



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES**

TÍTULO DE LA TESIS:

**Producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural
en la escuela: reconfiguraciones en torno a la cultura escrita
(Argentina, 2003-2013)**

**AUTOR:
Andrea Brito**

**DIRECTORA:
Dra. Silvia Finocchio**

**FECHA:
septiembre, 2015**

Resumen

Orientada por la pregunta *hacia dónde va la cultura escrita en la escuela*, la presente tesis se propone el estudio del proceso de producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela a propósito de las transformaciones culturales contemporáneas.

Para ello, releva y analiza las prácticas discursivas producidas en el contexto argentino de la última década en torno a la cultura escolar, entendida como una construcción en la que se entremezclan las significaciones de la cultura político-normativa, la cultura de la intermediación pedagógica, y la cultura empírico-práctica de los docentes,

Desde la perspectiva social, la tesis aporta a los esfuerzos por comprender los cambios en la educación, al ofrecer conocimientos que especifican el debate actual sobre el necesario cambio de la escuela a propósito de las resignificaciones de la cultura escrita.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, la tesis articula perspectivas que no siempre han entrado en diálogo en el estudio sobre la escuela y los docentes. Así, pretende discutir la tradición analítica que estudia la dinámica de la escuela y sus docentes asociada a recepciones conservadoras, resistentes o reactivas al cambio propuesto desde fuera de sus márgenes sino que, por el contrario, se propone incluirla en un proceso dinámico, abierto y deliberativo a través del cual se construyen, dialogan y confrontan las representaciones colectivas de diferentes grupos. Asimismo, propone contribuir al desarrollo de los estudios sobre la cultura escolar a partir de un abordaje que integra perspectivas de los estudios de la historia cultural de la educación con los de la historia de la lectura, ofreciendo un acceso alternativo al campo de lo escolar.

Abstract

Guided by the question *what path is written culture taking in schools*, this thesis intends to study the process of production and circulation of senses related to cultural change and school taking into account contemporary cultural transformations.

To that aim, it gathers and analyses the discursive practices produced during the last decade of Argentinean school culture, which is understood as a construction that combines the significances of the normative-political culture, of the pedagogical intervention culture and of the teacher's empirical-practical culture.

From the social perspective, this thesis contributes to the efforts to understand the changes education has undergone, as it offers knowledge that specifies the current debate on the school's necessary change according to the redefinitions of the written culture.

From the educational investigation point of view, this thesis articulates perspectives that have not always been part of the studies on schools and teachers. Therefore, it aims at arguing the analytical tradition that studies the school and the teachers' dynamic associated with conservative receptions, which are resistant or reactive when it comes to changes posed from outside their limits; and, on the contrary, it aims at including it in a dynamic, open and discursive process through which collective representations of different groups are built, discussed and compared. Additionally, it intends to contribute to the development of the studies into school culture from an approach that combines perspectives on the studies into the cultural history of education with studies into the history of reading, offering a variant access to the school field.

Agradecimientos

A Silvia Finocchio, más que una directora de tesis, por hacer de nuestro trabajo cotidiano una conversación entramada de preguntas inquietas, honestidad intelectual y profundo cariño.

A Anne-Marie Chartier, por su generosa transmisión de una mirada lúcida y distinta sobre el pensar, el decir y el hacer de la enseñanza.

Al equipo de trabajo del Posgrado en *Lectura, escritura y educación* del Área de Educación de FLACSO-Sede Argentina, por más de diez años compartidos de buenas experiencias.

A todos los maestros y profesores que participaron de esa propuesta, por su compromiso genuino por la enseñanza que hizo más valiosos mis aprendizajes.

A mis amigos y mi familia, por el ánimo y la paciente compañía.

A Susana y Manuel, mis padres. A Fernando y a nuestro precioso Martín. Por la incondicionalidad del amor en sus diferentes versiones.

A Martín, además, le dedico este trabajo. Por dejarme encontrar en su mirada de asombro el valor de la conquista del leer y el escribir.

**Producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural
en la escuela: reconfiguraciones en torno a la cultura escrita
(Argentina, 2003-2013)**

Índice del texto principal

Introducción	1
Capítulo 1. Puntos de partida	9
1.1. Trazos de referencia	9
1.2. Coordenadas metodológicas	32
1.3. Cuestiones a plantear	42
Parte I. Cambio cultural y escuela en clave de las políticas públicas	
Capítulo 2. Lecturas por doquier: la expansión políticamente silvestre de la cultura escrita	44
2.1. La identidad cultural perdida	44
2.2. El sueño de un país lector	49
2.3. Lecturas en crisis, lecturas de la crisis	62
2.4. Publicar, distribuir, canonizar	78
2.5. Cosechar libros, sembrar lecturas	92
2.6. La pandemia de la lectura	100
2.7. La soberanía de la lectura	113
2.8. Recapitulación	115
Capítulo 3. Clickear hacia un nuevo mundo: los augurios políticamente deseables en torno al cambio	123
3.1. Los trazos de una nueva identidad	123
3.2. La materialización del cambio	128
3.3. Leer y escribir sobre nuevas arenas	178
3.4. La alfabetización y los senderos que se bifurcan	184
3.5. Navegar en el mar de las metáforas	203
3.6. Para una nueva conversación	212
3.7. Recapitulación	222

**Parte II. Cambio cultural y escuela en clave de las
intermediaciones pedagógicas**

Capítulo 4. En una nueva versión: modos y circuitos del conocimiento educativo especializado	230
4.1. Las nuevas coordenadas de la <i>expertise</i>	230
4.2. La redefinición del “yo” y el “ellos” en la circulación del conocimiento especializado	239
4.3. La virtualidad en el centro de la escena	254
4.4. Un nuevo impulso a la palabra experta	262
4.5. Recapitulación	279
Capítulo 5. Traducciones simultáneas: las voces sobre el hacer pedagógico	285
5.1. El cambio en versión colectiva: la voz de los gremios	285
5.2. La lengua de los libros para orientar la enseñanza	294
5.3. El lugar donde las intermediaciones se encuentran	308
5.4. Recapitulación	320

Parte III. Cambio cultural y escuela en clave de los docentes

Capítulo 6. Manos maestras: los haceres cotidianos de la enseñanza	326
6.1. Leer entre docentes	326
6.2. Al calor de la estabilidad del aula	335
6.3. Entre láminas y cuadernos	368
6.4. Con la espada, con la pluma y la palabra	388
6.5. Recapitulación	401
Capítulo 7. Palabras maestras: los decires inquietos de la enseñanza	407
7.1. Hacer clic entre docentes	407
7.2. De la restauración hacia nuevas conquistas	420
7.3. En la alquimia de artefactos	451
7.4. Recapitulación	475
Conclusiones	483
Referencias bibliográficas	501
Fuentes citadas	530
Anexos	

Índice de cuadros

Cuadro 1. Actividad Cuentos de exposición. El sastrecillo valiente. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , agosto 2011 (160): 20.	340
Cuadro 2. Actividad Proyecto. Expo del MERCOSUR. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , marzo 2004 (68): 8-9.	341
Cuadro 3. Actividad Aprender a estudiar. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , julio 2011 (149): 22-23.	342
Cuadro 4. Actividad. Leer para qué. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , abril 2012 (157): 19.	343
Cuadro 5. Actividad. Estrategias y habilidades en la práctica de la lectura. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , septiembre 2006 (96), 20.	343
Cuadro 6. Actividad Día del animal. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , abril 2004 (79): 19.	346
Cuadro 7. Actividad De la caña de azúcar a tus cuadernos y carpetas. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , septiembre 2011 (161): 20	346
Cuadro 8. Actividad La fábula: la zorra y la cigüeña. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , abril 2004 (90): p. 18.	347
Cuadro 9. Actividad ¡Un mundial que es un golazo! <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , julio 2006 (103): 22.	347
Cuadro 10. Actividad El valor de cuidar el medio ambiente. Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , septiembre 2004 (103).	348
Cuadro 11. Actividad 2do. Año. Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , noviembre 2006 (103).	348
Cuadro 12. Actividad Hacia la redacción. Cuadernillo de Actividades. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , septiembre 2009 (139): 5.	349
Cuadro 13. Actividad 2do. Grado. Cuadernillo de Actividades. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , agosto 2011 (160): 21.	349
Cuadro 14. Actividad Proyecto Leer y escribir debe ser un placer. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , abril 2005 (90): 6-7.	350

Cuadro 15. Actividad Ideas para que los chicos lean. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , junio 2006 (103): 27.	351
Cuadro 16. Actividad Robin Hood llega a la escuela. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , septiembre 2011 (161), 22. Cuadro 17. Actividad Cuentos de exposición. <i>Revista Maestra Primer Ciclo</i> , agosto 2011 (160): 20.	351
Cuadro 17. Actividad Cuentos de exposición. <i>Revista Maestra Primer Ciclo</i> , agosto 2011 (160): 20	352
Cuadro 18. Actividad La asamblea de los ratones. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , julio 2012 (170): 6.	352
Cuadro 19. Actividad La seguridad. El león viejo y la zorra. <i>Revista Maestra Primer Ciclo</i> , septiembre 2004 (84): 17.	353
Cuadro 20. Actividad “Nacieron las flores”. Formato textual: la leyenda. Cuadernillo de Actividades. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , septiembre 2006 (96).	355
Cuadro 21. Actividad Lectura “La gran familia”. Cuadernillo de Actividades. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , marzo 2007 (101).	357
Cuadro 22. Actividad E-mail sin errores. Cuadernillo de actividades. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , agosto 2009 (12).	360
Cuadro 23. Actividad Cuando los dioses son protagonistas. Los mitos. Actividades fotocopiables para la ESB. <i>La revista de Educación Secundaria</i> , octubre 2006 (104): 1-3.	365
Cuadro 24. Actividad La asamblea de los ratones. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , julio 2012 (170): 6.	373
Cuadro 25. Actividad La seguridad. El león viejo y la zorra. <i>Revista Maestra Primer Ciclo</i> , septiembre 2004 (84): 17.	374
Cuadro 26. Actividad Proyecto Compromiso ambiental. Respetar a los seres vivos. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , mayo 2013 (169): 26.	375
Cuadro 27. Actividad Los reinos. <i>La revista de Tercer Ciclo</i> , abril 2005 (69): 8.	377
Cuadro 28. Actividad Geografía. Un mundo en conflicto. Corea del Norte vs. Corea del Sur ¿Terminarán en guerra? <i>La revista de Educación Secundaria</i> , junio 2013 (159): 20.	377

Cuadro 29. Actividad Gabriel García Márquez. El realismo mágico. Literatura. <i>La revista de Educación Secundaria</i> , septiembre 2011 (140): 16.	378
Cuadro 30. Actividad Imperialismo. Historia. <i>La revista de Educación Secundaria</i> , abril 2013 (157): 15.	378
Cuadro 31. Actividad ¡A crear folletos! Informática. <i>Maestra de Primer ciclo</i> , septiembre 2000 (40): 26-27.	380
Cuadro 32. Actividad Informática. Creamos cuentos fantásticos. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , julio 2002 (60).	380
Cuadro 33. Programas Editores de presentaciones. Informática. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , octubre 2008 (129): 32.	380
Cuadro 34. Actividad Informática. La historia de la Tierra. <i>La revista de Tercer Ciclo</i> , abril 2005 (69): 26.	382
Cuadro 35. Actividad Proyecto anual 2012: Los medios de información. Internet. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , abril 2012 (157): 26-27.	386
Cuadro 36. Actividad. Aniversario del Fallecimiento General José de San Martín. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , agosto 2011 (160): 13.	390
Cuadro 37. Ellos aman la tierra que los vio nacer. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , octubre 2006 (97): 6.	390
Cuadro 38. Actividad. Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , agosto 2005 (104).	393
Cuadro 39. Actividad Declaración de la Independencia. Cuadernillo de Actividades. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , julio 2013 (170): 11.	393
Cuadro 40. Actividad San Martín en una anécdota. Fotocopiables. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , agosto 2005 (84): 11.	393
Cuadro 41. Actividad Belgrano y la independencia. Cuadernillo de Actividades. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , julio 2012 (169): 5.	394
Cuadro 42. Actividad 9 de Julio: Día de la Independencia. Cuadernillo de Actividades. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , julio 2011 (149): 5.	394

Cuadro 43. Actividad Acto 17 de agosto. <i>La Revista de Educación Secundaria</i> , agosto 2011 (139): 4.	395
Cuadro 44. Actividad Una entrevista para descubrir. <i>Maestra de Primer Ciclo</i> , septiembre 2004 (84): 6.	398
Cuadro 45. Actividad 2 de abril. Idea para el número “Juntos a la par y sin olvidar”. <i>La Revista de Educación Secundaria</i> , abril 2012 (157): 4.	399
Cuadro 46. Acto Aprender y enseñar en el tiempo. <i>Maestra de Segundo Ciclo</i> , septiembre 2004 (74): 6.	399
Cuadro 47. Acto del Día del Maestro y del Profesor. Las simuladoras. <i>La Revista del Tercer Ciclo</i> , septiembre 2003 (52): 29.	400

Introducción

La culture est une nuit incertaine où dorment les révolutions d'hier, invisibles, repliées dans les pratiques – mais des lucioles, et quelquefois de grands oiseaux nocturnes, la traversent, surgissements et créations qui tracent la chance d'un autre jour.

Michel de Certeau, *La culture au pluriel*, 1993, p. 211.

A la escuela se va a aprender a leer y a escribir es una premisa perdurable en el tiempo que resuena en la memoria y en el presente colectivo hasta nuestros días. En tonos sepia y también en color, la historia nos ofrece infinidad de imágenes variadas en las que niños y jóvenes van a la escuela a aprender a leer y a escribir. Portando libros o cartillas, con tablillas o cuadernos en sus pupitres y plumas o lápices en sus manos, cientos de generaciones han transitado el recorrido de la escuela en la búsqueda de estos saberes.

La premisa combina, a la vez, mandatos y expectativas aún vigentes. Los primeros, prescriptos a la escuela como institución delegada para la transmisión de la cultura escrita a las nuevas generaciones. Y las expectativas, mayores para unos que para otros, depositadas en el valor del aprendizaje escolar de la lectura y la escritura como carta específica de inclusión en el tablero social. Así, leer y escribir son saberes que siguen concentrando un alto nivel de deseabilidad social (Lahire, 2003) y la escuela sigue resultando el lugar para su expresión.

La potencia de esta combinación hace de la premisa una afirmación estable en el tiempo y universal en su proyección. Sin embargo, son las imágenes en tonos sepia y en color los medios más cercanos y evidentes para comprobar que la lectura y la escritura han respondido de variadas formas y con diferente alcance a través del tiempo tanto a la prescripción de los mandatos como a la satisfacción de las expectativas sociales.

Aún en presente, es preciso reconocer que ir a la escuela a aprender a leer y a escribir no significa lo mismo en diferentes contextos. Así, en la unificación global que impone direccionalidades comunes para la definición de ciertos saberes y exigencias comparables en el logro de ciertos resultados, la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela asume diferentes matices entre países pincelados por sus tradiciones culturales, las

coyunturas políticas y las realidades sociales, las culturas profesionales de sus docentes y, sobre todo, los escenarios materiales en los cuales se despliega la cotidianeidad escolar.

