: Paidós.

Fernández, M. (7 de mayo de 2019). Estado, ONGs y empresas buscarán mejorar la educación a futuro. *INFOBAE*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/educacion/2019/05/07/el-gobierno-pedira-colaboracion-a-empresas-para-disenar-tecnologia-educativa/>

Ferrarelli, M. (2015). La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital. *Lenguas vivas*, 15(11), 8-18.

Ferreiro, E. (2003). Prólogo. En D. Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Fittipaldi, M (2006). La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo. En P. Bustamante y B. Campuzano [Coords.], *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta* (pp. 23-35). Salta: Plan Provincial de Lectura, Ministerio de Educación.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto* (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. Volumen 1. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El zorzal.

Gagliardi, L. (2012). Del género como jaula al género y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro del aula. *El Toldo de Astier*, 3(5), 94-07

Gagliardi, L. (2018). La gramática en la noticia: metodologías de enseñanza en la clase de lengua. *Lenguas en contexto*, 9(9), 13-26. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8965/pr.8965.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8965/pr.8965.pdf)

Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de educación*, 3(5), 25-49

García, R. M. (2010). Ventajas pedagógicas en la aplicación del PLE en asignaturas de lengua y literatura de educación secundaria. Análisis de cinco experiencias. *Digital Education Review*, 18, 37-47.

García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15(1), 42-51.

García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.

Geertz, C. ([1973] 1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas* (pp. 17-40). Barcelona: Gedisa.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos*. Santa Fe: Universidad Nac. del Litoral.

Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.

Gillespie, T. (2010). The politics of 'platforms'. *New Media & Society*, 12(3), 347–364.

Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.

Giroux, H. ([1988] 1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Gitelman, L. (2008). *Always already new. Media, history and the data of culture*. Cambridge: MIT Press.

Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed. Morata.

González Casanova, P. (1999). Globalidade neoliberalismo e democracia. En P. Gentili (Org.), *Globalização Excludente*. Brasil: Ed Vozes-CLACSO.

González López Ledesma, A. E. (2014). La inclusión tecnológica en Lengua y Literatura: análisis de un caso. *Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas*. Córdoba: UNC.

González López Ledesma, A. E. (2015). Las prácticas de lectura y escritura con TIC en el aula: apuntes para una investigación futura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-21.

- González López Ledesma, A. E. (2018). La inclusión de TIC para la enseñanza de la Literatura: los Objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar. *Tesis de Maestría*. Ciudad de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- González López Ledesma, A. E. (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 222-245.
- González López Ledesma, A. E. y Alvarez, G. (2014). Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. *Apertura*, 6(2), 116-127. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/531/367>
- González López Ledesma, A. E., Álvarez, G. y Bassa, L. (2019). La inclusión digital y el diseño curricular de Lengua: Un abordaje didáctico-disciplinar de la brecha digital. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-31.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I., Knobel, M., Lankshear, C. y Mangano, M. (2002). *Cyber Spaces / Social Spaces*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gorwa, R. (2019). What is platform governance? *Information, Communication & Society*, 22(6), 1-18.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la Cárcel*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln [Eds.], *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). California: Sage Publications.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guerrero-Pico, M. y Scolari, C. A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos. info*, (38), 183-200.
- Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (Comps.) (2011). *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos. Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Anses.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández Ortega, J. (2010). El blog de aula como herramienta de alfabetización curricular y digital. La experiencia del blog de aula apuntes de Lengua. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(16).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera de Bett, G. (2010). La producción curricular en Lengua y Literatura. Distintas perspectivas de análisis. En G. Fioriti y C. Cuesta [Comps.], *Cuadernos del CEDE 3. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares* (pp. 77-88). San Martín: UNSAM Edita.
- Herrera de Bett, G., Jiménez, G. y Baca, C. (2007). Escritura y enseñanza. Análisis de las actividades en tres manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 5.
- Herrera de Bett, G., Alterman, N. y Gímenez, G. (2004). Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de los textos. En *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba* (pp.185-250). Córdoba: Editorial Brujas.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Honigmann, J. (1982): Sampling in ethnographic fieldwork. En R. G. Burgess (Comp.), *FieldResearch: A Sourcebook and Field Manual*. Londres: Alien & Unwin.
- Islas, O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, 16(33), 25-33.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?* Buenos Aires: IIPE- Santillana.

