

Indagaciones en torno a la formación docente de Geografía desde las alfabetizaciones múltiples: Implicancias en y desde los diseños curriculares y las tecnologías en la formación de formadores

MOSCARDA, Nicolás/Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

-n.moscarda@live.com

Eje 5: Formación y trabajo docente. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Educación superior – formación – curriculum – tecnología – cultura digital

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad el análisis del diseño curricular de Educación Secundaria en Geografía. De tal forma observaremos y describiremos las formas que adoptan lo que llamaremos 'alfabetizaciones múltiples'. En dicho curriculum encontramos estas alfabetizaciones múltiples como cultura digital. El análisis del mismo nos permite interpretar cómo se entrelaza la utilización e implementación de estas herramientas en los institutos superiores de formación docente desde la intención expresada en el marco teórico y la realidad del contenido propuesto en la caja curricular.

Además, se realizaron entrevistas las cuales fueron realizadas a docentes de institutos superiores de formación docente. De esta forma se logra dar cuenta de lo trabajado en el análisis para conocer en profundidad a los ejecutores principales del diseño curricular.

Con estas distintas herramientas de indagación nos aproximaremos a algunas conclusiones que brindarán una interpretación e implementación sobre el diseño curricular. Así como sobre la puesta en práctica según los docentes teniendo en cuenta también desde una perspectiva post crítica de la teoría del curriculum.

> Introducción

Este ensayo forma parte del proyecto de investigación "Alfabetizaciones múltiples en la formación docente en los institutos de gestión estatal de la región IV de la Provincia de Buenos Aires en la pospandemia: currículum y propósitos para la enseñanza", que se desarrolla en la Secretaría de Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes dirigido por Mariela Carassai. El presente trabajo presenta distintos análisis sobre el diseño curricular del profesorado de Educación Secundaria en Geografía. El propósito principal que nos proponemos en esta investigación consiste en describir las formas que asumen las alfabetizaciones múltiples en la formación docente en el

nivel superior en los Institutos de gestión estatal de la región IV de la Provincia de Buenos Aires en la pospandemia, dicha región está compuesta por Quilmes, Berazategui y Florencio Varela.

Para ello, se utiliza un enfoque cualitativo con un tipo de diseño flexible (citar) con un enfoque interpretativo o hermenéutico (citar). El enfoque interpretativo sirve para describir, analizar e inferir significados a partir de los sucesos que ocurren en el mundo social, es decir dentro de los profesorados.

La educación digital nos invita a pensar en un desarrollo inmerso en lo que denominamos proceso de enseñanza y aprendizaje. Es indispensable articular este proceso con los diseños curriculares que se presentan, ya que a partir de allí converge el proceso de enseñanza y aprendizaje propiamente dicho. Cuando este se desarrolla en un Instituto de Formación Superior, como es el caso, podemos pensar la alfabetización múltiple desde dos perspectivas.

En palabras de Vásquez Sixto (1994), lo que se busca en este ensayo es realizar un análisis del contenido cualitativo con el fin de sistematizar la información.

Luego, se realiza un análisis temático que posibilita la descomposición del documento en distintas unidades para luego agruparlas en categorías para su mejor análisis. Vásquez (1994) hace alusión a tres etapas: preanálisis, codificación y categorización. La primera etapa está compuesta por la lectura sucesiva del documento y la selección del mismo. En la etapa de codificación, se seleccionan los datos brutos para transformarlos en datos útiles. La última etapa de categorización permite una visión más profunda de los datos con los que se está trabajando.

> **El Diseño Curricular**

El Diseño Curricular del profesorado de Educación Secundaria en Geografía fue renovado y enmarcado dentro de las ocho carreras que se adecuaron al marco normativo RES CFE n°24/07.