El análisis en presente, además, obliga a incluir como elemento clave las transformaciones contemporáneas de la cultura escrita a partir del desarrollo veloz, impactante y revolucionario de las tecnologías digitales. En efecto, desde hace algunas décadas, las prácticas de la cultura escrita vienen modificándose a partir del uso de teclados y pantallas reordenando espacial y temporalmente los modos y los vínculos implicados en la comunicación y en la producción y circulación del conocimiento. Vivimos en tiempos donde la razón moderna y sus implicancias culturales están en interrogación. La misma idea de saber hoy no encuentra claras fronteras y hasta la ilusión de organizar y hacer accesible a todos el conocimiento de las ciencias que, en el siglo XVIII, inspiró la escritura de la Enciclopedia, hoy es desafiada y puesta en práctica por la redacción veloz de otra, virtual, la de Wikipedia. Junto con otras herramientas digitales, como los buscadores, el conocimiento parece estar ahí, a la mano, y formar parte de una construcción instantánea y colectiva.

El alcance inédito de estas transformaciones en el mundo social ha fundamentado la necesidad de una rápida adopción de estos nuevos usos en la escuela en vistas a lograr que las nuevas generaciones resulten preparadas para los nuevos desempeños requeridos por la “sociedad del conocimiento”. Así, los mandatos y las expectativas sociales recurrentes en la extensa historia de la escolarización se renuevan a la luz de estas transformaciones y la premisa que insiste *-A la escuela se va a aprender a leer y a escribir -* actualiza los horizontes de su afirmación.

La cuestión se vuelve más compleja si se tiene en cuenta la histórica y estrecha relación entre la escuela y la cultura escrita. Asociadas a los sentidos inaugurales de la escolaridad masiva y, a la vez, aportando los cimientos más fuertes sobre los que se construyó la vida de la escuela moderna, la lectura y la escritura constituyeron no sólo saberes escolares sino modos específicos para la transmisión de formas de ver, de posicionarse y de actuar en el mundo social. Sostenidas en la materialidad de lo impreso y en la legitimidad social de lo letrado, la enseñanza y el

aprendizaje escolar de la lectura y la escritura contribuyeron a consolidar un modo de relación social con el lenguaje y, por ende, una particular mirada del mundo.

De allí que las transformaciones contemporáneas de la cultura escrita a partir de las tecnologías digitales supone la interrogación no sólo de la lectura y la escritura en tanto saberes sino que apunta al corazón de la misma forma escolar. Aún cuando el devenir de las prácticas culturales constituye una zona en construcción, la celeridad y la intensidad de los cambios impulsa los argumentos que, sostenidos en la asociación entre cultura escrita y escuela, sostienen la necesidad de una renovación estructural de su forma en vistas a su adecuación a un nuevo paradigma cultural. Una nueva disposición del tiempo y el espacio escolar, un nuevo rol docente, nuevos vínculos y agrupamientos entre docentes y entre alumnos, nuevos formatos para los contenidos y para la evaluación de los aprendizajes, entre otros, son elementos que a partir del uso de los artefactos tecnológicos digitales en las escuelas parece necesario repensar de un modo radical.

Sin embargo, al paso de estas demandas de orden estructural, la premisa de “a la escuela se va a aprender a leer y a escribir” conserva la premura por la resolución de ciertos problemas que, desde hace tiempo, parecen persistir. Así, las voces sociales alzan su preocupación en torno a una supuesta “crisis” de las prácticas escolares de la lectura y la escritura manifestada en ciertas evidencias inaceptables: la falta de comprensión lectora, la ortografía deficiente, la ilegibilidad de lo escrito, la ausencia de vocabulario, del hábito de lectura literaria, entre otros ejemplos.

Generalmente son los medios de comunicación los que nos advierten sobre las caídas estrepitosas de las capacidades relativas al leer y al escribir en las nuevas generaciones. Y lo que suena de modo común en estos anuncios es el tono alarmista, de preocupación contagiosa, un aire fatalista. Parte de un fenómeno más amplio atravesado hoy por lógicas globales, la “crisis” de la lectura y la escritura en las sociedades ha sido estudiado de manera profunda en el caso francés a partir del cual se ha señalado la extensión de la cuestión al conjunto más amplio de problemas sociales. De esta manera, el déficit en la lectura y la escritura asume estrecha relación

con un mapa social general de devaluación y fractura y la problemática educativa pareciera estar en el corazón de los problemas del cuerpo social, poniendo en riesgo su cohesión y su unidad (Chartier, A-M. y Hèbrard, 2002; Lahire, 1999). Así, se produce y promueve la reacción social de lo inaceptable, la intolerancia de un problema que llega a tomar la forma propia de una catástrofe generando la sensación de indignación y desencanto generalmente encarnado en la escuela, puesta también aquí en el centro de la discusión pero esta vez condenada en retrospectiva por el fallido cumplimiento del mandato social y culpabilizada por la disolución de las expectativas depositadas sobre ella.

No obstante, aún en lo común en el tono de sus manifestaciones, conviene atender a la particularidad simbólica de estos estallidos. Esto supone la necesidad de discriminar los tiempos de denuncia, en los cuales la relación entre escuela y sociedad marca trazos diferenciados para tal diagnóstico, como así también incluir la determinante condición y variabilidad que imponen los contextos.

Despejado este punto, resulta productivo atender a la especificidad del cruce entre la mirada retrospectiva que concluye en el fracaso y aquella que, en la proyección a futuro, inaugura una nueva época. Esa allí donde confluyen diversos sentidos asignados a la cultura escrita, en los que se entremezclan diferentes funciones sociales, finalidades formativas, expectativas colectivas y principios pedagógicos que serán procesados de manera particular.

La Argentina de la última década resulta un caso interesante en este sentido. En los aires de un clima social de época caracterizado por los efectos de la profunda debacle política, económica e institucional que estalló en el país en el año 2001, la idea de crisis tituló la comprobación social del derrumbe imprimiendo las lecturas, percepciones y expectativas sobre el presente. Lo educativo sería uno de los temas del ojo de la tormenta en tanto su papel determinante en la construcción de la identidad del ser argentino resultaba ya un proceso fallido: el acceso a una cultura común, el aprendizaje del ejercicio de derechos y deberes ciudadanos, y la adquisición de herramientas para el ingreso al mercado del trabajo se convirtieron en

estacas de un proceso colectivo truncado que ya no encontró terreno para su localización ni coordenadas para su construcción.

El sentido político y cultural de lo educativo estallado se hizo evidente en el espacio escolar, caja de resonancia donde los ecos de la devastación sonaron en las versiones más dolorosas. El alcance en la dimensión de los efectos fue proporcional al desconcierto y a la incertidumbre en los comportamientos y acciones. La percepción de las escuelas como instituciones trastocadas en sus sentidos -de los tradicionales y claramente pedagógicos, centrados en la formación cultural y ciudadana, a los emergentes y sociales, centrados en la contención de la pobreza y el despliegue de los afectos- inquietaban e interferían en la expectativa social con vistas a futuro.

En este escenario, la visibilidad de los fracasos en los aprendizajes de los alumnos se hacía más intensa dando cuenta de la pérdida de una identidad cultural nacional construida históricamente bajo la sombra de los valores letrados. La situación hacía volver la mirada sobre los docentes, cuya tarea perdía la brújula en la recuperación del rumbo.

La llegada del gobierno kirchnerista en el 2003 abre un nuevo período orientado a la reconstrucción material y simbólica de un país devastado. En ese marco, la política pública dio impulso a un conjunto de iniciativas en el ámbito educativo con fuerte acento en la inclusión social.

En vistas a la reconstrucción, la crisis se instaló como el punto de partida para pensar la educación en un camino que, se reconocía, seguiría impregnado durante mucho tiempo por las percepciones de clausura y derrumbe. Sin embargo, la educación se convertía en la posibilidad de superación, no solo en la tarea de recuperación de lo perdido sino también en clave a futuro.

De este modo, los desafíos de la sociedad mundial de la información - para algunos- o del conocimiento -para otros- traccionaron la definición de un horizonte definido por premisas globalizadas centradas en la impostergable presencia de las tecnologías digitales en las escuelas. El Estado asumió entonces la continuidad del vector de la inclusión social a través de una política pública focalizada en el equipamiento tecnológico de las escuelas que, con el tiempo, iría tomando la forma de una distribución

masiva de computadoras portátiles en ciertos niveles del sistema educativo. El desarrollo de la industria nacional, la reducción de la brecha digital y la construcción de un futuro de ideas y conocimiento eran los principios que orientaban estas decisiones.

La continuidad del signo político de gobierno en el contexto argentino durante la década 2003-2013 ofrece un escenario favorable para el foco de este trabajo. Se trata, a la vez, de un tiempo prolífico en el debate educativo en el cual resulta interesante, en particular, atender a la voz de las intermediaciones pedagógicas productoras de diferentes versiones en la interpretación de la definición de un rumbo educativo atravesado por el cambio cultural.

Asimismo, se trata de un tiempo durante el cual la contradicción entre la retórica de la autonomía y la profesionalización de los docentes y la sanción por la debilidad de sus prácticas reforzó, tal como identifiqué en otro trabajo, el lugar de resguardo colectivo para la reconstrucción de la propia identidad profesional. Maestros y profesores, así, construyeron a su modo su propia versión de lo escolar en tiempos de cambio.

En esta profusa mezcla resulta interesante la posibilidad de desentrañar cuáles son los nuevos problemas de la pedagogía que vienen a instalarse y cuáles resultan interrogantes conocidos que persisten pero se actualizan a propósito del cambio cultural. En el mismo sentido pero de manera más específica, la cuestión alcanza a la cultura escrita y su enseñanza escolar.

De allí que frente a la vigencia de la premisa “A la escuela se va a aprender a leer y a escribir” me propongo orientar este trabajo por la pregunta *hacia dónde va la cultura escrita en la escuela* atendiendo a la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela a propósito de las resignificaciones de la cultura escrita. Esto es, mi intención es hacer de la cultura escrita una de las maneras para entrar a la problematización de la construcción de significaciones sociales (Chartier, 1999) sobre la relación entre los cambios culturales contemporáneos y la cultura escolar.

Desde aquí, mi interés se concentra en la elucidación de una pregunta específica pero a la vez compleja en su multiplicidad: *¿quiénes, qué y cómo*

(se) producen y circulan los sentidos sobre el cambio cultural y la cultura escrita en la escuela?

Se trata de una construcción que asume como punto de partida el reconocimiento de un proceso dinámico y deliberativo en el que convergen y se confrontan las perspectivas de diferentes grupos sociales asociados en diferentes articulaciones con lo escolar. Responder a la pregunta específica planteada supone atender en particular a la variedad de representaciones en la que se combinan las apreciaciones sobre el papel de la escuela, el lugar de los docentes, los modos de asumir el cambio, el papel de lo material, y los fines formativos asociados a la cultura escrita. Asimismo, y en tanto focalizo en las prácticas discursivas de los diferentes grupos, supone considerar las materialidades en las que se inscribe la construcción de dichas representaciones, también atravesadas por las transformaciones culturales contemporáneas.

La tesis está organizada en siete capítulos. En el primero presento la perspectiva teórica que la orienta y explicito los conceptos apropiados en su desarrollo. Además, enuncio los lineamientos metodológicos y presento las cuestiones que se abordan y las ideas a ser demostradas.

Los siguientes seis capítulos se organizan en tres partes, en cada una de las cuales despliego el análisis de las prácticas discursivas de los diferentes grupos sociales considerados.

En la primera parte, me centro en la voz del Estado a través de sus políticas públicas en el ámbito educativo. En particular, focalizo en las prácticas discursivas construidas en torno a dos iniciativas clave durante la década analizada: el *Plan y la Campaña Nacional de Lectura* y el portal educativo *Educ.ar*. De su análisis y caracterización me ocupo en los capítulos 2 y 3 respectivamente.

En la segunda parte, planteo el análisis en clave de la intermediación pedagógica orientada a la información y la formación de los docentes como destinatarios en tanto considerados actores clave en vistas a la concreción del cambio. Desde esta perspectiva, en el capítulo 4 analizo las dinámicas de producción discursiva del conocimiento educativo especializado y en el capítulo 5 me ocupo de la voz de los gremios y las editoriales.

En la tercera parte analizo las prácticas discursivas de los docentes, diferenciadas en dos grupos. En el capítulo 6 me concentro en los docentes caracterizados por una tendencia estabilizadora en sus prácticas de enseñanza y, en el capítulo 7 analizo el caso de un grupo de docentes orientados por las disposiciones al cambio.

Finalmente, una serie de conclusiones dan cierre a esta tesis.

Capítulo 1

Puntos de partida

En este capítulo presento, en primer lugar, la perspectiva teórica que sustenta la tesis. Para ello despliego los conceptos y las ideas que desde la historia cultural contribuyeron a elaborar el marco de referencia.

En segundo lugar caracterizo los lineamientos metodológicos que orientaron el trabajo describiendo las diversas fuentes de información que fueron consultadas en la producción de la investigación y los modos en que fueron abordadas.

Finalmente y en tercer lugar caracterizo las cuestiones planteadas por la tesis y las ideas a ser demostradas.

1.1. Trazos de referencia

En este apartado presento los principales trazos de referencia teórica que, procedentes de la historia cultural, delinearón y enmarcaron el recorrido de mi indagación. Su explicitación tiene varios propósitos: fundamentar mi mirada, reconocer su aporte, y argumentar cómo fueron leídos en este trabajo. A su vez, su elección se orienta por varias razones: su pertinencia en relación con el objeto de estudio, su potencialidad teórica y explicativa, y su apertura a la posibilidad de continuidad y profundización. En ese margen se ubica la intención de producir un aporte a través de este estudio.

La elección de la historia cultural se fundamenta en su búsqueda de una perspectiva de trabajo que desplaza las fronteras canónicas entre las disciplinas en el planteo de una cuestión fundamental: la manera en que los actores sociales dan sentido a sus prácticas (Chartier, R., 2000, 2007).

La historia cultural es, en este sentido, una historia del presente que, alejada de la búsqueda de valores absolutos y trascendentes para la sociedad y para su transmisión educativa, se propone captar las formas de definición de los problemas y la invención de posibilidades de cambio. Así, el objeto de la historia cultural se sitúa *...en la tensión entre, por una parte, las capacidades inventivas de los individuos o de las comunidades y, por otra, las convenciones y coacciones que limitan -con más o menos fuerza, según*

las posiciones sociales que ocupan en las relaciones de dominación- lo que les es posible pensar, decir y hacer. (Chartier, R., 2007: 41).

Desde este punto de partida, a continuación caracterizo los trazos teóricos que seguí en la elaboración mi trabajo. En primer lugar, refiero a los conceptos de representaciones colectivas, práctica y apropiación y su aporte para la construcción de mi mirada. En segundo lugar, señalo la contribución de la historia cultural a la revisión de las perspectivas de la historia de las tradiciones e ideas pedagógicas que resulta pertinente retomar en este trabajo. Luego, y desde ese marco, especifico algunas cuestiones consideradas a propósito de la noción de cultura escolar. Finalmente, recupero algunas cuestiones centrales que la historia cultural, y de modo más específico la historia escolar de la lectura y la escritura, aporta al análisis en relación con las resignificaciones de la cultura escrita.

El estudio de la producción de significaciones supone, desde la perspectiva de la historia cultural, atender a procesos dinámicos en los que individuos que pertenecen a un grupo recurren a diferentes lógicas según las circunstancias y las necesidades construyendo esquemas de percepción y apreciación del mundo. En este marco, y superando la visión de las filosofías del individuo, éste será considerado en el seno de las dependencias recíprocas que constituyen las configuraciones sociales a las que pertenece. (Chartier, 1992).

Asimismo la historia cultural, específicamente a partir de las contribuciones de Roger Chartier, aporta reformulaciones a la articulación entre las diferencias sociales y las prácticas culturales. En principio desde la superación de la polaridad estructuras/subjetividad, afirmando la potencialidad de una historia cultural de la vida social que permita pensar de manera dinámica las relaciones entre los sistemas de percepción y de juicio y las fronteras que atraviesan el mundo social.