- Jacinto, C. y Bessega, C. (2002). Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social. En F. Forni (Comp.), *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense* (pp. 121-169). Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Jara Valdivia, I. (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santiago de Chile: CEPAL - Naciones Unidas.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review*. Recuperado de: <http://www.technologyreview.com/biotech/13052/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press..
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, I, 353-382.
- Kalman, J. (2014). Más allá de las explicaciones comunes: la incorporación de la tecnología y la cultura digital en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (6), 33-62.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, 1(1).
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge and learning. *Computers and composition* (22), pp.5-22.
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles educativos*, 40(159), 16-34
- Kriscautzky, M. (2014). Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información. *Tesis de Doctorado*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Lago Martínez, S. (Comp.) (2015). *De tecnologías digitales, Internet y educación formal*. Buenos Aires: Teseo.
- Lago Martínez, S. (2015). Los jóvenes, las tecnologías y la escuela. En S. Lago Martínez (Ed.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Lago Martínez, S., Álvarez, A., Gala, R. y Andonegui, F. (2017). Programa Conectar Igualdad: balance del período 2010-2017 y perspectivas a futuro. En *Acerca de la Apropiación de Tecnologías. Teoría, estudios y debates*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Lamarca Lapuente, M. J. (2013). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen [sitio web]*. Recuperado de: <http://www.hipertexto.info/>
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*. London: Open University Press.
- Lecompte, M. D. (1969). The Dilemmas of Inner City School Reform: The Woodlawn Experimental School Project. *Tesis doctoral*. Chicago: Universidad de Chicago
- Lemke, J. (2002). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299-325.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE.
- Lerner, D. (2011). La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. En D. Goldin, M. Kriscautzky, F. Perelman (Coord.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 23-87). Barcelona: Océano Travesía.
- Levi, P. (2018). Ese punto de equilibrio: la incorporación de nuevos medios digitales y la composición de las prácticas escolares en el marco del Plan S@ rmiendo BA. 2018. *Tesis de Maestría*. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Levy, E. (2018). *Presupuesto, paritaria y desmantelamiento de las universidades nacionales. Del diálogo*

- al monólogo. Buenos Aires: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)-FFyL-UBA.
- Litwin, E. (1995). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Lluch, G. (2011). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: Fundación SM.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, "booktubers" y prosumidores* (pp. 31-51). Barcelona: Ariel.
- López Corral, M. (2012). Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros. *El toldo de Astier*, 3.
- López Corral, M. (2016). Prácticas de lectura y escritura. En los RPG (Role-Playing Game) y las creepypastas. En S. Sawaya y C. Cuesta (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Universidad de La Plata.
- López Corral, M. (2020). Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles. *Tesis de grado*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Lugo, M. T., Brito, A. y Fernández, N. (2013). Ciclo de Debates Académicos "Tecnologías y educación" Documento de recomendaciones políticas. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Lugo, M. T. y Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31.
- Lugo, M. T., Kelly, V. E. y Schurmann, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1: 1. *Campus Virtuales*, 1(1), 31-42.
- Magadán, C. (2012). *Lengua 2. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/10\\_Lengua\\_webR11.pdf](http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/10_Lengua_webR11.pdf)
- Magadán, C. (2014). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Maggio, M. (1995). El campo de la tecnología educativa. Algunas aperturas para su reconceptualización. En E. Litwin (Comp.), *Tecnología educativa: política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012a). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012b). Entre la inclusión digitales y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Campus Virtuales*, 1(1), 51-64.
- Maggio, M. (2015). Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy. *Revista Del IICE*, 37, 27-39.
- Maggio, M., Sarlé, P., Lion, C., Perosi, M. V., Pinto, L., Latorre, M., ... Penacca, L. (2012). Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración. *Revista del IICE*, (31), 149-166.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT press.
- Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M, Light, G. y Garzón, M (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcos Bernasconi, L. (2017). Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier*, 8(14), 3-13.
- Marés Serra, L., Pomiés, P., Sagol, C. y Zapata, C. (2012). *Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Márquez, A. (2014). Prácticas de Enseñanza con TIC: el caso del área Lengua y Literatura. *Tesis de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Entre Ríos: Universidad de Rosario.
- Massarella, M. (2016). La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria: la tradición escolar y lo no documentado. En S. Sawaya y C. Cuesta, *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata
- Massarella, M. (2017). Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria. *Tesis de Licenciatura en Letras*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: [http://sedi-ci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/66148/Documento\\_completo\\_.pdf-](http://sedi-ci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/66148/Documento_completo_.pdf-)