Además, se encuentra dentro del marco de la Política Educativa Nacional y Provincial. Contempla así la Ley Nacional de Educación 26206, la Ley Provincial de Educación 13688, así como la Ley de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (26061/05), la Ley de Identidad de Género (27743/12), la Ley de Inclusión Educativa (5136/13), el decreto presidencial de reconocimiento a la Identidad de Género no Binaria (476/21) y las resoluciones. Así mismo articula con la Resolución 3828/09 de Marco General y Diseños Curriculares del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, y todas sus orientaciones; la Resolución 1269/11 de Marco General de la Educación Especial; y la Resolución 1871/20 de Educación Secundaria con Formación Profesional.

Este diseño curricular está formado en tres etapas. Una inicial que coincidió con el ASPO, el cuál fue un momento de exploración. La segunda etapa donde se definieron las políticas pedagógicas. Y una tercera etapa de organización y sistematización.

No es casual que la primera etapa se suceda durante el ASPO y que al mismo tiempo pensemos, de manera casi inevitable, en alfabetizaciones múltiples. Si bien la implementación de distintas tecnologías tiene previa data al ASPO (citar), con el mismo se potenció la necesidad de utilizarlas y, en la gran mayoría de los casos, darle un uso a partir de prueba y error durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles y modalidades. Como se mencionaba previamente, si bien en algunos niveles y modalidades se trabajaba con algunos aspectos de alfabetizaciones múltiples, no es el caso de la mayoría.

En la fundamentación de la propuesta curricular encontramos tres ejes que se repetirán de manera constante en cuanto a transformaciones sociales contemporáneas. Estos ejes son: género, ambiente y cultura digital.

Estos ejes transversales recobran sentido de manera indirecta cuando las mismas líneas de formación mencionan un irrenunciable compromiso por el derecho a la educación para posibilitar así que todes aprendan; como también la problematización y el cuestionamiento de desigualdades que se pone en discusión a través de la diversidad, la igualdad y la no universalidad dentro de las “Definiciones político pedagógicas en los diseños curriculares para la formación de profesorado de educación secundaria”.

Si retomamos el eje de *Cultura digital* encontramos que hace alusión a medios digitales y sus formas de acceder, consumir, producir y circular contenidos que se relacione con la información y la cultura. También los define como un modo de relación y la forma que nos permite comprender el mundo en la complejidad política o económica, así como su intervención y transformación. El foco que realiza sobre este eje el diseño curricular se divide en tres: la reflexión sobre su incidencia en la producción de subjetividades, la configuración de la enseñanza y su relación con los discursos técnico pedagógico circundantes y el lugar de la escuela pública en la cultura digital.

Para analizar las unidades curriculares elegimos hacerlo a través del dispositivo que ofrece Alterman (2007) mediante las tres claves que menciona para comprender lo que se selecciona de forma legítima y como es presentada, identificando así los mensajes que presenta que no necesariamente son visibles y explícitos.

Las tres claves mencionadas por la autora se centran en la selección (como una operación que inevitablemente está compuesta de inclusión y exclusión), organización (como son presentados y

relacionados entre sí los contenidos) y secuenciación (secuencia de progresión de lo cercano a lo lejano) del contenido curricular.

Desde la clave de selección en el Diseño Curricular podemos observar durante la gran mayoría de apartados que se hace hincapié en la referencia *cultura digital* como uno de los ejes transversales de importancia del diseño mismo. Si bien el término es definido en la página 21 del diseño curricular de la siguiente forma:

“La cultura digital cobra especial relevancia frente a las transformaciones sociales y culturales de la contemporaneidad y el análisis y la reflexión sobre las relaciones que se establecen en la escuela.

En la actualidad, los medios digitales configuran las maneras de acceder, consumir, producir y circular contenidos, información y cultura. Definen los modos en los que las personas nos relacionamos con nosotras mismas y con las y los demás (modos de ser sujetos, estudiantes, docentes, ciudadanas y ciudadanos), y establecen una particular forma de comprender el mundo en su complejidad política y económica, intervenir en él y transformarlo.” (pp. 21)

Podemos detenernos sobre la palabra *cultura*. La selección del término es, cuanto menos, ambigua ya que el término cultura abre las puertas a una amplia gama de definiciones dependiendo de quién o cómo o dónde se defina. Podemos debatir si el término es plausible o permeable a las transformaciones sobre las que hace referencia.