Es en este punto donde el concepto de *representaciones colectivas*, retomado por el autor de las ideas de Durkheim y Gauss, se vuelve relevante. En efecto los esquemas que generan las representaciones deben ser considerados incorporando las divisiones de la sociedad -no reducibles a un principio único- y, al mismo tiempo, como productores de lo social

puesto que ellos enuncian los desgloses y clasificaciones posteriores. En sus palabras:

El concepto de representación permite, pues, comprender la relación dinámica que articula la internalización que hacen los individuos de las divisiones del mundo social y la transformación de tales divisiones en virtud de las luchas simbólicas cuyos instrumentos y apuestas son las representaciones y las clasificaciones de los demás y de uno mismo.

Chartier, R., 2005: 124.

Desde esta perspectiva, el concepto de “representación colectiva” articula tres modalidades de relación con lo social:

En primer lugar, el trabajo de clasificación y de delimitación que produce las configuraciones intelectuales múltiples por las cuales la realidad está contradictoriamente construida por los diferentes grupos que componen una sociedad; en segundo, las prácticas que tienden a hacer reconocer una identidad sociales, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, significar en forma simbólica un status y un rango; tercero, las formas institucionalizadas y objetivadas gracias a las cuales los “representantes” (instancias colectivas o individuos singulares) marcan en forma visible y perpetuada la existencia del grupo, de la comunidad o de la clase.

Chartier, R., 1992: 56-7.

El concepto de “representación” resulta así asociado de modo directo al de “práctica” en tanto ésta -entendida como la manera en que los individuos, las comunidades o las clases manejan los códigos, los textos o los objetos- designa las representaciones concretadas en la inmediatez de las conductas sociales o el ordenamiento de los ritos sociales (Chartier, 2005).

Ahora bien, lo que otorga identidad al concepto de representación utilizado por el autor es el énfasis dado a la formalidad de las prácticas o al significado de las formas. Así, al descartar una concepción instrumental del lenguaje entendido como una expresión transparente de la realidad exterior o de un sentido dado previamente sino más bien concebir que es en su funcionamiento mismo, en sus figuras y sus acuerdos, como la significación se construye y la “realidad” es producida (Chartier, R., 1992), se postula que la representación es una práctica en la que la forma determina el significado.

Reconocer los efectos de sentido implicados por las formas también supone para el autor superar las perspectivas espontaneístas que conciben *a las ideas o las mentalidades huéspedes de los textos como si estos fueran recipientes neutros* (Chartier, R., 1992: IV) para comprender las significaciones conferidas a un texto enfrentando no sólo el repertorio con

sus motivos sino identificando los principios (de clasificación, de organización, de verificación) que gobiernan su producción así como descubriendo las estructuras de los objetos escritos que aseguran su transmisión.

Retomando la perspectiva de Michel de Certeau, Chartier sostendrá que al impedir que los discursos sean reducidos a las ideas que enuncian o a los temas que tratan, tal atención hace que el concepto de representación sea entendido como práctica en la cual la forma es determinante del sentido (Carvalho y Hansen, 1996; Carvalho y Warde, 2003). Así, la desnaturalización del concepto de representación, lejos de considerarse desde la generalidad transhistórica asociadas a las nociones de “influencia”, “imitación” o “transplante de ideas”, permite considerar las evidencias de las prácticas analizadas como “representaciones de prácticas que resultan de prácticas de representación”. Esto es, al determinar el carácter de esas prácticas se puede también especificar el carácter de las representaciones que éstas producen y, una vez que las mismas prácticas son formalizadas culturalmente, también se evidencia que son representaciones (Carvalho y Hansen, 1996).

Tal articulación será para la historia, según Roger Chartier, condición de posibilidad. De allí la potencia de su conceptualización en tanto conlleva valiosos elementos para orientar el abordaje de la investigación. Así, el autor señala que cualquier fuente documental movilizadora nunca tendrá una relación inmediata y transparente con las prácticas que designa. La condición obligatoria para entender las situaciones o prácticas que son objeto de representación es la identificación de las razones, códigos, finalidades y destinatarios particulares. Aunque, ampliará, esa posición metodológica no significa de modo alguno la reducción y, menos todavía, la anulación de las prácticas en los discursos y las representaciones que las describen, las prescriben, las prohíben o las organizan ni tampoco implica una renuncia a la inscripción social tanto de los esquemas de percepción y juicio que son matrices de las maneras de decir y de hacer (Chartier, R., 2011). Las relaciones entre las producciones discursivas y las prácticas

sociales es, desde aquí, el norte que direcciona el rumbo¹ y que, en mi trabajo y a los fines del análisis, tomarán la denominación de prácticas discursivas.

Un segundo grupo de trazos teóricos que me interesa señalar refiere al aporte que la historia cultural ha realizado en la revisión de las perspectivas de la historia de la educación, lo que supuso comenzar a poner la atención en el estudio de la escolarización a partir de la producción de las formas de pensar, actuar sentir y ver. En este marco, la historia es entendida como comprensión del presente y de la memoria colectiva, entretejido de configuraciones históricas múltiples transmitidas en las estructuras mismas de representación que aportan las narrativas que construyen las memorias del presente. Desde aquí, se aspira a captar las condiciones relativas a lo que es posible decir como “cierto” y a considerar la configuración actual y la organización del conocimiento a través de una indagación de las formaciones cambiantes a través del tiempo. (Popkewitz, et. al, 2003).

La historia cultural ha aportado aire fresco a la tradición en la investigación histórica de la educación, renovando sus referencias teóricas, sus objetos y sus prácticas con diferente alcance². El movimiento central se produce en la reconfiguración de la historia de las ideas pedagógicas en el desvanecimiento del interés por el estudio de las ideas desvinculadas de la materialidad de los dispositivos que las ponen en circulación y de las prácticas de los agentes que las producen o se las apropian (Carvalho y Warde, 2003). Esto refleja un desplazamiento que desde el estudio de los modelos pedagógicos refocaliza su atención en la inteligibilidad interna de los sistemas pedagógicos y en la multiplicidad de los dispositivos materiales en los que se hallan inscritos. En este sentido, *esta nueva forma de examinar significa la muerte de la vieja historia de la pedagogía, lo que traslada el interés del historiador desde los grandes sistemas pedagógicos a los procesos materiales de su circulación y apropiación.* (Carvalho y Warde,

¹ Roger Chartier reconstruye y reconoce los valiosos aportes construidos en este sentido por Michel de Certeau, Michel Foucault y Louis Marin en una obra en particular, *Escribir las prácticas*, en la cual analiza sus perspectivas desde el punto común de la articulación de la construcción discursiva del mundo social con la construcción social de los discursos. Ver Chartier, R., 1996.

² En la región latinoamericana esta renovación es reciente pero prolífica, de modo particular en el contexto académico brasileño.

2003: 106). Se trata de un proceso que reconfigura la historia de la pedagogía en su versión tradicional en una nueva versión de la historia cultural de las tradiciones pedagógicas.

Adoptar esta orientación invita a dar cuenta de una multiplicidad de actores. En efecto, atender a la materialidad de la producción, circulación, imposición y apropiación de la tradición pedagógica supone dirigir la mirada hacia la escuela como producto histórico de la interacción entre dispositivos de normalización pedagógica y las prácticas de los agentes que los aprehenden incluyendo esto, de suyo, a los docentes.

Los trazos teóricos hasta aquí reseñados resultaron centrales en la delimitación de los grupos en los cuales centré el análisis de la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural en la escuela. En efecto, la selección de las prácticas discursivas de las políticas públicas, los intermediarios pedagógicos y los docentes estuvo orientada por este enfoque abriendo la posibilidad de un abordaje atento a las dinámicas puestas en juego en la construcción social de las significaciones.

Se trata de tres grupos cuyas prácticas discursivas pueden ser diferenciadas en la naturaleza de sus tonos y en la combinatoria de sus temporalidades. El primero, el de las políticas públicas, centrado en la prescripción normativa, asociado a la lenta temporalidad de un sistema educativo que encuentra arraigo en modelos de larga duración y, a la vez, a la urgencia de las demandas de lo social. El segundo, el de las intermediaciones pedagógicas, focalizado en la orientación teórica y conceptual de las prácticas de la escuela -como en el caso de los expertos y la industria editorial- o bien en el sostenimiento político del trabajo de los docentes -como los gremios-. Su tono se asocia al ritmo veloz de una producción discursiva que permita renovar las explicaciones acerca de *la organización política, que es muy lenta, y de la práctica que es inmóvil* (Hèbrard, 2000: 10). El tercero, los docentes, centrado en las prácticas de aula, que pone palabras desde adentro de la escuela a aquello que se nombra incesantemente desde afuera y que remite a lógicas de temporalidades múltiples: la atención a las urgencias inmediatas, la capitalización de la memoria pedagógica y la anticipación (Finocchio, 2011).

De allí que mi atención se dirige tanto a la producción de los sentidos sobre el cambio escolar construida en el juego de dependencias recíprocas que constituyen las configuraciones sociales de cada uno de estos grupos como así también a la hibridación en la circulación de dichos sentidos.

Asimismo, el interés por la materialidad de los procesos que difunden e imponen las tradiciones pedagógicas y por la materialidad de las prácticas de los grupos que las apropian me permitió ubicar el estudio en una perspectiva que intenta superar la línea divisoria entre la historia de las ideas y la historia de las instituciones escolares y que encuentra anclaje empírico en el estudio de los textos destinados al ámbito pedagógico -libros de texto, manuales escolares, publicaciones periódicas educativas, bibliotecas escolares, colecciones destinadas al profesorado, entre otros-. (Carvalho y Warde, 2003: 106) con diferente nivel de prescripción. Esto supone moverse en el ámbito de lo que Roger Chartier llamó una “arqueología de los objetos en su materialidad”, esto es, tratar los materiales a ser analizados como objeto cultural que, constitutivamente, guarda las marcas de su producción y de sus usos (Carvalho, 1998).

La atención dada a la materia en que se opera el encuentro entre el “mundo del texto” y el “mundo del lector” orienta, según el autor, la formulación de dos hipótesis de trabajo. La primera considera la operación de construcción de sentido efectuada en la lectura como un proceso históricamente determinado cuyos modos y modelos varían según el tiempo, los lugares y las comunidades. La segunda hipótesis considera que las verificaciones múltiples y móviles de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido por los lectores (Chartier, R., 1992).

Lo dicho supone reconocer que los lectores nunca se confrontan con textos abstractos, ideales, alejados de toda materialidad, sino que manipulan objetos cuya organización gobierna su lectura. Esto es, contra una definición puramente semántica del texto, se señala que las formas producen sentido. Asimismo, se subraya la atención a la lectura como una práctica siempre encarnada en gestos, espacios, costumbres lo que implica identificar las disposiciones específicas que distinguen las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura. Desde aquí, la atención a las modalidades contrastadas de la construcción del sentido obliga a la consideración de un

doble conjunto de variaciones: variaciones de las disposiciones de los lectores y variaciones de los dispositivos de los textos y de los objetos impresos que los contiene.

De allí la centralidad del concepto de apropiación, en tanto:

La apropiación, tal como la entendemos nosotros, apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones, fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen.

Chartier, R., 1992: 53.

Así, el estudio de la construcción de las significaciones obliga a atender a la tensión que articula la capacidad inventiva de los individuos singulares o de las “comunidades de interpretación”, en términos de Stanley Fish (1998) con los constreñimientos, normas, convenciones que limitan lo que les es posible pensar y enunciar. Esto es, Chartier sostendrá que cada lector - espectador u oyente- produce una apropiación inventiva de la obra o del texto que recibe lo que, siguiendo a Michel de Certeau (2002), supone entender al consumo cultural como una producción, silenciosa, diseminada, anónima. Pero, a la vez, será necesario considerar el conjunto de las obligaciones que imponen las formas particulares del texto, las aptitudes, las convenciones y los códigos propios de la comunidad a la cual pertenecen los lectores.

Desde esta perspectiva, para la historia de la producción de las significaciones, la gran cuestión es comprender cómo las obligaciones siempre se transgreden en virtud de la invención o, a la inversa, como las libertades de interpretación siempre son sometidas a ciertos frenos.

Cuando uno se interesa en la historia de la producción de las significaciones, la gran cuestión es comprender cómo las obligaciones siempre se transgreden en virtud de la invención o, a la inversa, como las libertades de interpretación siempre son sometidas a ciertos frenos. Partiendo de tal interrogación, tal vez sea menos complicado evaluar las oportunidades y los riesgos que entraña la revolución electrónica.

Chartier, R., 2000: 19-20.

Es esta la posición de mirada que orienta el análisis de la producción de sentidos sobre el cambio cultural contemporáneo en este estudio.

Mi apuesta, sin embargo, apunta a incorporar en el análisis la dimensión menos explorada -la práctica discursiva de los docentes- en el juego de

espejos que reflejan las tensiones que se establecen entre distintos grupos sociales en la construcción de sentidos sobre lo escolar.

En efecto, mi posición de mirada no estará puesta en los docentes solamente como destinatarios sino que propone ubicarlos en un nivel de visibilidad que da cuenta de su papel activo en la producción discursiva sobre el cambio cultural y la escuela. Mi interés está puesto en dar cuenta de las interrelaciones recíprocas entre los diferentes grupos, considerando allí las representaciones de los docentes como agentes que intervienen en la definición de lo que es deseable y posible para la escuela en tiempos de cambio.

La elección atiende a la sintonía con la noción de cultura escolar³, movilizada en el marco de los nuevos enfoques de la historia cultural de las tradiciones pedagógicas. A propósito de esta noción me interesa señalar entonces los principales aportes teóricos en su construcción que retomo en este trabajo.

De modo particular consideré la perspectiva del historiador español Agustín Escolano Benito (2005) y su caracterización de tres tipos de cultura de la escuela a propósito de la identificación de su coexistencia y relación variable durante el ciclo de reformas del último siglo de la historia educativa española. Su planteo incluye la definición de tres ámbitos de memoria de la educación o culturas de la escuela: la cultura política o normativa, asociada al orden político institucional que organiza el funcionamiento educativo; la cultura científica o académica, resultado de la investigación y ligada al desarrollo del conocimiento experto; y la cultura empírico-práctica, guiada por la lógica de la razón práctica de los docentes en el ejercicio de su tarea y transmitida en su cotidianeidad.

Cada una de estas culturas se ha desarrollado conforme a su propia lógica y ha dado origen a una determinada tradición, transmitiéndose también según distintos mecanismos de comunicación de la memoria. Entre las tres esferas de la cultura escolar se dan relaciones de interacción y aún de convergencia, pero se constatan asimismo históricamente disociaciones, explicables en función de los amplios márgenes de autonomía que cada una dispone.

Escolano Benito, 2005: 44.

³ Acuñada hace poco más de veinte años, varios autores en diferentes contextos han aportado diversos énfasis y matices en su producción. Para una exhaustiva reconstrucción ver Gonçalves Vidal et. al, 2004 y Gonçalves Vidal, 2005.

Esta delimitación teórica permite al autor analizar las dinámicas en juego al momento de las reformas educativas a partir de las relaciones de encuentro y desencuentro las cuales confirman, entre otras cuestiones, que las innovaciones educativas no resultan una consecuencia directa ni mecánica de las decisiones político-normativas o de las construcciones teórico-prácticas de los académicos sino que son el resultado de las coaliciones que se negocian, de manera explícita o implícita, con la cultura empírica de la escuela.