[PDFA.pdf?sequence=1](#)

Mayans I Planells, J. (2002). *Género Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.

McLuhan, M. y Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Massage. An inventory of effects*. New York: Bantam Books.

Mercado, R. (1991). Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 59-72.

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: [http://planlectura.educ.ar/pdf/La\\_gran\\_ocasion.pdf](http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf)

Monti, C. A. (2003). La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes. *Lulú Coquette*, (2), 87-101.

Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (Ed.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Müller, A. y Felinto, E. (2016). Medialidad: encuentros entre los estudios de media y la literatura. *Luthor*, 29.

Muraro, S. (2013). Una mirada a la Historia de la Informática Educativa. Versión digitalizada y actualizada de la parte I del libro *Una Introducción a la Informática en el aula*.

Negrín, M. (2015). Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria. *Tesis doctoral*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/41148>

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.

Nespor, J. (1997). *Tangled up in School: Politics, Space, Bodies and Signs in the Educational Process*. London: Routledge.

Nespor, J. (2011). *Technology and the Politics of Instruction*. Nueva York/Londres: Routledge.

Nieto, F. (2012). Resignificar las recetas. Apuntes para un debate sobre la formación docente en Lengua y Literatura. *Itinerarios educativos*, 6.

Nieto, F. (2013). Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2003-2011). *Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.

Nieto, F. (2014). Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos. *El taco en la brea. Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias (CEDINTEL)*, 1(1), 70-88.

Nieto, F. (2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 129-151.

Nye, D. (2007). *Technology Matters: Questions to Live With*. Cambridge MA: MIT Press.

Observatorios y equipos de investigación en educación de UNIPE, FFYL-UBA, CCC, AULA ABIERTA, UNDAV, UNQUI Y UNGS (2018). *El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales*. Recuperado de: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/el-presupuesto-educativo-entre-2016-2019-degradaci%C3%B3n-del-financiamiento-y-debilitamiento-de-las>

OLPC [One Laptop Per Child] (2010). One Laptop Per Child–Mission Statement. Disponible en: [www.laptop.org/vision](http://www.laptop.org/vision).

Otañi, L. y Gaspar, M. del P. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (Coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-112). Buenos Aires: Flacso-Manantial.

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse*, 37(2), 163–174.

Pangrazio, L., Godhe, A.L. y González López Ledesma, A. E. (2019). In search of a term - Defining digital literacy in the 21st century. *ARLE Conference*, Lisboa, Portugal.