Para Edelstein (1998) la construcción metodológica

“implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (pp. 85).

Entonces las preguntas que nos formulamos son las siguientes: ¿Cómo acompaña el diseño curricular en las distintas maneras de acceder, consumir, producir y circular contenidos, información y cultura? ¿Está contemplando solamente a una cultura digitalizada? ¿Qué ‘grado’ de digitalización es el que contempla? ¿Qué políticas públicas acompañan esa digitalización? ¿Cuáles son las variables que encontramos dependiendo de las diferentes zonas de aplicación del diseño curricular?

> **Cómo se organiza y secuencia el diseño curricular**

Cuando reflexionamos sobre la organización, Alterman (2007) nos invita a pensar en diferentes formas de organización. Primero menciona los criterios sobre *qué* se decide priorizar en contenidos de enseñanza, siendo esta la forma más habitual. Luego menciona una mirada que interpele la forma de organización del texto curricular para poder así decodificar mensajes subyacentes y sus efectos. En ese sentido citando a Bernstein, Alterman (2007), define dos tipos de códigos para regular el proceso de socialización de los sujetos y esos códigos son: la colección (grado de relación entre los contenidos) y la integración. Así mismo piensa que la clasificación es la herramienta que regula y limita los contenidos. Por lo tanto, una clasificación fuerte determinará un currículum de contenidos aislados y si la clasificación es débil determinará una mayor relación entre los contenidos.

En el caso de este diseño curricular observamos la presencia débil de la clasificación con mayor relación entre los contenidos al momento de plantear diversos temas transversales que al comienzo del diseño los denomina como género, ambiente y cultura digital.

Ahora bien, lo que encontramos como ejes transversales en las *Líneas de formación* no es una constante que se repita posteriormente.

Pensar en un currículum que haga hincapié en ejes transversales pero que al momento de observar en detalle las unidades curriculares no es mencionado en la mayoría de las mismas parecería ser contradictorio. De esa forma las unidades curriculares que vemos divididas en Campo de la Formación General y Específica pasan por un proceso en el que la parte general se achica para darle paso a la específica que pasa por temas centrales relacionados con la alfabetización múltiple, o como lo llama el eje transversal: *cultura digital* que no son mencionados en sus contenidos o que solo se menciona levemente a los ejes transversales sin realizar ningún detalle específico.

En la secuencia pretendemos observar el criterio a través del cual progresivamente se trabaja el tema que pensamos analizar.

Siendo un tema que se caracteriza al comienzo como un eje central, la cultura digital deberíamos observar en el diseño curricular una secuencia. Ya sea esta secuencia plasmada en el criterio cerca-lejos, el cuál en Alterman (2007) citando a Camilloni, entre otras colegas, critica. La crítica radica en que la acepción de estudiar primero lo conocido, familiar o ‘cercano’ implica en parte excluir otras relaciones que pueden llegar a existir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el caso particular de este diseño curricular nos invita a pensar en la cultura digital como una transversalidad.

Esa transversalidad se diluye al llegar a las unidades curriculares en los contenidos y las finalidades formativas. De esta forma podemos pensar el orden del diseño en tres segmentos: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el campo de la Práctica Docente.

El Campo de la Práctica Docente mantiene la mención de la transversalidad durante los cuatro años, lo que permite que los estudiantes de manera progresiva puedan encontrar en la práctica un espacio para pensar en la alfabetización múltiple o en la cultura digital. Esto se da ya que las horas correspondientes a este campo van en aumento, así como la interacción en los distintos espacios educativos.