Punto de vista clave en tanto el espectro de análisis se abre y hace más complejo. La perspectiva teórica de la cultura escolar ofrece, tal como lo señalan diversos autores, la posibilidad de problematizar el lugar de la escuela y los docentes desde un lugar activo, -el de la “tradición inventada”, dirá Escolano- en el cual lo cultural entra en el juego de la negociación posible entre los intereses de los diferentes grupos sociales, la lógica de funcionamiento institucional y lo pragmático de las acciones de los sujetos educacionales.

... la perspectiva nos lleva a considerar la escuela no solamente como puerto de llegada a las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, ejerciendo solamente la función de transmisión cultural, sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo.

Gonçalves Vidal, 2007: 30.

Desde aquí, la noción de cultura escolar orienta el análisis en la invención de los sujetos de modos de estar en el mundo, comprender la realidad y establecer sentidos constituidos social e históricamente poniendo en funcionamiento los dispositivos de la escuela y de la cultura.

Asimismo, en el prolífico abordaje sobre la noción de cultura escolar es posible identificar diferencias en la interpretación sobre la relación ente permanencias y cambios. Algunos más centrados en las primeras - como por ejemplo Vincent, Lahire y Thin con su concepto de “forma escolar” (2001) o Cuban y Tyack y la “gramática escolar” (2001)- harán hincapié en el mantenimiento de las estructuras y la resistencia que la escuela exhibe al cambio como principal característica de funcionamiento de la institución

escolar. Otros, como Julia (2001) o Chervel (1995, 1998), enfatizarán la permeabilidad al cambio introducido en la misma cotidianeidad escolar.

La no necesariamente justificación excluyente adoptada en estas posiciones permite construir un criterio de análisis sostenido en la mezcla de rasgos de continuidad con rasgos de cambio (Gonçalves Vidal, 2007). Es esta una perspectiva elegida en este estudio en tanto cobra relevancia para el abordaje de las relaciones entre la cultura empírica de los docentes, la cultura académica y la cultura política construida sobre la escuela.

En efecto, pensar la cultura escolar desde la relación híbrida entre cambios y permanencias abre el juego a la heterogeneidad en la mirada. Por un lado, se abre el juego es tanto no sólo es posible identificar el cambio como elemento positivo y exterior al universo de la escuela. Por otra parte, supone desandar la asociación naturalizada entre reforma y cambio - generalmente precedida por una “crisis”- como así también entre éstos y el progreso o la mejora producida en forma directa. Al mismo tiempo, y en particular atención a una cuestión que me propongo desplegar en este estudio, permite la interrogación sobre la también naturalizada homogeneidad de las grupos implicados; esto es, los políticos o los expertos como naturales dinamizadores del cambio y los docentes anclados en la resistencia o el conservadurismo.

Lo dicho despliega una mirada dinámica, compleja y multidireccional para la comprensión de la cultura escolar. En diálogo con procesos históricos y de larga duración, y también en la combinación de escalas, la perspectiva introduce complejidad en la explicación de procesos que puedan ser interpretados no desde el carácter incompleto de las apropiaciones de los sujetos o grupos culturales sino desde el entendimiento que estas propician. Desde este punto de vista es posible complejizar el análisis sobre los efectos en las prácticas escolares de las reformas educativas o de las innovaciones pedagógicas propuestas por los especialistas o bien, desde la misma perspectiva, guiar la mirada por la identificación de cambios que se producen en la escuela más allá de las reformas o innovaciones, incluso anticipándolas (Chartier, A-M., 2004; Gonçalves Vidal, 2007).

Con particular escucha de lo dicho sobre el cambio, la referencia a la “inflación discursiva” sobre los profesores sostenida de modo insistente y

desde hace tiempo por António Nóvoa (1999, 2009, 2011) colaboró en mi trabajo.

...este consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuímos, foi-se tornando dominante no decurso da última década. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem.

Nóvoa, 2011: 15.

La conceptualización me resultó de ayuda, entre otras, por dos razones importantes. Por un lado, para posicionar y recortar mi mirada sobre el prolífico campo de análisis durante el período estudiado. En efecto, el cambio cultural y su relación con el cambio escolar constituye uno de los *leit motiv* más recurrentes en el debate educativo durante el período estudiado al tiempo que resulta uno de los principales motivadores de acciones políticas y pedagógicas. Asumí entonces la referencia a la “inflación discursiva” como un rasgo propio del período que en sí mismo condiciona la visión sobre el cambio y a partir del cual identifiqué zonas de influencia, interferencia o diálogo entre las voces intervinientes.

Así, y aquí la segunda razón, la referencia a la “inflación discursiva” me permitió atender a la vigencia en la afirmación de ciertos principios que parecen consensuados pero por debajo de los cuales, sin embargo, se identifican demarcables zonas de silencio e incertidumbre sobre el sentido y el arraigo del cambio cultural en las prácticas educativas. Así, sobre el par exceso de discursos-pobreza de prácticas señalado por el autor, es posible identificar un debate educativo caracterizado por un ritmo vertiginoso y una producción copiosa en la recurrencia de conceptos, ideas y propuestas. La discusión se centra en los medios -esto es, en la búsqueda liviana de panaceas sobre las cuales se establece fácilmente un conjunto de principios educativos- a través de un círculo vicioso que impide pensar con lucidez los fines de la escuela en relación con la sociedad contemporánea y, en esa dirección, el trabajo de los docentes.

En este contexto pensar con lucidez, dirá Novoa, supone una reflexión no como ejercicio vacío -o que se hace en el vacío- sino siempre enmarcada en la necesidad de inscribirla en la historia y de producirla a partir de saberes, conocimiento y experiencias desde los cuales se elabora el sentido

del trabajo escolar. De modo complementario, la reflexión lejos de un acto aislado y solitario supone, también en sintonía con el modo del trabajo escolar, un “pensar con otros”. Dos elementos que permiten responder, desde su punto de vista, al mayor desafío de la pedagogía contemporánea: lograr que los niños y jóvenes adquieran los instrumentos del pensamiento y de la cultura.

Es este un punto donde también colaboran los abordajes específicos de la noción de cultura escolar y su mirada analítica en la identificación de los intercambios establecidos entre la escuela y la sociedad. En este marco, resulta destacable el aporte de António Viñao Frago (1998) en lo relativo a los hábitos, comportamientos y las experiencias cognitivas proporcionadas por la escuela y extendidas al cuerpo social, como las nociones de tiempo y espacio. Su perspectiva incluye la referencia al criterio de juicio escolar absorbido en la mirada social para la constitución y clasificación de los sujetos según su dominio del lenguaje demostrado en la capacidad para organizar el pensamiento desde la lógica escritural.

En la misma perspectiva puede ubicarse la construcción teórica de André Chervel (1995, 1998) quien, centrado en el estudio de la historia de las disciplinas escolares sobre la enseñanza del francés, concluye sobre la capacidad de la escuela para la producción específica de una cultura específica, singular y original. Así, a través de su estudio sobre la construcción histórica de la ortografía, la gramática, el dictado y la composición en los siglos XIX y XX, el autor sostiene la idea de una institución escolar que, contrariamente a los postulados en torno a la escuela como agente de transmisión de saberes producidos fuera de ella y por tanto asociada con la inercia o el conservadurismo, resulta una institución capaz de producir saberes específicos con efectos sobre la sociedad y la cultura.

Una tercera mirada relevante en cuanto a las relaciones entre escuela y sociedad y también, como las anteriores, a propósito de la cultura escrita, es la de Guy Vincent (1980, 2001) quien a partir de la indagación sobre la génesis de los elementos constitutivos de la institución escolar -espacio, tiempo y relación pedagógica- identifica en la escuela lasallista francesa de fin del siglo XVII la configuración de la forma escolar mantenida en su esencia a través del tiempo. Según el autor, es la emergencia de la escuela

como un lugar específico, separado de otras prácticas sociales, donde se producirá el pasaje de una cultura fundada en la oralidad a una cultura basada en la difusión de la cultura escrita y en la organización del pensamiento y de la relación del hombre con el mundo a través de una lógica escritural. Sobre esta idea luego, junto con Bernard Lahire y Daniel Think (2001), Vincent sostendrá la idea de la invasión de la forma escolar a todos los espacios e instituciones de la sociedad actual, lo que les permite hablar de una escolarización de la sociedad.

La simultánea aparición de la forma escolar moderna y de la difusión de la economía escrituraria sostenida por los autores da cuenta de la estrecha relación entre el universo de la cultura escrita y la institución escolar. Así, observar desde su origen esta forma escolar implica comprobar en la recurrencia el lugar significativo que los objetos asociados con la cultura escrita tienen en las prácticas escolares. Por cierto, tomados en su materialidad, esos objetos no solamente favorecen la percepción de los contenidos enseñados, si no que sobre todo suscitan el entendimiento del conjunto de quehaceres activados en el interior de la escuela.

De allí que en su potencialidad para el desarrollo de este trabajo, el foco en la materialidad escolar orienta la mirada al tiempo que ilumina el camino y señala algunas alertas.

Así, atender al largo plazo permite dimensionar un recorrido en el que la estrecha y persistente relación histórica entre la forma escolar y la economía escrituraria materializada en sus objetos ha experimentado mutaciones a propósito de los cambios en el orden de la tecnología material y su impacto en las pedagogías.

Al respecto Anne-Marie Chartier -investigadora especializada en la historia de la formación de maestros y de las prácticas de enseñanza y también en la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura- aporta una mirada extendida en el tiempo que colabora en mi análisis (2005, 2007, 2012). Su permisa de partida será la afirmación de que los cambios históricos de la escuela suelen relacionarse con la audacia de los pensadores de la educación y con la voluntad de los políticos y casi nunca con innovaciones técnicas las cuales, sin embargo, ofrecieron los medios para que esos cambios fueran posibles. Así, la imprenta de Gutenberg dispondría

las condiciones técnicas para la primera alfabetización masiva iniciada en el siglo XVI, extendiendo cuantitativamente sus índices más allá del mundo de los clérigos y las élites y, también, modificando cualitativamente la relación con lo escrito. Concentrada en la enseñanza de la lectura religiosa, la escritura quedaría relegada -o reservada para pocos- dada la dificultad motriz para la escritura con pluma de ganso y sus consecuentes problemas para el trabajo guiado de los maestros en grupos extensos. Para los medios populares, entonces, la recepción y producción de los textos se mantuvieron disociadas durante siglos adquiriendo el libro un estatus sagrado en la medida en que los nuevos lectores eran incapaces de escribir. Los modelos pedagógicos para la enseñanza centrados en la lectura silabeada en voz alta, la relectura de un corpus restringido, la lectura coral y la recitación de memoria forjarían así una concepción del “arte de leer” que se extendería a todos los textos, religiosos o profanos, y que sustentaría el horror ante la lectura solitaria, silenciosa y emocional promovida por la difusión de novelas exitosas en el siglo XVIII⁴.

Los cambios sociales producidos durante el siglo XIX impulsaron la demanda social de la escritura. En efecto, la revolución industrial modifica el mapa laboral instalando los viajes a través de la expansión del sistema ferroviario y haciendo necesaria la comunicación a la distancia a través del envío postal. Esto produjo esfuerzos pedagógicos para acelerar el aprendizaje de la lectura a fin de agilizar el ingreso a los aprendizajes posteriores: la escritura y el cálculo.

Sin embargo, tal como se demuestra en la reconstrucción histórica realizada por Anne-Marie Chartier, sólo la aparición de nuevas herramientas técnicas hizo posible la concreción de estos esfuerzos. Las plumas metálicas -mucho más fáciles de manejar que las plumas de ganso- y el papel de celulosa -fabricado industrialmente y mucho más barato que el papel de trapo- ofrecieron la posibilidad de aprender a leer, escribir y contar de modo

⁴ Se trata, según la autora, de un miedo que recurre en las denuncias y condenas de los discursos de la élite académica ante las distintas amenazas culturales que parecieron atentar contra la lectura “sana” impartida en las escuelas: desde las novelas que la novela que desdibujan los límites entre lo ficticio y lo real e invitan a la distracción y los malos hábitos hasta la televisión y sus emisiones superficiales y vulgares; el cine, considerado en sus inicios como un producto barato y demasiado popular; o los *comics* como literatura vulgar y mal escrita.

simultáneo a los alumnos principiantes. Esto conllevó la determinación de un nuevo currículum que atendiera a esta simultaneidad y también modificaciones en el espacio y el mobiliario escolar, a través de la adopción de los pupitres.

Un nueva innovación tecnológica es entonces quien configura la forma moderna de la clase, actualmente vigente: las filas de pupitres y bancos, los alumnos escribiendo en sus cuadernos, el pizarrón delante del cual se ubica el maestro, de pie o sentado en su escritorio. El modelo de la escuela rural distribuye por hileras de mesas y de acuerdo al “nivel” de los estudiantes: mientras que algunos escuchan al maestro “impartir la lección”, los otros están absortos en silencio en tareas de escritura.

La potencia de esta innovación se manifestó en la rápida adopción de las nuevas tecnologías de la escritura y la reorganización del currículum. “Saber leer y escribir” ya no es el fin al que apunta la escuela sino el simple punto de partida. En este marco se experimentan nuevos métodos de lectura inéditos, “inventados” por los maestros, en varios países al mismo tiempo y cuya eficacia aún hoy está en discusión. No obstante, el acoplamiento lectura-escritura permitió el acceso acelerado a la lectura y la implementación de nuevas formas de enseñanza: nuevas tecnologías de memorización; nuevas formas de ejercicios, irrealizables de manera oral (elaborar listas de palabras, presentar tablas de conjugación, resolver problemas de aritmética con las operaciones, dibujar mapas, poner leyendas a los esquemas, completar textos), y la adopción de las formas de compaginación del libro impreso en los cuadernos de los alumnos.

Pese a que abundan las críticas a la escuela por su resistencia a los cambios, y a los maestros por su incapacidad de deshacerse de sus rutinas, este ejemplo nos muestra, por el contrario, una institución que adopta rápidamente las “nuevas tecnologías” y que inventa en consecuencia nuevas formas de enseñanza, adaptadas a las nuevas condiciones de trabajo. En una generación, la secuencia ancestral (aprender a leer y, una vez cubierta esta etapa, aprender a escribir y contar) queda abolida. Se experimentan nuevos procedimientos que quedan fijados en métodos de lectura inéditos, “inventados” en varios países al mismo tiempo (lectura a partir de sílabas reunidas para formar palabras, o bien lectura de palabras enteras o incluso de pequeños textos leídos “globalmente” y luego reconstruidos). Un siglo después, la eficacia de estos métodos no se ha cerrado.

Chartier, A-M., 2012: 166.

Fue en la década de los sesenta del siglo XX cuando un nuevo cimbronazo tecnológico desestabilizó las bases de la escuela: la omnipresencia de los medios audiovisuales en las familias populares se presentó como una amenaza para la cultura escrita transmitida en el contexto escolar. En su seducción y accesibilidad las nuevas “escuelas paralelas” desafiaron la autoridad de los maestros sostenida en la enseñanza libresca de la cultura escrita.

Frente al riesgo, la cultura escolar elaboró durante las décadas posteriores un conjunto de respuestas a los desafíos planteados por los medios de comunicación.

En primer lugar, la incorporación de los medios audiovisuales a las prácticas escolares. La radio y la televisión encuentran versiones escolares y las imágenes ocupan un lugar cada vez más importante, ahora concebidas ya no como ilustraciones sino como un “medio” informativo por derecho propio.