- Pantano, E. (2011). Reforma educativa, diseño curricular y docencia: un campo tensionado. *El Toldo de Astier*, 2. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-pantano-nro-2.pdf>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Nueva York: Basic Books.
- Perelman, F. (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires, Aique
- Pérez, M. A. (2004). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Quaderns Digitals*, 35, 23-11.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México, FCE.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966 – 1976). *Revista Lulu Coquette, de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Bs.As.: Editorial El Hacedor.
- Pineau, P. (2017). Derecho a la educación vs. meritocracia. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)- FFyL-UBA*.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Portal del Gobierno de la Nación Argentina (2019). *Cursos de formación en Educación Digital, Programación y Robótica para docentes*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/cursos-de-formacion-en-educacion-digital-programacion-y-robotica-para-docentes>
- Prezky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Provenzano, M. (2016). Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia. En S. Sawaya y C. Cuesta, *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Universidad de La Plata.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Riestra, D. (2010). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *El toldo de Astier*, 1, 1-15.
- Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. En J. C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rivera Vargas y Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación. En *Políticas Públicas para la Equidad Social*. Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas.
- Rivero, F. (10 de diciembre de 2017). Innovación educativa: la realidad virtual, los robots y los videojuegos buscan un lugar en las aulas. *Diario La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/tecnologia/innovacion-educativa-la-realidad-virtual-los-robots-y-los-videojuegos-buscan-un-lugar-en-las-aulas-nid2089371>
- Robertson, S. y Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. *Oxford Review of Education*, 39(4): 426-445.
- Robin, R. (2002). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En M. Angenot (Ed.), *Teoría literaria* (pp. 51-56). México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. En *Nueva Antropología (México)* N° 12, 42.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (Comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: FCE.
- Rockwell, E. (1996). Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En B. A. Levinson, D. E. Foley y D. C. Holland (Eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: State University of New York Press.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações estud. pesqui. psicol*, 5(9), 11-25.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares.

- Lulú Coquette, 3 (3),12-31.
- Rockwell, E. [2002] (2018). Imaginando lo no documentado. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer, *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas, relatos y presencias*. Antología esencial, Clacso.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, 44, 13-39.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 437-473).
- Rockwell, E. ([1997] 2018). La dinámica cultural en la escuela. En N. Arata, C. Escalante, y A. Padawer, *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas, relatos y presencias*. Antología esencial, Clacso.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*. N°4.
- Rodríguez, L. (2017). Cambiemos: la política educativa del macrismo. *Questión, Revista especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(53), 89-108. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/3699/3202>
- Roig, R. (2005). Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de Objetos de Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II, 3-5.
- Rojas, R. (11 de agosto de 2016). Zapping de medios: "Stranger Things", la obra maestra del algoritmo de Netflix. *La Voz*. Recuperado de: <https://vos.lavoz.com.ar/tv/zapping-de-medios-stranger-things-la-obra-maestra-del-algoritmo-de-netflix>
- Rosenblatt, L. M. ([1938] 2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Rovira Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72.
- Rueda Ortiz, R. (2008). Formación inicial de docentes, políticas y currículos en tecnologías de la información y la comunicación, e informática educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 193-206.
- Rumi, M. J. (6 de marzo de 2019). Empresas edtech: la tecnología invade la educación. *Diario La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/economia/empresas-edtech-la-tecnologia-invade-la-educacionxxxxx-xxxxxx-ltuero-cortinibh-etue-consectem-iure188-x-347-cm-nid2224924>
- Runciman, W. G. (1983). *A Treatise on Social Theory, Vol1: The Methodology of Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, M. L. (2020). La narratología, acceso privilegiado a lo universal. Entrevista a Marie-Laure Ryan. *Revista Luthor*, 25, 1-13.
- Sadín, E. (2018). *La silicolonización del mundo: la irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra
- Saez, V. (2018). El embate simbólico a la escuela secundaria en los medios de comunicación. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed)- FFyL-UBA*.
- Sagol, C. (2010). El portal y sus portadas. *Educ.ar. Portal Educ.ar*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/112031/el-portal-y-sus-portadas>
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sagol, C. (2012). El aula aumentada. En *Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1*, Argentina, IIPE-UNESCO y Flacso.
- Sancho, J. (2009). Los sentidos cambiantes de la relación entre las políticas, la investigación y la práctica educativa en relación a las TIC. En A. Gewerc Barujel (Coord.), *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Sanguinetti, L. A. (2010). Materiales curriculares en la enseñanza de la Informática. En G. Fioriti y C. Cuesta (Eds.), *Cuadernos del CEDE 3. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín: UNSAM Edita.

- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sawaya, S. (2008a). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. En *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. San Pablo: Moderna.
- Sawaya, S. (2008b). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas proposiciones de la concepción constructivista. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 4 (4), 54-75.
- 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.
- Sawaya, S. y Cuesta, C. (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Universidad de La Plata.
- Schatzman, L. y Strauss, A. L. (1973). *Field Research Strategies for a Natural Sociology*. Nueva York: Prentice Hall.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A. (2015). Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). En *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2018a). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari\\_TL\\_whit\\_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Scolari, C. (Ed.) (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. Recuperado de: <https://transmedialiteracy.org/>
- Scolari, C., Lugo Rodríguez, N, Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. Recuperado de: <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/07es.html>
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Selwyn, N. (2010). *Schools and schooling in the digital age: a critical perspective*. London: Routledge.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology*. Nueva York: Continuum.
- Selwyn, N. y Facer, K. (Eds.) (2013). *The politics of education and technology: Conflicts, controversies, and connections*. Springer.
- Selwyn, N., Nemorin, S. y Johnson, N. (2017). High-tech, hard work: An investigation of teachers' work in the digital age. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 390-405.
- Severin, E. y Capote, C. (2010). *Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe. Panorama y Perspectivas*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Sirvent, M.T. (2001). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones de FFyL.
- Skinner, B. (1958). Teaching machines. *Science*, 128, 969-977.
- Solé, I. ([1992] 2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Editorial Graó.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Taberero Sala, R. (2013). El booktrailer en la promoción de la lectura del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, XVIII, 211-222.
- Tedesco, J. C. (2010). Las TIC en la agenda política educativa. En C. Magadan y V. Kelly (Eds.), *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Temporetti, F. (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. *Revista Itinerarios Educativos*, 1(1), 89-102.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente*

- y por qué. Buenos Aires: Santillana.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. México: Edivisión.
- Torrego González, A. (2012). La utilización de los blogs como recurso educativo en el área de Lengua Castellana y Literatura. *REIFOP*, 15 (4).
- Tosi, C. (2014). Representaciones sobre la escritura y su enseñanza en propuestas editoriales para el secundario. Un recorrido entre 1960 y 2010. *Traslaciones*, 1(2), 57-81.
- Tremblay, M. A. (1982). The key informant technique: a nonethno-graphic application. En R. G. Burgess (Comp.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Londres: Alien & Unwin.
- Tyack, D. y Cuban, L. ([1995] 2001). Por qué persiste la gramática de la escolaridad. En *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Paris: UNESCO Education Sector.
- UNESCO (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Ciudad de Buenos Aires:
- UNGS (2018). Propuestas de articulación con escuelas secundarias. Portal de la UNGS. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/new/propuestas-de-articulacion-con-escuelas-secundarias>
- Uzanne, O. (2015). *El fin de los libros y otros cuentos para bibliófilos*. Madrid, Trama. ISBN:
- Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Argentina*. Edición del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Vallorani, C. M. (2011). La oralidad tecnológica-digital. Estudio pragmático-comunicativo sobre la oralidad en el audiolibro. *Tesis de Maestría*. Universitat d'Alacant. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19656/6/cecilia\\_vallorani.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19656/6/cecilia_vallorani.pdf)
- van Dijck, J. (2013). *The Culture of connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.
- van Dijck, J. y Poell, T. (2018). Social media platforms and education. En J. Burgess, A. Marwick y T. Poell (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media* (pp. 579-591). London: SAGE reference.
- Van Maanen, J. (Ed.) (1995). *Representation in Ethnography*. Thousand Oakes: Sage.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vidal, D.G. (2005). *Culturas escolares: estudio sobre prácticas de lectura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, Brazil: Autores Associados.
- Viñao, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos; IAP.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon, París: Presses Universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Voigt, K. (2013). Becoming trivial: the book trailer. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 5(4), 671-689.
- VV. AA. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion. Rethinking the digital divide*. Cambridge: Mit Press.
- Welschinger Lascano, N. (2016). "La llegada de las netbooks": Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata. *Tesis de doctorado*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1460/te.1460.pdf>
- Williams, R. (1981). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana.
- Williams, R. (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.
- Williams, R. ([1977] 2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