El campo de la Formación General disminuye sus asignaturas con el paso de los años. Los primeros dos años tienen en sus asignaturas tres menciones al respecto de la cultura digital. En primer año encontramos *Educación y transformaciones sociales contemporáneas* y *Pedagogía*. Y en segundo año *Psicología del aprendizaje* lo menciona en sus contenidos. En tercer año también encontramos una asignatura (de un total de tres) llamada *Problemas Filosóficos de la Educación* que menciona estos contenidos. Y en cuarto año en una de sus dos asignaturas volvemos a encontrar a los tres ejes en *Reflexión Filosófico Política de la Práctica Docente*. De esta forma pareciera que en la formación general las menciones disminuyen convirtiendo al eje transversal en una práctica relacionada con la filosofía y no con una práctica relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje alejado de la alfabetización múltiple que buscamos encontrar.

En el Campo de la Formación Específica no encuentra ningún tipo de mención en el primer año. En el segundo año encuentra en tres asignaturas menciones a la cultura digital, lo digital o la inclusión de tecnologías. En tercer año encontramos dos asignaturas (de siete) que mencionan recursos tecnológicos, producción de contenidos digitales o a los tres ejes transversales. En el cuarto año de seis asignaturas ninguna hace mención a los temas mencionados, y solo el Espacio de Opción Institucional en sus siete elecciones contiene dos que mencionan la tecnología digital y el aprender a través de la tecnología.

> **Un campo de disputa**

Contreras (1990) interpreta a la tecnología desde una perspectiva innovadora que sucede a través de un proceso tecnológico y que permite encontrar nuevos métodos de enseñanza a través de los

mismos. Como problema ante el currículum insiste en la implantación que este implica y la dificultad para que todos los profesores lo adapten. La dificultad según el autor radica en la distancia que hay entre el diseño y el desarrollo.

Si pensamos al docente como un consumidor activo del currículum, entonces el campo analizado entra en una disputa que tiene como resultado una divergencia de experiencias y de formas de aplicaciones.

Las tres imágenes que propone Contreras en relación a la interpretación del docente al currículum son las de: ‘adoptador racional del cambio’, ‘obstruccionista recalcitrante’ y de ‘escéptico pragmático’.

Estas figuras además de ilustrativas son representativas y reproducen lo que en diferentes entrevistas realizadas a docentes de nivel superior dentro de la región cuatro logramos observar. La práctica profesional docente no se ve necesariamente atada, ni desde un punto de vista positivo, ni de uno negativo estrictamente al currículum.

Sí podemos observar en algunos casos que la presión curricular puede influenciar a algunos docentes, pero la flexibilidad curricular no termina traccionando de la forma deseada al uso de las tecnologías mencionadas.

Dussel (2014) nos invita a pensar que el avance tecnológico no es necesariamente democrático. También pensando en el sentido práctico que venimos analizando indica que reducirlo a una visión escolar lo puede volver pobre y además previsible (pp. 16)

La emancipación, en el sentido que Dussel desarrolla, se da en la flexibilidad del desarrollo y su imprevisibilidad. De ese modo el docente y el estudiante logran desarrollarse dentro de esta influencia demarcada por la tecnología y las alfabetizaciones múltiples como las estudiamos.

> **Análisis de las entrevistas**

Una serie de entrevistas realizadas entre el año 2022 y 2023 nos permite acceder a datos preliminares que van a orientarnos en relación a las prácticas de las alfabetizaciones múltiples.

Son cinco docentes de institutos superiores los entrevistados dentro de la región investigada, perteneciendo a distintos profesorados podemos destacar una serie de aspectos llamativos.

La docente 1 del I.S.F.D. n°104, docente de prácticas afirma que es mucho más fácil trabajar en el ámbito privado por las facilidades que ofrece en cuanto a tecnología, por lo que solo adecuaba las herramientas digitales al Classroom o supo articular reuniones por zoom durante la pandemia.

Durante la pandemia “las escuelas privadas me abrieron las puertas porque hubo fundamentalmente ese trabajo de acompañamiento, que todas las escuelas”. “el trabajo fue básicamente llevarlos a una Didáctica de Classroom, pero eso no implica que el objetivo operacional de la clase estuviera, que tuviera el dominio de ese contenido, que pensara las actividades y que pensara la forma de evaluación, es exactamente lo mismo”

Cuando la docente menciona ‘operacional’ se evidencia el uso de la herramienta de modo casi casual y no transversal ni de uso constante.