En segundo lugar, la articulación de lo oral y lo escrito, asignándole como finalidad a la escuela “el dominio de la lengua” en todas sus formas, tanto habladas como impresas. La pedagogía de la “expresión libre” se impuso en estos años aún conllevando dificultades didácticas imprevistas en el riesgo de perjudicar a los alumnos más débiles. En tercer lugar, la reformulación de las funciones de la lectura: de la introducción en el mundo de los saberes legítimos (textos literarios en lengua nacional, relatos históricos, descripciones geográficas o científicas), función tradicional de la lectura escolar, a la lectura como medio para la información y el placer a partir de todo tipo de textos, tanto sociales como escolares, aún aquellos antes censurados por su escasa calidad literaria y valor educativo.

Reciente en el tiempo aunque acentuada en su intensidad, la revolución tecnológica planteada por las computadoras e Internet ha llegado a la escuela proponiendo un cambio. Ubicarla en la secuencia histórica citada me permite atender a la no neutralidad de las innovaciones técnicas y a su impacto de cambio, en tanto *al producirse modificaciones en la relación con los soportes de la escritura y con las modalidades de tratamiento de los textos se producen efectos no previstos sobre los usos y la situación de*

escritura en una sociedad, las formas de instruirse y la representación de lo que es un texto. (Chartier, A-M., 2012: 164).

Sin embargo, también es posible orientar el análisis en términos de continuidad en tanto la integración de las tecnologías digitales en la cultura escolar se produce en relación con aquello que ya está en marcha. Con la misma hibridez que caracterizan los procesos de cambios tecnológicos en los cuales se da la subsistencia de ciertas herramientas tecnológicas en su utilidad y funcionalidad social mientras otras van surgiendo y ampliando su uso, el uso de las tecnologías en la escuela y las pedagogías asociadas coexisten en sus fines y sentidos particulares procesados en la cultura escolar.

La cultura material de la escuela da cuenta de la coexistencia de diferentes temporalidades en el cruce con los cambios en sus usos dados por las diferentes significaciones atribuidas a los distintos artefactos. De allí entonces la necesidad de indagar sobre las funciones asignadas a los objetos en las relaciones que los sujetos establecen con el mundo material escolar.

Se trata de una advertencia metodológica particular en los estudios históricos sobre la cultura escolar, que alerta a poner la mirada sobre las prácticas escolares producidas por los sujetos en relación con la materialidad y al valor que los objetos portan en tanto los objetos suscitan el conjunto de quehaceres activados en el interior de la escuela. En este marco se plantea como necesaria la prevención de que no se pueden distinguir los usos de los objetos (De Certeau, 1994, en Gonçalves Vidal, 2007) para orientar el análisis hacia los objetos seleccionados, los modos de selección y de uso, los no usos adoptados, entre otros, alerta que haré jugar en el análisis de los sentidos sobre el cambio construidos desde la cultura política o normativa, la cultura de la intermediación pedagógica, y la cultura empírico-práctica.

Por otra parte, para el abordaje de la materialidad escolar los conceptos de “industria escolar” y “escuela como mercado” aportan productividad (Gonçalves Vidal y Gaspar da Silva, 2013). Son estas categorías, contribuciones de la historia cultural de la educación, las que iluminan el intrincado juego de intereses que entrelaza la pedagogía, el Estado y la industria hasta la actualidad.

Se trata de un interjuego construido al tiempo de las innovaciones tecnológicas que configuraron la forma escolar en el siglo XIX. En efecto, el alcance masivo y el carácter obligatorio de la escuela instalaron la necesidad de una base material homogénea de gran escala que demandó la disponibilidad de artefactos producidos en serie y en grandes cantidades.

Al juntar obligatoriedad escolar, método simultáneo de organización de la clase, enseñanza graduada e intervención del Estado en la disciplina de las rutinas escolares y de los saberes difundidos, la escuela se volvió una poderosa instancia de adquisición de materiales escolares producidos en serie; un atractivo mercado para la industria, especialmente porque estaba respaldado por un comprador de peso como era el Estado.

Gonçalves Vidal y Gaspar da Silva, 2013: 5.

El Estado y la escuela se constituyeron así en un mercado de consumo expandiendo las posibilidades de la industria como proveedor no sólo para satisfacer las necesidades pedagógicas sino también, y sobre todo, para crearlas. De este modo, la industria tuvo y sigue manteniendo hasta hoy un papel muy importante en la creación, en la producción y en la circulación, no sólo de los objetos también de la innovación pedagógica.

La cuestión se vuelve significativa para el análisis en tanto alude a la significación de la innovación pedagógica en su cruce con lo material en la construcción de las representaciones sobre el cambio. En particular, interesa atender a la influencia que esta combinación adquiere sobre la identidad entre calidad de la enseñanza y adquisición de artefactos escolares.

En el mismo sentido, estas categorías resultan provechosas para pensar sobre la producción y circulación de los nuevos objetos demandados para su uso escolar en el escenario actual de globalización económica. Se trata de la configuración del mapa de las rutas entre diseño, fabricación, comercialización y usos de los artefactos escolares.

Finalmente, y aunque algunas anticipaciones ya han sido realizadas, me interesa sistematizar el conjunto de trazos teóricos que enmarcan el trabajo a propósito de las resignificaciones de la cultura escrita en la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela.

Las anticipaciones no son casuales. Por cierto, durante las últimas décadas del siglo pasado la historia cultural ha construido buena parte de sus valiosos aportes a propósito de la historia de las interacciones entre las culturas habladas y escritas y, luego a partir del desarrollo de la

investigación sobre la historia de las prácticas de la lectura y la escritura y sobre la difusión oral de la cultura escrita centrándose en una historia de la adquisición de las herramientas mentales en una sociedad y en un momento determinado de su historia. En esta construcción ha sido central la consideración del cambio del estatuto simbólico de la escritura, las funciones sociales de la persona “cultura” y los objetivos y usos prácticos de la lectura como así también la identificación de los cambios en las fronteras entre la escritura y el habla, las características de la cultura escrita y las de la cultura hablada (Petrucci, 1999; Chartier, A-M. y Hèbrard, 2003, Chartier, R., 2008).

Desde esta perspectiva, la historia cultural ha desarrollado un particular interés por la escolarización:

Históricamente, las escuelas no fueron consideradas el único lugar o incluso el predominante para el despliegue y transmisión de las herramientas intelectuales de una sociedad. Jugaron, sin embargo, un papel importante (en mayor o menor medida y en momentos diferentes) en la definición de esas herramientas, especialmente mediante el establecimiento de la legitimidad de su uso. Según las circunstancias, podían resaltar o hacer más lenta la difusión de esas herramientas a los grupos sociales, que quedaban crecientemente distanciados de su uso técnico, aprendizaje o alfabetismo.

Chartier, A-M. y Hèbrard, 2003: 270.

Así, la historia cultural de las prácticas de la cultura escrita ofrece una perspectiva de larga duración desde la cual es posible analizar los procesos actuales de cambio cultural y, desde allí, focalizar en la escuela. En particular, en este trabajo me interesa focalizar en el cambio cultural producido a partir de la emergencia de la cultura digital.

Objeto de atracción para el estudio desde diversas disciplinas, el alcance de la cultura digital en la resignificación de las prácticas culturales aún permanece más en zona de incertidumbres que de certezas. No obstante, atendiendo a las prácticas de la cultura escrita, resulta común el reconocimiento de mutaciones de profundo alcance.

Desde la perspectiva de la historia de la lectura, Roger Chartier ha realizado avances en este sentido, esclarecedores en el camino de la indagación. Tal como señala el autor, la revolución del texto electrónico puede ser entendida como una revolución de las modalidades de producción y de transmisión de los textos en tanto actualiza las diferentes revoluciones

de la cultura escrita: al mismo tiempo es una revolución de la técnica de producción y reproducción de los textos, una revolución del soporte de lo escrito y una revolución de las prácticas de lectura⁵. Se trata de tres rasgos característicos que transforman profundamente la relación con la cultura escrita ya que modifican la percepción de los textos en su forma de inscripción y las prácticas de lectura frente a los textos⁶. En tanto mutación epistemológica, la revolución de la textualidad digital transforma también las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber abriendo así nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos

⁵ El autor da cuenta de esta reconstrucción histórica en varias de sus numerosas obras, entre las que puede citarse: *Se pueden comparar estos episodios (códex al rollo entre siglos II y IV e invención de la imprenta en el siglo XV) con la condición de hacerlos contemporáneos. Quiero decir que la transformación del mundo textual hoy en día es a la vez una mutación técnica, y en este sentido puede compararse con la invención de Gutenberg, que era una nueva técnica para reproducir textos. Pero también es un cambio de forma de inscripción del texto en la pantalla y dentro de la computadora, dentro de este universo infinito de los textos electrónicos, y a partir de este momento la forma de esta dimensión infinita se concreta en el texto tal como aparece en la pantalla: es como la invención del códex, es decir, una ruptura fundamental en la morfología del libro. De esta manera, por primera vez habría una vinculación entre una revolución técnica y una morfológica. Gutenberg no inventó ni el libro ni el códex. Un libro antes de Gutenberg, a partir del siglo II o III o IV, y uno después de él no tienen la misma estructura fundamental: son hojas dobladas y pegadas de un lado, formando cuadernos, etc. De este modo hubo una revolución técnica que se ubica dentro de una continuidad morfológica. Y en el caso del códex fue al revés: hubo una revolución morfológica -no se lee un códex de la misma forma en que se leía un rollo- pero dentro de la estabilidad de la técnica: ambos están copiados a mano. Mientras que con la escritura electrónica se produce una simultaneidad de las dos revoluciones, y se puede llegar a pensar en un tercer nivel de transformaciones, que son las que se producen en la relación con la textualidad, con lo escrito, difícil de descifrar hoy en día, pero que se correspondería en este sentido con las revoluciones en la lectura, tales como la que significó la progresiva conquista de la lectura silenciosa en el pasado o la lectura de la novela en el siglo XVIII. La importancia de la revolución del presente sería la vinculación de estos tres niveles, que nunca se había registrado antes, porque las revoluciones en la lectura ocurrieron en un estado de estabilidad técnica y morfológica. Chartier, 2008: 198-9.*

⁶ La modificación de la relación es señalada por el autor del siguiente modo: *En primer lugar, la representación electrónica de lo escrito modifica radicalmente la noción de contexto y, como consecuencia, el proceso mismo de la construcción del sentido. Sustituye la contigüidad física que vincula los diferentes textos copiados o impresos en un mismo libro por una distribución móvil en las arquitecturas lógicas que gobiernan las bases de datos y las colecciones numéricas. Por otra parte, redefine la materialidad de las obras porque desata el lazo inmediatamente visible que une el texto y el objeto que lo contiene y porque le da al lector, y no ya al autor o al editor, el dominio de la composición, los límites y la apariencia misma de las unidades textuales que quiere leer. Así queda trastornado todo el sistema de percepción y de uso de los textos. Por último, al leer en la pantalla, el lector contemporáneo vuelve a encontrar algún aspecto de la postura del lector de la Antigüedad, pero -y la diferencia no es menor- este lector actual leer un rollo que se despliega en general verticalmente y que está dotado de todos los puntos de referencia propios de una forma que es la del libro desde los primeros siglos de la era cristiana: paginación, índice, cuadros, tablas, etc. El cruce de las dos lógicas que establecieron los usos de los soportes anteriores de lo escrito (el volumen y luego el codex) define pues, en realidad, una relación con el texto completamente original. Chartier, R., 2000: 109-110.*

otorgada por la lectura, cualquiera que sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto del cual se apodera (Chartier, R., 2000, 2008, 2010a).

La originalidad y la importancia de la revolución digital radican en que obligan al lector contemporáneo a abandonar todas las herencias pasadas aunque al mismo tiempo, ante los interrogantes sobre la transformación futura de la relación de las prácticas de lo escrito en el mundo digital, la historia de la lectura en larga duración viene a recordarnos la coexistencia entre los antiguos y los nuevos artefactos tecnológicos, con sus técnicas y prácticas.

De este modo, el foco en la cultura digital como problema contemporáneo obliga a reconocer la actual e inevitable coexistencia de lo impreso y lo digital como soportes de lo escrito en un suelo de interrogación abierto sobre el futuro de esta convivencia. Tal perspectiva permite la construcción de una mirada sobre el tema focalizada en la convergencia de una problemática histórica sobre la perduración de la cultura escrita incluyendo el estudio social de sus transformaciones a lo largo del tiempo (Chartier, R., 2010b).

La inclusión de la cultura digital en esta perspectiva supone la complejidad de un análisis que se ubica en tiempo presente. Sin embargo, mientras el futuro de la cultura escrita se juega en las prácticas de las nuevas generaciones nacidas en el tiempo de apertura de la cultura digital, es posible localizar su primera apuesta en la construcción del imaginario social en el que las prácticas de la cultura escrita ocupan un lugar central:

...la notion d'humanisme numérique, en partie à cause de sa fluidité et de son ancrage historique –son inscription dans la longue durée–, est capable de nous permettre de mieux apprécier la transformation culturelle induite par le numérique, surtout dans un contexte dans lequel il est de plus en plus difficile de trouver un point de repère qui permette un regard à la fois prospectif et vigilant. Cette difficulté est constitutive de la culture numérique. Elle reflète le fait que le numérique par sa nature même opère des ruptures dans une continuité apparente, portant sur des valeurs, des objets et des pratiques culturelles, nous offrant ce qui semble de simples reprises ou de modestes modifications ou transpositions de formes ou de formats (le cas du livre imprimé est ici exemplaire de cette propriété du numérique a doubler, au moins dans un premier temps, tout ce qu'il convertir).

Doueih, 2013: 6-7.

La cultura digital implica, así, nuevos paradigmas de saber y de la identidad y, a su vez, es el espacio donde se desarrolla un enfrentamiento conflictivo de paradigmas de la credibilidad y la legitimidad. En este marco, la cultura digital puede ser estudiada como un conjunto de prácticas discursivas que tienen sus propias normas y convenciones y que tienden a debilitar y a perturbar las categorías y los valores establecidos (Chartier, 2005; Doueïhi, 2010).

En sus distintas resonancias, la cuestión involucra de modo directo a la noción de alfabetización, construcción socio-histórica hoy puesta en la mira de la redefinición a la luz de lo digital. Asociado a esto, el tema de la desigualdad social y cultural asoma de modo inmediato. En efecto, las transformaciones de la noción de alfabetización frente al escenario de la cultura digital suponen poner en consideración las nuevas coordenadas que marcan la gradación entre *el que lee y escribe bien y mucho y el que lo hace mal y poco*⁷ (Petrucci, 2002). La cuestión central, advertida por varios autores (Chartier, 2000; Ferreiro, 2001; Braslavsky, 2003; Doueïhi, 2010; Lyons, 2012, Chartier, A-M., 2012), refiere al análisis de la distribución tanto de las posibilidades materiales de acceso a los nuevos artefactos tecnológicos como a aquellas de orden simbólico dadas por los saberes disponibles para el uso y la apropiación de la cultura digital.