- Williamson, B. (2013). Soft openings: The psychotechnological expertise of third sector curriculum reform. *Pedagogy, Culture and Society*, 21(2), 217-237.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Winocur, R. (2013). Etnografías multisituadas de la intimidad online y offline. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(4), 7-27.
- Winocur, R. y Sánchez Vilela, R. (2014). *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan CEIBAL*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Young, C. A., Hofer, M. y Harris, J. (2011). Secondary English language arts learning activity types. Recuperado de: [http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SecEngLangArts\\_LearningATs-Feb2011.pdf](http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SecEngLangArts_LearningATs-Feb2011.pdf)

## Documentos

- Consejo Federal de Educación. (2010). Resolución N° 123/2010. Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES2: Prácticas del Lenguaje.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Literatura.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: Literatura.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). Nueva Escuela Secundaria. Diseño curricular Lengua y Literatura. Primero a quinto año.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua, Ciclo Básico de la Educación Secundaria*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua y Literatura, Campo de Formación General Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015a). *Cortos en la net: ficción y literatura. 1a ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio Educación de la Nación (2015b). *Inclusión digital educativa. Plan Nacional. Documento final*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2016). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2017a). *Plan Nacional Integral de Educación Digital. Orientaciones Pedagógicas de Educación Digital*. Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017b). Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria. Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2017a). *Competencias de Educación Digital. Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2017b). *Orientaciones Pedagógicas de*

*Educación Digital. Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2017c). *Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria. Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación digital, Programación y Robótica. Ciudad de Buenos Aires.*

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016a). *Competencias de Educación Digital. Plan Nacional Integral de Educación Digital. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016b). *Escuelas del futuro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Programa Conectar Igualdad (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*

Programa Conectar Igualdad (2012). *Historias uno a uno. Imágenes y testimonios de Conectar Igualdad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*

Programa Conectar Igualdad (2015). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.*

## **Anexos**

Anexo 1: Consignas de la actividad de comprensión lectora sobre Doce cuentos peregrinos

### **COMPRENSIÓN LECTORA DOCE CUENTOS PEREGRINOS.**

#### **“TRAMONTANA”**

1. Enumerar los núcleos narrativos (acciones más importantes) del cuento.
2. Describir al portero de la casa donde pasaba de vacaciones el narrador junto con su familia en Cadaqués.
3. ¿Qué relación puedes establecer entre el comienzo del cuento y lo que sucede al final con el joven caribeño?

#### **“EL VERANO FELIZ DE LA SEÑORA FORBES”**

4. ¿Cómo piensan los niños deshacerse de la señora Forbes? Transcribir citas donde se ilustre esta situación.
5. Describir cómo encuentran muerta a la señora Forbes. ¿Qué sucedió con ella? ¿Cómo muere?

## Anexo 2: Cortos en la Net

- *Roles detrás de cámara*

La realización audiovisual profesional contempla una gran cantidad de roles<sup>19</sup>, en esta guía se mencionarán aquellos posibles de adoptar en el marco escolar por los estudiantes, en articulación con docentes de distintas áreas:

Área	Tarea	Estudiante
Equipo de dirección	Director, asistente de dirección.	
Equipo de producción	Jefe de producción, productor de campo.	
Equipo de arte <sup>19</sup>	Director de arte, escenografía y decorados, maquillaje, vestuario.	
Equipo de sonido <sup>20</sup>	Director de sonido, microfonista.	
Equipo de fotografía y cámara <sup>21</sup>	Director de fotografía, camarógrafo, foto fija.	
Equipo de edición de imagen <sup>22</sup>	Editor, colorista.	
Equipo de edición de sonido <sup>23</sup>	Editor de sonido, musicalizador.	
Equipo de prensa <sup>24</sup>	Coordinador, redactores (gacetilla gráfica, redes sociales, blog).	
Equipo de foto fija	Fotógrafos.	
Equipo de gráfica	Diseñadores.	

## Anexo 3: Cortos en la Net

Luego de organizar qué equipos se involucran en una producción audiovisual y ver los tutoriales sugeridos, se diagrama un cuadro donde se especifica el rol que asume cada estudiante y cada docente, y las tareas que involucra.