La docente 2 del I.S.F.D. n°104, docente de Geografía Social y Geografía Ambiental, Integración Areal y Organización del Espacio Argentino nos cuenta que no ha realizado ningún tipo de capacitación posterior en relación a las tecnologías solo utilizó algunos recursos durante la pandemia. En sus clases habituales utiliza herramientas como el Google Earth o algunos links a distintos mapas para utilizar la ubicación, pero como ‘actividades específicas’ indica la docente.

“las (disposiciones didácticas) las adecué de acuerdo a la adaptación del trabajo virtual de cada grupo en particular.

Aquí volvemos a observar el uso ‘adaptado’ de las disposiciones didácticas de modo que estas sirvan para ‘contener’ o ‘guiar’. Esto culmina en que las clases no contemplan a las alfabetizaciones múltiples o la cultura digital como una forma didáctica transversal.

La docente 3 del I.S.F.D. n°50, docente de Geografía I, II y III, cuenta con una capacitación desde el 1996 hasta el 2022 en relación a alfabetizaciones múltiples. La docente trabaja con una amplia variedad de herramientas como constante. Llevando a cabo así las clases y la realización de actividades que permiten conocer el entorno virtual de modo que el posterior proceso resulte más amigable para las y los estudiantes.

“Las clases se van activando por etapas. Un primer eje 0 para conocer el entorno virtual y después siempre de lo general a lo particular aumento de la complejidad en las actividades solicitadas.”

Durante la pandemia “Utilizamos todos recursos digitales, el principal fue la plataforma del INFoD. Videos tutoriales, la explicación sincrónica con videollamada a través de Google Meet, Zoom y la grabación de clases para que los estudiantes las escucharan ante la falta de dispositivos y conexión.”

En este caso la docente, que se encuentra en formación constante en uso de herramientas y didácticas tecnológicas planifica sus clases en torno a la utilización de distintas herramientas. Para

eso comienza teniendo en cuenta un recorrido por el entorno que acompañará su cursada y la cultura digital forma parte de la planificación misma para dejar de ser un agregado puntual.

La docente 4 del I.S.F.D. n°104 y n°54, docente de Geografía I y II cuenta con una amplia formación en capacitación sobre TIC y tecnologías. La docente hace hincapié en la infraestructura con la que se cuenta para trabajar con tecnologías pero que de todas formas intenta utilizar la mayor cantidad de herramientas digitales posibles ya que las considera significativamente importantes para el desarrollo de actividades y para el desarrollo de la cursada en sí.

La docente utiliza y ha utilizado “una gama de recursos tremendo presentaciones digitales por montón de plataformas, presentaciones de Google PowerPoint, genialy y bueno, todas esas que invitan a una presentación o al menos que a ellos les quede más que del apunte de clase.”

“...Yo trato que en el recorrido de la cursada estén todas las formas de presentación de por ahí de una instancia formal de evaluación o de alguna actividad...”

La docente 4 también planifica un ‘recorrido’ que piensa de manera transversal el uso de diferentes herramientas y de alfabetizaciones múltiples haciendo hincapié en la importancia de la infraestructura disponible.

El docente 5, profesor y licenciado en Geografía continúa utilizando el material y los recursos que usó durante la pandemia. Ha participado de foros y cursos de INFoD y destaca el trabajo con herramientas digitales y tecnológicas para el mejor desempeño de la tarea docente en el aula.

“Creo que la utilización de herramientas digitales y tecnológicas en general es muy importante en la actualidad, también es real que resulta muy compleja su verdadera implementación cuando las instituciones no están dotadas de insumos.”

Al destacar la importancia de la utilización de 'herramientas digitales y tecnológicas' el docente 5 también distingue la necesidad de equipamiento e insumos que las instituciones necesitan para su implementación. Un docente que se ha capacitado en distintos cursos y foros, que a su vez implementa estas herramientas, deja en claro que no solo radica en una intención de uso, sino también un acompañamiento de infraestructura que permita el uso de estas herramientas.