Finalmente, para atender a la relación entre las reconfiguraciones de las prácticas culturales de la cultura escrita y las demandas hacia la escuela en el plano de la larga duración he optado por seguir la posibilidad de una combinatoria de miradas que también la historia escolar de la lectura y la escritura ha sabido aportar. Así, me interesa atender tanto a la consideración de la demanda social -su sistema de valores y las representaciones exteriores

⁷ Señala Armando Petrucci: *Nunca hubo en el pasado y no existe hoy una sociedad caracterizada por el uso de lo escrito en que la actividad de escribir fuera o sea practicada por todos los individuos que forman parte de la misma sociedad; en efecto, la escritura, al contrario que la lengua, instaure dondequiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas. Está directamente determinada por las ideologías y las estrategias de distribución del poder político, económico y cultural y, en consecuencia, por las funciones y los mecanismos del sistema educativo de toda sociedad históricamente identificable.* Petrucci, 2002: 27.

a la escuela- como a las condiciones materiales que hacen o no posible a una organización institucional, una tecnología de enseñanza, la difusión de innovaciones reconocidas como eficaces. Lo dicho supone la articulación entre las preguntas “¿Qué cultura escrita queremos hacer compartir?” y “¿Qué cultura escrita podemos transmitir?” (Chartier, A-M., 1998) o, en otras palabras, entre lo que en cierto momento parece deseable y lo que es realizable.

Se trata de una perspectiva que permite comprender la lentitud o la celeridad de los cambios descartando la sola imputación a la voluntad de los actores sino, por el contrario entendiendo que las invenciones pedagógicas sólo pueden producirse en el contexto de ciertas condiciones de posibilidad y de plausibilidad (Chartier, R., 2008), esto es, en la combinación de, por un lado aquello que dispone de ciertas vías para su desarrollo y, por otro lado, aquello que supone para los actores la posibilidad de entendimiento y que, en sí, supone la transformación de las representaciones movilizadas en principios y valores, sensibilidades y afectos, expectativas y aspiraciones.

... nadie percibe todavía demasiado bien qué tipo de cultura y qué lectores ha de engendrar la revolución digital. Esto es señal, dirá Michel de Certeau, de que tras los aspectos bien identificables de la innovación, sean técnicos, económicos o políticos, se perfila, menos visible pero esencial, una “revolución de lo creíble”, que implica nuevos modos de articular escritura y lectura, saber y cultura, autoridad y libertad.

Chartier, A-M. y Hèbrard, 2002: 103-4.

1.2. Coordenadas metodológicas

Intentar responder a la pregunta por *hacia dónde va la cultura escrita* desde la reconstrucción de la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela supone abrirse a un panorama complejo en su movimiento y alcance ya que, como he comentado en el apartado anterior, la lectura y la escritura asumen el estatus de los temas que la sociedad pone a discusión a propósito de las funciones asignadas a la escuela. En efecto, atender a esta cuestión sin intencionalidad alguna ofrece un panorama confuso e impreciso en sus límites en el que los sonidos altisonantes obturan la inteligibilidad y la posibilidad de comprensión.

De allí que, reconociendo que *la investigación es la paciencia de no entender* (Hèbrard, 2000), decidí recortar la atención sobre las voces que

miran y hablan sobre y hacia la escuela, dando con esto un paso consecuente con la perspectiva teórica elegida. Así, la reelaboración personal sobre la noción de “cultura escolar” entendida como construcción a partir de las significaciones producidas por la cultura política o normativa, la cultura de intermediación pedagógica, y la cultura empírico-práctica de los docentes constituye un primer avance en la posibilidad de asir el problema.

Se trata de un recorte que asumió como punto de partida las dinámicas específicas que intervienen en la construcción de las representaciones colectivas en cada uno de estos grupos. Y, a la vez, la identificación de relaciones estrechas y también variables entre éstos a través de las cuales las significaciones sobre la escuela y su relación con los cambios circulan no sólo en términos de traducciones entre grupos sino en la producción y contraste de versiones propias (Chartier, A-M. y Hèbrard, 1994).

Sin embargo, en tanto me propuse incluir en el análisis las transformaciones culturales contemporáneas con particular énfasis en la cultura escrita, el abordaje de los grupos elegidos no podía dejar fuera la consideración de estas transformaciones en las mismas condiciones de producción de las representaciones colectivas.

Definé entonces dar un carácter exploratorio al estudio en la posibilidad de indagar en nuevos modos de construcción y circulación de significaciones a propósito del cambio cultural. La decisión, nuevamente, renovaba el encuentro con los aportes teóricos y metodológicos de la historia cultural en tanto esta perspectiva me permitió precisar la mirada para la selección de las fuentes desde la atención a la estrecha asociación entre los conceptos de representación y práctica como así también al determinante papel de la forma en la dicha asociación.

De este modo, la selección de fuentes atendió a la importancia de localizar no sólo los temas y contenidos incluidos en la producción y circulación de sentidos sobre el cambio escolar y la escuela sino, y de modo particular, los soportes materiales por los que éstos circulan los cuales resultan constitutivos de las significaciones construidas. Se trata de una pieza teórico-metodológica que se propone evitar el análisis de la construcción de sentidos desatendiendo la dimensión material y atendiendo sólo a los contenidos, desarticulando así su existencia respecto de los

soportes de vehiculización y circulación, esto es, disociando el texto de los soportes en que están encarnados (Chartier, R., 2002).

Por eso, y en la búsqueda de un corpus de información amplio que asegurara relevancia, productividad, posibilidad de contraste y de complementariedad, atendí a una selección de prácticas discursivas incluyendo el análisis de su materialidad en la construcción de los sentidos sobre el cambio.

La selección de fuentes pretendió, así, construir una muestra que representara y diera cuenta no sólo de la centralidad que las transformaciones culturales contemporáneas y su relación con la escuela asumen como objeto social de discusión en presente sino también de su papel tanto en las modalidades de producción y circulación de sentidos a propósito de dicho cambio. O, en otras palabras, atender a la materialidad de los procesos que difunden e imponen las tradiciones pedagógicas y, al mismo tiempo, a la materialidad de las prácticas de los grupos que los apropian.

Se trata de una operación compleja, para lo cual opté por la selección de un conjunto de prácticas discursivas específicas de los distintos grupos y, a partir de allí, la identificación de un conjunto de textos inscriptos y circulantes en diferentes soportes.

De este modo, y en relación con la *cultura política o normativa*, focalicé en las prácticas discursivas construidas a propósito de dos iniciativas impulsadas desde el Estado y su política educativa durante el período estudiado: el *Plan y la Campaña Nacional de Lectura* y el portal educativo *Educ.ar*.

En el primer caso, focalizado en las acciones de promoción de la lectura, trabajé con la triangulación de tres grupos de fuentes: la legislación nacional que dio sustento normativo a sus acciones; la difusión de estas acciones a través de las gacetillas de prensa incluidas en los portales educativos del Ministerio de Educación y de *Educ.ar*, y el corpus de publicaciones editoriales distribuidas que, en su mayoría, cuentan con repositorio digital en el portal educativo del *Plan Lectura* e incluye obras literarias, materiales curriculares, informes de gestión y videoconferencias.

En el segundo caso, el portal educativo digital *Educ.ar* focalizado en la instalación de la cultura digital en las escuelas, seleccioné las siguientes fuentes: la legislación nacional que dio sustento normativo a sus acciones y la legislación internacional en las que éstas se enmarcaron; la difusión de estas acciones a través de las gacetillas de prensa incluidas en el propio portal y en el del Ministerio de Educación; y las secciones específicas organizadas en formato weblogs para la difusión de ideas y la participación de los docentes en la discusión: “Debates” (devenida luego en “Zona de debate”), “Espacio de innovación docente”, y “Entrevistas” (éstas últimas conformadas por un corpus inicial de textos y, luego, de videos).

El relevamiento de las fuentes de cada uno de esos casos fue posible a partir del uso de un sitio web específico -Waybackmachine⁸-, una base de datos que contiene réplicas de una gran cantidad de páginas ya no disponibles en Internet pero que resultan de importancia nodal en tanto su consulta permite la reconstrucción de la evolución, en este caso, de las políticas públicas analizadas. Se trata de un recurso metodológico que pone en evidencia una cuestión clave en la historia de las prácticas de la cultura escrita, hoy resignificada a la luz de las transformaciones culturales contemporáneas: la conservación de la información, entre el temor a la pérdida y el temor al exceso (Chartier, R., 1999, 2007a). Así, la materialidad digital enfrenta el temor a la pérdida a través de sus posibilidades técnicas para la acumulación y conservación de los escritos a la vez que la obsolescencia dada por su propio ritmo reaviva el temor a la pérdida de aquello que ya no se considera necesario esté disponible para su registro o consulta.

Al mismo tiempo, y también como consideración metodológica, conviene atender a que la conservación y uso de los textos escritos ofrecida por el soporte digital supone la transformación de sus formas de inscripción y sus modos de lectura, caracterizados por la fragmentariedad y la no secuencialidad (Chartier, R., 2007b). Se trata de una transformación que resuena de modo particular en la práctica investigativa y, sobre todo, en la construcción del conocimiento histórico:

⁸ <http://archive.org/web/b>

La textualidad electrónica transforma las maneras de organizar las argumentaciones, históricas o no, y los criterios que puede movilizar un lector para aceptarlas o rechazarlas. En cuanto al historiador, permite desarrollar demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal o deductiva, como es la que impone la inscripción, sea cual sea la técnica, de un texto en una página. Permite una articulación abierta, fragmentada, relacional del razonamiento, hecha posible por la multiplicación de los enlaces hipertextuales. En cuanto al lector, ahora la validación o el rechazo de un argumento puede apoyarse en la consulta de textos (pero también de imágenes fijas, móviles, palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto mismo de estudio, a condición de que, obviamente, sean accesibles en forma digital. Si ello es así, el lector ya no está obligado a creer en el autor; puede, por su parte, si tiene ganas y tiempo, rehacer total o parcialmente el recorrido de la investigación.

Chartier, R., 2007b: 82-3.

La propia experiencia a partir de la realización de este estudio me permitió comprobar esta afirmación. De hecho, mi proceso de trabajo navegó en la combinación de circuitos de consulta, lectura y estudio en soportes impresos y digitales lo que hizo de la indagación una exploración diferente, enmarcada por nuevas coordenadas. Una tarea productiva y a la vez desafiante, a partir de ahora sujeta a los nuevos recorridos y elecciones posibles a seguir por sus lectores.

En segundo lugar, y atendiendo a *la cultura de la intermediación pedagógica*, seleccioné un conjunto de fuentes diferenciadas según los grupos considerados para el análisis.

Por un lado, para el caso de los expertos, consideré sus producciones en soporte impreso y en formato digital. Las primeras, publicaciones orientadas a la sistematización y difusión de la producción y el intercambio académico con particular atención al tema del cambio cultural y la cultura escrita. En este caso, la discontinuidad y los problemas dados por la falta de disponibilidad material de estas publicaciones representaron una dificultad metodológica.

Asimismo, para el análisis de las prácticas discursivas de los especialistas educativos me concentré en una modalidad creciente durante el período estudiado, de soporte digital. Así, relevé un conjunto de 110 de presentaciones de especialistas educativos y otros expertos vinculados con la temática del cambio cultural y su relación con la escuela. Se trata de

conferencias/entrevistas presentaciones publicadas en formato digital organizadas y/o publicadas por diferentes organismos estatales, centros académicos u otras instituciones educativas del ámbito nacional. En este caso, la dificultad metodológica se presenta dada por la misma materialidad en que se inscriben. Disponibles en la web, estos formatos suelen publicarse de forma fragmentada, descontextualizados de sus contextos de producción y/ con escasa información referida al mismo. No obstante, a partir de un minucioso trabajo de reconstrucción, el procesamiento del material relevado consideró, junto con el conjunto de formato impreso, la clasificación de estos materiales según su contexto de producción: académico-universitario; organismos internacionales y/o fundaciones financiadas por el empresariado; política oficial.

Por otro lado, para el análisis de la intermediación pedagógica, realicé un relevamiento de las publicaciones periódicas de un conjunto de gremios docentes de nivel nacional y provincial (Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de la República Argentina -CTERA-; Asociación de Magisterio de Santa Fe -AMSAFE-; Unión Trabajadores de la Educación -UTE-; Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba -UEPC-; Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires -SUTEBA-; Sindicato Argentino de Docentes Particulares -SADOP-), disponibles en su mayoría en formato impreso y, en menor medida, en soporte digital aunque en ambos casos con la discontinuidad como rasgo saliente. El relevamiento fue complementario a la búsqueda de información en los sitios webs de estas agrupaciones, atendiendo en forma particular a sus gacetillas de prensa y a la información allí disponible referida a los congresos y seminarios docentes organizados por estas entidades y a la publicación de sus producciones.

Finalmente, para el caso de la intermediación pedagógica construida por la industria editorial, relevé el conjunto de obras impresas publicadas durante el período estudiado atendiendo a las colecciones pedagógicas con foco en el tema del cambio cultural y, de modo específico, la cultura escrita. El corpus incluye un total de 238 títulos -en su mayoría de editoriales del ámbito nacional y, en menor medida, de editoriales extranjeras con distribución nacional de obras traducidas al español- relevados a partir de la

información disponible en las páginas webs de los sellos editoriales como así también del sitio web de la Agencia Argentina de ISBN de la Cámara Argentina del Libro⁹. Para el procesamiento del material relevado, los títulos fueron organizados con la siguiente clasificación: obras orientadas a la formación y actualización docente, obras de orientación práctica, obras orientadas a la difusión de resultados de investigación científica.

Asimismo, y de modo complementario, relevé la información impresa y en formato digital relativa a la realización anual de la Feria Internacional del Libro, organizada por la Fundación El Libro, durante la cual se realizan tres eventos específicos destinados a docentes -y otros actores vinculados con el tema-: las *Jornadas Internacionales de Educación*, el *Encuentro de Educación, Comunicación, Información y El Libro*, y el *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. El relevamiento de esta información permite analizar las tendencias temáticas promovidas por la industria editorial para el ámbito escolar durante el período estudiado. En este caso, el procesamiento del material relevado incluyó la sistematización de la información incluida en la agendas de cada uno de estos eventos realizados durante el período estudiado atendiendo a los temas abordados en las conferencias o mesas redondas y en las presentaciones de experiencias pedagógicas a cargo de docentes como así también la premiación otorgada anualmente a las nuevas publicaciones educativas.

En tercer lugar, y finalmente atendiendo a la *cultura empírico-práctica de los docentes*, focalicé en el relevamiento de información a partir de dos fuentes principales.

Por un lado, las publicaciones impresas y periódicas de la editorial nacional EDIBA¹⁰, destinadas a docentes de distintos niveles del sistema educativo a través de títulos diferenciados (*Maestra Jardinera, Maestra de Primer Ciclo, Maestra de Segundo Ciclo, La Revista del Tercer Ciclo o de Educación Secundaria, Maestra de Educación Especial y The Teacher's*

⁹ <http://www.isbnargentina.org.ar/web/index.html>

¹⁰ Las revistas de EDIBA son producidas por una empresa familiar y están orientadas a orientar a las prácticas de enseñanza por medio de recursos para las diversas tareas que encarar los docentes en la escuela, quienes adquieren estas publicaciones en los quioscos de diarios y revistas. Su origen data de 1996 y actualmente posee una proyección internacional alcanzando a numerosos países de América Latina y Europa. www.ediba.com

Magazine). Su elección se fundamentó en el fenómeno editorial producido por estas publicaciones las cuales, desde hace casi veinte años, se han convertido en una preferencia del consumo cultural de los docentes argentinos. De hecho, la magnitud en ventas da cuenta de ello: estas publicaciones se encuentran entre las revistas más vendidas del país, siendo estimable su adquisición por uno de cada dos docentes argentinos. Así, para el período estudiado relevé dos números anuales por cada uno de los siguientes ciclos: nivel inicial, primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo (o secundaria básica), conformándose así un corpus de 80 revistas. El procesamiento del material relevado incluyó la sistematización de la información incluida en las tapas de las revistas como así también la identificación de propuestas didácticas relacionadas con la enseñanza de la cultura escrita.