#### *Lectura "página a página" y planillas de desglose*

Se lee el guión en una mesa de trabajo, donde se encuentra representado cada equipo. Esta instancia de lectura se llama "página a página". Es un espacio para debatir, donde cada uno puede dar su punto de vista, con el objetivo de unificar criterios de preproducción y de rodaje. Lo que se define en esa mesa de trabajo permite que cada equipo pueda avanzar en su tarea. Al finalizar la lectura del guión "página a página", se confecciona un documento común con los acuerdos generales, teniendo en cuenta qué lugares se utilizarán para grabar, con qué docentes se articulará y en qué momento, qué materiales se necesitarán, cuál será el vestuario, qué cuestiones técnicas se deben prever, etcétera.

**Locación/es:**

**Otras áreas que se involucran<sup>25</sup>:**

**Cámara o cámaras elegidas para el registro del corto (celulares, cámaras de foto, etc.):**

**Estética del corto:**

**Lineamientos de vestuario:**

**Utilería:**

**Previsión de condiciones técnicas para sonido, cámara e iluminación:**

Luego, cada área de trabajo extrae la información que tiene que resolver por escena, para armar y completar su propia planilla de desglose<sup>26</sup>. Por ejemplo: el equipo de vestuario puede analizar cómo describe el guión la vestimenta de los personajes y resolver lo que tiene que estar cada día para que los actores usen.

Las áreas, además pueden colocar junto a las planillas, referencias de imagen con su epígrafe. Es decir, fotos tomadas de otras películas o diseños que resulten similares a la propuesta que están ejecutando.

## Anexo 4: Cortos en la Net

## Sobre la organización de la propuesta

La secuencia propone un recorrido por obras literarias y producciones audiovisuales. Invita a conocer en profundidad los aspectos entramados de una obra y de sus múltiples lecturas. Propone analizar la relación entre el cine, la literatura y las prácticas del lenguaje para conocer más acerca del lenguaje audiovisual y su vínculo con la literatura, y así crear un cortometraje de una adaptación de un cuento siguiendo todas las etapas que implica un proyecto audiovisual: escritura, producción, rodaje y comunicación.

Se trabajará desde prácticas habituales como la lectura de cuentos, la visualización de cortometrajes y la reflexión sobre estos textos y recursos audiovisuales. Además, se sugerirán situaciones de intercambio y de registro sobre el análisis de las obras seleccionadas, de conceptualización de los aspectos comparados entre el lenguaje literario y el audiovisual, y de producción, en función de la creación de la adaptación de un cuento y el posterior rodaje del cortometraje. Por ello, se recomienda el armado de una carpeta o blog donde se vaya registrando el proceso.

La secuencia se organiza en tres momentos:

- El primer momento sugiere un recorrido por una selección de obras literarias y cortometrajes para trabajar sobre sus múltiples lecturas. Se busca explorar el mundo de las adaptaciones y las versiones posibles de una obra, para luego seleccionar un cuento del Plan Nacional de Lectura como base de nuestro cortometraje. Además, se proponen actividades que acompañan el proceso de escritura de los textos de un proyecto audiovisual: la idea, la sinopsis y el guión.
- El segundo momento plantea un recorrido por una selección de cuentos de un autor a fin de analizar en profundidad las características de su obra, e indagar acerca de las posibles adaptaciones de uno de ellos.

Las actividades ideadas para esta etapa favorecen el paso del lenguaje oral y escrito al lenguaje audiovisual. Luego, se iniciará la realización del cortometraje, a partir de la división de roles y el trabajo por equipos desde el quehacer audiovisual: dirección, guión, producción, cámara, vestuario y maquillaje, arte, edición, prensa. También, se incluye una propuesta de escritura para que los estudiantes registren el proceso de producción y realización del cortometraje.

- El tercer momento se centra en la producción de textos que acompañan la comunicación y difusión del cortometraje. Se sugiere la creación de un blog de difusión, en el cual se incluya: afiche promocional, sinopsis de venta, críticas desde distintos puntos de vista, registro fotográfico del proceso de rodaje, entre otros.