Todos aquellos que realizaron capacitaciones de manera constante en cuanto a las tecnologías, TICs, o similares buscan en sus clases diferentes formas, estrategias y herramientas digitales para que formen parte de la clase no siendo un mero complemento de las mismas.

Aquellos docentes que no realizaron capacitaciones o bien no se han seguido formando/capacitando en estos términos no utilizan herramientas digitales para el trabajo en sus clases o solo la utilizan para subir bibliografía como forma facilitadora del acceso de datos (generalmente de los ‘salones’ virtuales que permanecieron abiertos de la pandemia).

La observación y el análisis de los docentes que se continúan capacitando demuestran un entusiasmo respecto al nuevo diseño curricular, pero coinciden también en que no es un cambio que se dará por sí mismo, sumando una nueva problemática que surge a partir de la diferencia de las tecnologías en instituciones públicas y privadas.

En este sentido Da Porta (2015) en su investigación da cuenta de los procesos transversales de mediatización y su importancia, siendo estos los capaces de desordenar un orden jerárquico establecido y de desnaturalizar un futuro estipulado como prefijado.

De esta manera interpretamos, como dice la autora, que la importancia del acceso a las tecnologías tiene una implicancia no solo social, sino que también afectiva y constructora de subjetividades. Por otro lado, nos indica que también es una nueva forma de obtener nuevas experiencias dándole sentido al mundo en el que vivimos.

Las y los entrevistados hacen también una diferencia entre instituciones públicas y privadas, explicitando que el acceso no es tan sencillo y que la utilización de las alfabetizaciones múltiples excede un paso más allá de lo que propone un diseño curricular o de una herramienta que acompañe al docente. Ahora también desde la perspectiva de Da Porta pensamos que esta construcción constante de subjetividades puede desarmar o mantener formas de construir subjetividades.

> **En conclusión**

En este diseño curricular en particular podemos observar las distancias que existen entre la línea propositiva y el abordaje crítico y reflexivo que implica, pero que se ve contrariada en la selección y la organización del contenido.

Encontramos asignaturas que invitan a trabajar con software específicos, como cartografía digital, pero al mismo tiempo observamos una gran distancia con respecto a los lineamientos propositivos provocando tensiones ahí mismo.

En este sentido, resulta apropiado recuperar las reflexiones de la autora Gurevich (1997), cuando señala que, en la enseñanza de esta disciplina, siguen presentes tradiciones propias que requieren su reflexión; sobre todo porque se seguiría legitimando desde el aspecto normativo:

“La geografía escolar descansó sobre lo que otorgaba seguridades, como los desarrollos académicos del siglo XIX y principios del XX, y aún hoy continúa en esa zona de comodidad, con base biologicista y descriptiva, inventarista, y que, a pesar de los avances en la disciplina científica, esto todavía no ha sido reelaborado en la escuela.” (pp. 29)

Para Gurevich (1997), es un desafío para la enseñanza de la geografía y para repensar dichas tensiones reflexionar sobre los abordajes de esta disciplina, “ordenando una nueva mirada sobre temas tradicionales y enmarcando el planteo de nuevos problemas” (pp. 14).

Sumado a lo anterior, la autora propone al mismo tiempo que los contenidos que se seleccionen para el abordaje de la disciplina, permitan construir conocimiento significativo y acordes al enfoque teórico-conceptual en el que dichos contenidos se enmarcan.

Respecto al uso de las tecnologías con sentido pedagógico, el DC de geografía, resalta la importancia de

“... incorporar las tecnologías a partir de las posibilidades que brindan como el acceso a los nuevos saberes y la comprensión de las lógicas presentes en su adquisición y organización, y los modos de interacción entre los sujetos en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. (pp. 13)

Esto se enfatiza no sólo respecto a la incorporación de nuevas propuestas formativas que incluyan las TIC, sino también en la cultura digital en general. Cuando pensamos en alfabetizaciones múltiples nuestra intención es pensar en diseños curriculares que permitan traccionar una realidad inminente en el campo de las tecnologías que día a día ocupan mayor espacio dentro de los ámbitos escolares.