La segunda fuente considerada para el abordaje de la *cultura empírico-práctica de los docentes*, fue la producción discursiva relevada en un entorno virtual de formación de posgrado para maestros y profesores del sistema educativo a partir de la utilización de la plataforma tecnológica Moodle¹¹. Se trata de los cursos ofrecidos desde FLACSO Virtual, en el marco de las actividades académicas de la FLACSO-Sede Argentina¹², los cuales cuentan con una trayectoria de 13 años durante los cuales su población ha crecido de manera significativa y entre la cual cuenta alumnos procedentes en su mayoría del contexto nacional aunque con representatividad considerable de otros países de América Latina.

¹¹ Moodle (*Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment ó Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos*) es un entorno virtual de aprendizaje realizado en software libre, lo que permite su utilización y distribución de forma libre y gratuita. La primera versión data del 20 de agosto de 2002. En la actualidad la última versión estable es la 2.9. Cuenta con más de 65 millones de usuarios y está traducido a 120 idiomas. <https://moodle.org/?lang=es>

¹² La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) fue creada en 1957 por iniciativa de la UNESCO con el estatus de organismo internacional, intergubernamental, regional y autónomo integrado por los países latinoamericanos y del Caribe que adhieren al Acuerdo y conforman la RED FLACSO: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Honduras, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Surinam y Uruguay. La Red FLACSO se compone de siete sedes académicas, ocho programas y la Secretaría General. En 1974 fue creada la Sede Argentina con el objetivo central *de formar expertos en distintas disciplinas de las ciencias sociales, investigar los problemas de la construcción de la democracia en América Latina y contribuir con la implementación de políticas y programas sociales orientados al desarrollo de una sociedad más justa y pluralista*. www.flacso.org.ar.

De manera específica y por la pertinencia temática atendí a dos cursos en particular: el posgrado en *Lectura, escritura y educación* y en *Currículum y prácticas escolares en contexto*, en sus dos ciclos consecutivos de formación (diplomatura superior y especialización) y en el desarrollo de las cohortes comprendidas durante el período estudiado. Las fuentes consideradas en este caso fueron los foros de conversación¹³ contruidos en torno al tema del cambio cultural y la escuela como así también aquellos que de manera particular abordan el tema de la cultura escrita, conformándose un corpus de 50 foros. El procesamiento del material relevado en este caso incluyó la sistematización temática como así también la elaboración de un mapa de las intervenciones teniendo en cuenta criterios etarios, de procedencia geográfica, tipo y campo de formación, localización profesional según nivel del sistema educativo, y antigüedad en la docencia.

Cabe señalar, finalmente, que la atención social que concentra el tema abordado en este estudio ha sido comprobada en el relevamiento de noticias o artículos periodísticos -columnas de opinión, entrevistas, editoriales, entre otros- incluidos en los medios de comunicación gráfica los cuales, en su carácter de discurso amplificador pero también efímero y fugitivo, imprimen una lógica particular a su tratamiento. Durante el período estudiado ha sido posible identificar aproximadamente 1530 unidades de información de los tres diarios principales del ámbito nacional (Clarín, La Nación y Página/12) en sus sitios de archivo digital. Si bien esta información no ha sido objeto de análisis, en algunos casos ha sido utilizada como referencia complementaria a propósito del abordaje de ciertas cuestiones consideradas en el estudio.

Frente a este corpus significativo de información, el proceso de análisis tuvo un carácter descriptivo-interpretativo a partir de la consideración de diferentes aspectos de las prácticas discursivas sobre el cambio cultural y la escuela: a) matrices de intervención predominantes; b) operaciones en las intervenciones, c) materialidades de inscripción de los textos. Asimismo,

¹³ Los foros son un recurso central en la educación a distancia que posibilita y promueve la interacción entre los participantes. Se dinamizan a través de una conversación asincrónica en torno a diferentes hilos de discusión, propuesta desde el equipo docente de la propuesta académica como así también surgida de manera espontánea e informal entre los alumnos.

hice foco en un conjunto de elementos para orientar la mirada: el lugar asignado a la escuela y a los docentes, la concepción de la enseñanza, la inclusión de la cultura material de la escuela, la consideración de la cuestión de la diversidad y la desigualdad, las expectativas sobre los fines formativos asociados a la cultura escrita.

En el análisis combiné un abordaje sincrónico, atento a las dinámicas específicas de cada uno de los grupos considerados como así también a sus procesos de convergencia y confrontación, con una lectura centrada en los aspectos diacrónicos, en tanto otorgué particular importancia a los cambios y las continuidades, a las transformaciones en la esfera de la producción y circulación de sentidos en torno al cambio cultural y la escuela.

Por último, las coordenadas metodológicas utilizadas en este trabajo incluyeron la posibilidad de que en la indagación sobrevolase una sensibilidad particular sin desatender, por eso, el compromiso de realizar un trabajo serio y riguroso. En este sentido, me dejé guiar por la siguiente idea desarrollada con agudeza en uno de los libros que formaron parte del corpus de referencia teórica ineludible en este estudio:

“Las revoluciones de la cultura escrita” es un libro impreso que se dedica a la textualidad electrónica y que transcribe conferencias y entrevistas. Esta triple identidad me parece emblemática de los retos del presente, pues constata una nueva definición de los papeles de las antiguas formas de comunicación (palabra viva, escritura de mano, publicación impresa), requerida por las importancia cada día más fuerte de una nueva modalidad de composición, transmisión y apropiación de lo escrito (y también de las imágenes, de la palabra y de la música). La invención de la escritura en el mundo de la oralidad, la aparición del codex en el mundo de los rollos o la difusión de la imprenta en el mundo del manuscrito obligaron a comparables, sino idénticas, reorganizaciones de las prácticas culturales. Recordarlo no significa que la historia se repita, sino remarcar que ésta puede procurar conocimientos y ayudar a la comprensión crítica de las innovaciones en el presente, las cuales, a su vez, nos seducen e inquietan.

Chartier, R. 2007b: 17.

Así en esta investigación, además de asumir la paciencia de no entender como condición de posibilidad, decidí emprender la comprensión de aquello que se construye alrededor del cambio cultural, la escuela y la cultura escrita como algo seductor e inquietante.

1.3. Cuestiones a plantear

La pregunta por *hacia dónde va la cultura escrita en la escuela* que orienta esta tesis se tematiza en tres cuestiones complementarias. En todos los casos, la resignificación de las prácticas de la cultura escrita es el eje alrededor del cual se entretije el análisis.

La primera cuestión refiere a *los agentes que intervienen en la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela*. En relación con esto analizo la configuración de una dinámica en la que interviene una diversidad de agentes vinculados con la cultura escolar y en la cual es posible identificar puntos de convergencia y, sobre todo, matices que marcan diferencias entre los grupos a los que éstos pertenecen y, al mismo tiempo, los cohesionan internamente.

La segunda cuestión refiere a *las representaciones que orientan la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela*. En este caso despliego la variedad de representaciones asociada a la producción de los diferentes grupos en la que se combinan de modo diferente las apreciaciones sobre el papel de la escuela, el lugar de los docentes, los modos de asumir el cambio, el papel de lo material, y los fines formativos asociados a la cultura escrita.

Finalmente, la tercera cuestión focaliza en *las modalidades de producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela*. Para esto analizo la producción y circulación de sentidos como un proceso en el que coexisten modalidades construidas en la materialidad de soportes impresos -como las revistas o los libros- y otros nuevos en el marco de la cultura digital -videoconferencias, blogs, plataformas virtuales, entre otros- que inciden en las representaciones colectivas de cada grupo respecto de sí y también de otros.

Desde aquí y en relación con las cuestiones planteadas, la tesis demuestra que en la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y el cambio escolar a propósito de las resignificaciones de la cultura escrita intervienen representaciones colectivas construidas por diferentes grupos en un proceso dinámico, abierto, deliberativo, movilizado por diversas tensiones y variable a través del tiempo. Se trata de una

construcción atravesada por las transformaciones en las condiciones de producción discursiva a partir de las nuevas materialidades de la cultura digital lo cual, a su vez, resitúa los esquemas de percepción, comprensión y juicio de estos grupos sobre las prácticas de la cultura escrita en el ámbito escolar.

Parte I

Cambio cultural y escuela en clave de las políticas públicas

Durante el período estudiado, las prácticas discursivas de la cultura político-normativa harán oír sus voces con vaivenes altisonantes en torno al cambio cultural y la escuela.

La cultura escrita tendrá allí papeles protagónicos y otros más secundarios entrelazándose de forma variable en las acciones de política educativa desarrolladas durante esta etapa. Tironeada hacia la vuelta al pasado frente a la denuncia de la “crisis” de la cultura, la lectura -y en muy menor medida la escritura-serán objeto de atención amplificadas por las voces de la alarma y los anuncios de redención. Pero la cultura de lo escrito también se verá atravesada por las promesas del cambio, atada a la suerte de una transformación material que parece sacudir el suelo cultural.

Para analizar las representaciones puestas en juego en esta construcción me centraré en dos iniciativas clave de la política educativa durante la década analizada: el *Plan y la Campaña Nacional de Lectura* y el portal educativo *Educ.ar*. Aunque ambas líneas corresponden a tendencias globales y también a direcciones que la política educativa de los países de la región han tomado en la última década, adquieren un sentido particular en el contexto nacional.

De su caracterización y análisis me ocuparé en los siguientes dos capítulos.

Capítulo 2

Lecturas por doquier:

la expansión políticamente silvestre de la cultura escrita

Durante el período estudiado, la política pública puso en marcha diversas estrategias que, desde la educación, contribuyeran a la reconstrucción simbólica de un país devastado por los efectos de la crisis institucional del 2001.

Entre ellas, las acciones focalizadas en la promoción de la lectura tuvieron un lugar relevante, de fuerte visibilidad y alcance. En la búsqueda de un objetivo recurrente a través del tiempo -la recuperación de una sociedad lectora-, la construcción de representaciones colectivas alrededor de la cultura escrita admitió ciertos cambios de matices en sus sentidos abriendo el juego a una mayor intervención de la política educativa sobre el escenario escolar.

En este capítulo atenderé al análisis de esta trayectoria.

2.1. La identidad cultural perdida

Aglutinando los efectos del estallido institucional del 2001, punto crítico de una secuencia histórica compleja, en el inicio del período estudiado la idea de crisis atravesaba la atmósfera política, social y cultural de la época operando tanto como orientadora de la percepción social como condición excluyente en los análisis sobre el contexto nacional en presente. La intensidad de los hechos recientes vividos en el país, la multiplicación de las pruebas sociales, económicas, políticas e institucionales que daban cuenta de un país percutido, y la toma de conciencia colectiva sobre un proceso de lenta maceración cuyo pico de máxima expresión se localizaba en diciembre de 2001 fueron elementos procesados en esta idea con un alcance inédito que, por tal, cambió el molde de las representaciones y los discursos sociales en nuestro país.

Aún en un momento político que, con la llegada de un nuevo gobierno en el 2003, prometía y parecía timonear hacia el reencauzamiento del rumbo perdido, la idea de crisis tituló la comprobación social del devaste

imprimiendo las lecturas, percepciones y expectativas sobre el futuro. La crisis resultó así de una fuerza casi performativa.

La persistencia e intensidad de esta idea habla de un trastocamiento social cuyo alcance excedió lo denunciado de modo explícito. El clima social sostenido en la enunciación de una crisis generalizada siguió vigente junto con la percepción de clausura, la sensación de la imposibilidad de acción y de repetición de acciones pasadas, vivida como inmodificable. Se trata de la clausura de una imagen de la Argentina que fue decisiva para la implantación cultural de cualquier política; la terminación de un ciclo marcado por el fin de *ciertas condiciones culturales de la política que ofrecen, imponen y transmiten lo que habitualmente se llama identidad que, por extenderse en el tiempo, funda un espacio simbólico de pertenencia* (Sarlo, 2001: 5). Se trata de un espacio articulado en los primeros sesenta años del siglo XX por la identidad del ser argentino, configurada por tres cualidades vinculadas con derechos, capacidades, disposiciones y posibilidades: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado.

Tal tríada conformó una identidad nacional que se mantuvo durante décadas gracias a las instituciones que, como la escuela, lograron sostenerla pese a las rupturas políticas e institucionales de ese período. Pero que sin embargo terminó desmoronándose en los inicios de la transición democrática deviniendo en un quiebre de la identidad argentina, la cual dejó de presuponer derechos políticos y sociales sostenidos en una base nacional universal e inclusiva sino ahora dependientes de la trayectoria social. Con el ejercicio de la ciudadanía depreciado, la cultura atravesada por clivajes de acceso y la exclusión del mundo del trabajo, la identidad se mostró resquebrajada. Se produjo entonces un movimiento de desarticulación entre los motivos, expectativas y cualidades que hacen que los sujetos se reconozcan fuertemente en una sociedad, en otras palabras, *en el horizonte de las víctimas, se esfumaron las razones de pertenencia a una sociedad nacional; en todas partes, se ha debilitado la idea de responsabilidad que, aun precariamente, teje la trama de muchos hilos que sostiene una comunidad.* (Sarlo, 2001: 5).

La idea de descomposición, desmembramiento, ruptura, desafiliación, entre otras, atravesaron las lecturas sobre el presente del país. El orden de lo

cultural sería foco de análisis en tanto allí se localizaba el espacio, en presente devastado, de configuración de una identidad y un estilo propios, estables en su continuidad e identificables en su singularidad.

Lo educativo sería, entrelazado, otro tema desplegado sobre la mesa del debate en tanto su papel determinante en la construcción de la identidad del ser argentino resultaba ya un proceso fallido: el acceso a una cultura común, el aprendizaje del ejercicio de derechos y deberes ciudadanos, y la adquisición de herramientas para el ingreso al mercado del trabajo se convirtieron en estacas de un proceso colectivo truncado que ya no encontró terreno para su localización ni coordenadas para su construcción. Desde otra cara del mismo proceso, las escuelas se mostraron fracturadas en su institucionalidad y por ello limitadas en la posibilidad de dar forma a tales mandatos identitarios.

El sentido político y cultural de lo educativo estallado se hizo evidente en el espacio escolar, caja de resonancia donde los ecos de la devastación sonaron en las versiones más dolorosas. La imagen prevaleciente sobre la tarea de las instituciones educativas se debatió así entre el cumplimiento de los mandatos asignados y asumidos de modo histórico y su desajuste para dar respuesta a las demandas de niños, familias y docentes, ahora sujetos de nuevas y difíciles realidades económicas y sociales. El alcance en la dimensión de los efectos fue proporcional al desconcierto y la incertidumbre en los comportamientos y acciones. La percepción de las escuelas como instituciones trastocadas en sus sentidos -de los tradicionales y claramente pedagógicos, centrados en la formación cultural y ciudadana, a los emergentes y sociales, centrados en la contención de la pobreza y el despliegue de los afectos- inquietaban e interferían en la expectativa social con vistas a futuro.

Con este marco, la retórica de la crisis cultural y educativa articuló la expresión de diferentes voces del mundo social. Los especialistas se sumaron al debate desde perspectivas diversas. Algunas voces, quizás las más conservadoras, declamaron la denuncia por “la tragedia educativa”¹⁴

¹⁴ El término hace referencia al libro de Guillermo Jaim Etcheverry publicado en el año 1999 por Fondo de Cultura Económica y convertido en *best seller* durante varios meses. Ecos de un cambio social caracterizado por la pérdida de “la riqueza, la complejidad y la

imperante desglosando su impacto en un conjunto de argumentos, más o menos sostenido en datos objetivos, que harían de la crisis la excusa para la enarbolación de valores redentores pasados, hoy perdidos. La crisis asumió en estas voces un carácter obturante y a la vez constituyó una señal de alarma para la movilización de acciones que detuvieran el derrumbe. Otras voces educativas, estableciendo un diálogo entre la particularidad de la coyuntura local con los procesos contemporáneos de transformación en el orden político, social y económico global, pusieron en interrogación los alcances de la idea de crisis enfatizando su potencial movilizador y de apertura hacia la construcción de nuevas configuraciones y dinámicas¹⁵. Sin negar los efectos comprobables de una situación compleja, en estos discursos la crisis fue la excusa para pensar un cambio necesario en las diferentes dimensiones de la institución escolar y en los sentidos de la educación.