Nuestra crítica propone integrar y llevar a la realidad esas primeras finalidades y transversalidades que aparecen en el comienzo del diseño. Así mismo vemos que el resultado de las entrevistas realizadas en relación con el análisis hecho en este ensayo demuestra que la necesidad de una inclusión bien determinada sobre alfabetizaciones múltiples permitiría que los profesionales que se desempeñen en los institutos de formación encuentren, por lo menos, algunos puntos en común de desarrollo y contenido mínimo en el diseño de sus programas para poder trasladarlos a sus clases.

Esta necesidad de inclusión no es determinante en el uso de las mismas. Hemos observado que existen factores económicos y sociales que determinan y delimitan el uso de las tecnologías o la *cultura digital* como la menciona el diseño curricular. Es por esto que la inserción de las alfabetizaciones múltiples implica un universo mayor al que propone el diseño curricular y las

entrevistas nos ayudan a interpretar las realidades según la formación y trayectoria de los docentes de los institutos superiores.

Si sumamos, además, la información que las entrevistas nos proveen podemos destacar también que *cultura digital* no solo implica una inserción por sí misma, sino que, siendo esta misma también cultura, necesita del mismo modo un acompañamiento estructural que permita a los docentes realizar sus prácticas en ambientes y lugares favorables al uso de las tecnologías, así como las herramientas, no solo mínimas e indispensables, sino realmente útiles para el desempeño de las tareas docentes.

Cuando contrastamos lo analizado sobre el diseño curricular con las entrevistas realizadas podemos inferir que en principio el DC no es condicionante al uso de tecnologías.

Una de las preguntas que nos hacemos es si ¿alcanza este diseño curricular para la implementación de cultura digital? ¿Qué sucede en los institutos del conurbano donde a veces la ‘cultura’ implica trabajar con lo justo y necesario? ¿Es imprescindible que el diseño curricular contenga un sostén que implique una cuestión económica para su realización atravesando las palabras y llegando a un terreno pragmático?

> **BIBLIOGRAFÍA**

- Alliaud, A. (2006). “Experiencia, narración y formación docente”, en Revista Educación y realidad, ISSN: 0100-3143. Brasil.
- Alterman, N. (2007) *Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa Gestión escolar*. “Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula”. Documento para el docente. Ministerio de Educación. 2007.
- Contreras, J. D. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Ediciones Akal: Madrid.
- Da Porta, E. (2015). Medios, tecnologías y redes. Recursos para el conocimiento y reconocimiento de sí. *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, 0(9). doi:<https://doi.org/10.62174/avatares.2015.4829>
- Diker, G., Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2014) ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>. Este artículo forma parte del número especial Nuevas Perspectivas sobre el Curriculum Escolar, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.
- Edelstein, G. (1998). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Editorial Paidós. pp. 75-89.
- Gurevich, R. y otros. (1997) “Notas sobre la Enseñanza de una Geografía Renovada” Aique. Buenos Aires.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París, Esf.

Poggi, M. (2008). “De problemas a temas en la agenda de políticas educativas”. En Tenti Fanfani, E. (compilador), Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires, Siglo XXI.

Vázquez Sixto, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Unidad de Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona.

Normativa

Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006)

Ley Provincial de Educación N°13.688 (2007)

Ministerio de Educación de la Nación. (2017a). Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. 1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital. ISBN 978-950-00-1199-0

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2017b). “Programación y Robótica. Objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria”. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : ISBN 978-950-00-1200-3

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2017). “Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria”. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-950-00-1200-3

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 285/16 “Plan Estratégico Nacional 2016-2021, Argentina Enseña y Aprende”.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 343/18. “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Digital, Programación y Robótica”. 12 de septiembre de 2018.

Resolución N° 263/15 del Consejo Federal de Educación. Establece la "Programación" como de importancia estratégica en el Sistema Educativo Nacional durante la escolaridad obligatoria