Lo cierto es que desde estas posiciones, y también desde muchas otras graduadas en sus matices, la crisis se instaló como el punto de partida para pensar la educación con vistas a futuro.

En este marco, con la llegada del gobierno kirchnerista en el 2003 se abriría un nuevo período de gobierno encargado de la reconstrucción material y simbólica del país. La educación constituía un bastión de esta tarea por lo cual, con tonos inaugurales, la gestión oficial dio impulso a un vasto conjunto de acciones de política educativa de fuerte visibilidad y con

diversidad del tesoro acumulado por la humanidad a lo largo de su historia”, la falta de interés social y político en la educación, la devaluación de los principios educativos tales como el esfuerzo o la autoridad pedagógica cooptados hoy por la cultura del entretenimiento y el igualitarismo, la disolución del pacto familia- escuela, la baja en la calidad educativa son, para el autor, evidencias de una tragedia educativa con efectos deshumanizantes. Para su superación se propone la vuelta a ciertos valores educativos imperantes en el pasado. La exigencia y la disciplina como camino para el logro de una formación sólida, el desarrollo de una moral social, la recuperación de la jerarquización del rol docente, y el énfasis en una formación cultural con base en el libro y la lectura comprensiva son algunas de las alternativas posibles.

¹⁵ Entre muchas iniciativas promovidas en el ámbito educativo, durante el año 2002 el Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina realizó un ciclo de encuentros y reflexión entre especialistas y docentes denominado “La escuela en la crisis”. Su propósito fue repensar los clásicos interrogantes de la educación (para qué, en nombre de quién, qué y cómo transmitir) en articulación con los principales problemas y desafíos contemporáneos de la escuela argentina y a la luz de experiencias institucionales en contexto. Sus debates fueron compilados en el libro “Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis”, publicado por el Fondo de Cultura Económica en el año 2003.

acento en la inclusión social. En este marco se inscribe la promoción de la lectura a través del desarrollo de dos políticas focalizadas: la *Campaña Nacional de Lectura* y el *Plan Nacional de Lectura*¹⁶, acciones en algún sentido herederas de la gestión de gobierno de la Alianza¹⁷ que tuvieron corta duración dada su interrupción luego de la crisis institucional del 2001¹⁸.

Ambas líneas mantendrían durante buen tiempo, hasta el año 2008, lógicas diferenciadas en sus fines y acciones, ubicación en la estructura ministerial y composición de sus equipos. La *Campaña Nacional de Lectura* desarrolló sus acciones en el ámbito extraescolar, definiendo su alcance en

¹⁶ La constitución de estas líneas fue en sintonía con iniciativas desarrolladas en varios países de América Latina. En ese proceso fue elaborada la *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*, gestada en el marco del Plan Iberoamericano de Lectura -ILIMITA- y realizada con la colaboración de numerosos responsables de políticas públicas de lectura en América Latina y el Caribe. La Guía fue presentada en el II Encuentro iberoamericano de responsables de políticas públicas de lectura, realizado en Cartagena de Indias, Colombia, en agosto de 2005. El documento, manual exhaustivo sobre la planificación y desarrollo de los planes nacionales de lectura, alerta sobre la importancia de su consideración como política de Estado: *Los planes deben entenderse como una clara afirmación del valor que los gobiernos y la sociedad civil le atribuyen a la lectura y como expresión de una voluntad política... Para que en un país se produzca una verdadera revolución de la lectura -no sólo unos cuantos cambios parciales o superfluos- los planes de lectura no pueden quedar sujetos a los caprichos de las modas culturales, los vaivenes de la política o los ciclos y avatares de los programas de gobierno. Esta amenaza sólo podrá conjurarse en la medida en que los planes formen parte de una política nacional de lectura, y no sean simplemente la respuesta a una coyuntura particular* (21-2). Asimismo, presenta consideraciones conceptuales alrededor del concepto de lectura: *La lectura es tanto un placer como un desafío lingüístico, cognitivo y estético, es un hecho privado y a la vez una experiencia a compartir, un camino para la construcción de mundos internos pero también una condición para pensar y transformar la realidad que vivimos; de ahí que no exista un modelo único para entenderla y que sea necesario recurrir a miradas diversas desde las cuales construir una visión lo más amplia e integral posible* (26). A partir de esta caracterización, se consideran diferentes enfoques que, sin carácter excluyente, pueden ser precisados por los planes nacionales de lectura. Estos son la lectura como proceso cognitivo, recuperando aportes de la bibliografía americana y de su apropiación en la investigación en contexto latinoamericano; la lectura como práctica cultural, dimensión tomada de la perspectiva francesa, específicamente de la historia cultural, de historia de la lectura y de la antropología social; y la lectura como derecho, en la que se condensan aportes de la propia región. Ver Isaza Mejía y Sánchez Lozano, 2005.

¹⁷ Tales acciones se sostuvieron en la producción y distribución de materiales de trabajo para las escuelas y sus docentes y también contó con el respaldo de una Recomendación del Consejo Federal de Educación (Recomendación N°31/2000 - 9/3/00) dirigida a docentes, directivos, familias y autoridades nacionales y provinciales.

¹⁸ En el país se contaba con el antecedente del Plan "Leer es crecer" iniciado en 1986 en el marco de la reapertura democrática de la mano de la gestión alfonsinista. Constituyó éste un plan que contó con el apoyo de la UNESCO, dependiente de la Dirección Nacional del Libro de la Secretaría de Cultura incluida en aquel entonces dentro de la estructura del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Sostenido en la adhesión voluntaria de las bibliotecas populares del país en articulación con escuelas de referencia, este plan se concentró en el fortalecimiento de la relación entre literatura y escuela a partir del trabajo con los materiales existentes en tales instituciones y no a través de la distribución masiva de libros. Mihal, 2009.

el marco de la promoción social de la lectura. Se conformaría como unidad independiente, integrada por un equipo liderado por una profesional - Margarita Egger Lan- con trayectoria ligada a la gestión política y cultural y también al ámbito de la producción editorial. Por su parte, el *Plan Nacional de Lectura* retomaría el espíritu de las acciones iniciadas en la gestión anterior en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente concentrando sus acciones en la escuela y la comunidad a través de un equipo coordinado por un especialista -Gustavo Bombini- proveniente del ámbito académico de la didáctica de la enseñanza de la literatura.

Las acciones de estas líneas¹⁹ se desarrollaron en paralelo sin mayores puntos de conexión conceptual ni operativa aunque compartieron el objetivo común de reinstalación de la práctica de la lectura a gran escala.

2.2. El sueño de un país lector

Lanzada en el mes de octubre de 2003, la *Campaña Nacional de Lectura* constituyó una línea de acción de alta visibilidad social canalizada a través de los medios de comunicación que incluyó el desarrollo de numerosas acciones en articulación con diversas instituciones del ámbito estatal como así también la participación del sector privado, sindicatos, grupos mediáticos, organizaciones de la sociedad civil y personalidades de diversos campos de la cultura y el deporte.

Su primera acción fue la propuesta “Cuando lees, ganás siempre” que consistió en la distribución de entre 50.000 y 70.000 cuentos por fecha del campeonato en curso, en distintas canchas de fútbol. Con la presencia del Presidente de la Nación, funcionarios políticos y representantes de las entidades auspiciantes (América, Torneos y Competencias y la Asociación

¹⁹ El impulso dado a estas acciones se enmarcaba en una tendencia compartida en la región, aglutinada bajo la órbita del Plan Iberoamericano de Lectura ILIMITA, un Programa Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica que comprometía a todos los sectores de la sociedad para que en la región se emprendieran o se continuaran acciones inmediatas y con proyección a largo plazo a favor de la lectura. Este Plan, organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe -CERLALC- tuvo su origen a partir del compromiso de los países de la región que suscribieron los acuerdos de la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno realizada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia en noviembre del 2003 y cuyo acuerdo fue ratificado en la XIV Cumbre realizada en San José de Costa Rica en noviembre del 2004.

del Fútbol Argentino) como así también de escritores y de periodistas deportivos, esta acción fue presentada con *el único objetivo de incentivar la lectura como práctica cotidiana* y como puntapié inicial de un proyecto que contempló la lectura masiva en diversos espacios sociales²⁰.

Se iniciaba así una campaña que, con alcance nacional, se extendería luego a través de distintas acciones del mismo tono. Así, en diciembre de 2003 el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Daniel Filmus inauguró la campaña “Cuando lees, llegás más lejos” en la terminal de ómnibus de Retiro de la Ciudad de Buenos Aires a través de la cual se preveía la distribución gratuita de más de 600 mil cuentos en distintas terminales de ómnibus del país²¹. Tal acción continuaría luego en febrero de 2004 en la estación de tren Constitución de la Ciudad de Buenos Aires a través de la entrega de cuentos a los pasajeros con destino turístico.

En el mes de enero de 2004 la campaña “Cuando lees, la pasás mejor” tomó visibilidad a través de la distribución de libros en las colonias de vacaciones, esta vez en convenio con el Sindicato de Empleados de Comercio. En esa oportunidad, desde la voz política se sostenía que *mientras las culturas del videojuego, del zapping, del videoclip, son culturas light, rápidas, el libro le sugiere al chico, y al adulto, un tiempo para sentarse y reflexionar; y también un tiempo para vivir la fantasía*. La Cámara Argentina del Libro respaldaría esta acción, celebrada por el titular del sindicato: *nos entusiasma mucho que los chicos recuperen el hábito de la lectura, porque es el mejor vehículo para estimular la inteligencia*²². Esta acción tuvo continuidad a través de la distribución de ejemplares de cuentos en diversos puntos turísticos de la costa argentina durante las vacaciones de verano²³.

²⁰ Fuente: Cuando lees ganas siempre. En Clarín.com (2003, 27 de octubre). <http://edant.clarin.com/diario/2003/10/27/d-00201.htm>. Consultado el 12/08/2014.

²¹ Fuente: Cuando lees, llegás más lejos. En Portal Educ.ar (2003, 23 de diciembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuando-lees-llegas-mas-lejos.php>. Consultado el 12/08/2014.

²² Fuente: Cuando lees, la pasás mejor. En Portal Educ.ar (2004, 20 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuando-lees-la-pasas-mejor-1.php>. Consultado el 12/08/2014.

²³ Fuente: Los cuentos llegan a las playas. En Portal Educ.ar (2004, 7 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/los-cuentos-llegan-a-las-playa.php>. Consultado el 12/08/2014.

Simultáneamente, y con el apoyo del Ministerio de Salud y del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se lanzó la campaña “Cuando leés te sentís mejor” focalizada en la distribución de más de medio millón de libros de cuentos en las salas de espera de los hospitales de niños de todo el país²⁴.

A abril de 2004, la campaña llevaba distribuidos cerca de cinco millones de cuentos y poemas en distintos ámbitos y en todo el país. Y continuaba con tal acción, esta vez con el apoyo del Instituto Superior Octubre del Sindicato Único de Trabajadores de Edificios de Rentas y Horizontal (SUTERH) a través de la distribución de una nueva colección de cuentos anunciada en la inauguración de la 30° Feria del Libro²⁵.

La *Campaña Nacional de Lectura* incluyó también la difusión temática, por ejemplo, a través de la acción “25 de Mayo” con la distribución de 20.000 ejemplares de una edición especial, compilación de textos de diversos autores sobre la gesta del 25 de mayo cuyo sentido era fundamentado por el ministro de educación Daniel Filmus: *La conmemoración del 25 de mayo es una excelente ocasión para reflexionar sobre nuestro pasado, sobre la lucha por la emancipación, y también sobre los desafíos que implica ser coherentes hoy con esa voluntad y soberanía. Aspiramos a que estos textos lleguen a las manos de muchos argentinos, que se entusiasmen por leer más historias de estos y otros grandes autores. Estamos convencidos que comprender nuestro pasado se puede transformar en una poderosa herramienta para construir un país mejor*²⁶.

La intencionalidad de promover la lectura en espacios “no tradicionales” continuaría con la inauguración de una sala de lectura en la Terminal de Ómnibus de Retiro, en la Ciudad de Buenos Aires, en septiembre de 2004.

²⁴ Fuente: Cuando leés te sentís mejor. En Portal Educ.ar (2004, 5 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuando-lees-te-sentis-mejor.php>. Consultado el 12/08/2014.

²⁵ Fuente: Filmus inaugura la 30° Feria del Libro. En Portal Educ.ar (2004, 15 de abril). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/filmus-inaugura-la-30-feria-de.php>. Consultado el 12/08/2014.

²⁶ Fuente: El Ministerio de Educación distribuirá gratuitamente 20 mil libros. En Portal Educ.ar (2004, 24 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-ministerio-de-educacion-dis-2.php>. Consultado el 12/08/2014.

Allí, junto a la presencia del escritor Ernesto Sábato, la presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, Estela de Carlotto, y autoridades del sindicato y de la empresa ferroviaria, la voz política anunciaba la inauguración de una sala de lectura para adultos (Ernesto Sábato) y otra para niños (María Elena Walsh) dotada de 1600 libros donados por grandes editoriales y también por recursos informáticos audiovisuales (historias con audio, catálogo de las obras y programas de alfabetización digital) ofrecidas *a las más de 500.000 personas que circulan semanalmente por la Terminal*²⁷. También se anunciaba la presencia de un grupo de promotores de lectura para el asesoramiento sobre el material disponible y el dictado de talleres, cursos y capacitación destinada a voluntarios *que quieran sumarse como alfabetizadores con el objetivo de impulsar la alfabetización de niños y adultos*. La acción se complementó con otra propuesta en la que participaron algunas empresas de transporte interurbano -“Pasaje a la lectura”- centrada en el equipamiento de las “valijas bibliotecas” (una valija con 35 libros) en los micros de larga distancia.

En el receso de verano del 2005 nuevamente se accionó la línea de distribución de libros en las colonias de vacaciones. En esa oportunidad, se anunció la entrega de colecciones a 30.000 chicos de nivel inicial, primario y secundario que participaban de las actividades recreativas organizadas por el gobierno porteño. Simultáneamente, el trabajo continuaría en otros puntos del país y con el respaldo de escritores reconocidos. Así, el ministro de educación inauguró una biblioteca en la ciudad turística de Cosquín junto a los escritores Ernesto Sábato y Angélica Gorodicher, señalando: *Promover la lectura a través de espacios como el que hoy inauguramos en Cosquín es recuperar nuestra identidad y nuestra cultura*²⁸. Los puntos turísticos de la costa balnearia también fueron centro de estos eventos en los cuales los ministros nacionales de educación y de turismo anunciaron la inauguración de las Bibliotecas de la Costa "Mar de lectura", en las ciudades de Mar del Plata y Miramar, provistas de 2000 libros y con talleres vinculados a

²⁷ Fuente: Pasaje a la lectura. En Portal Educ.ar (2004, 10 de diciembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/pasaje-a-la-lectura.php>. Consultado el 12/08/2014.

²⁸ Fuente: Nuevos espacios para la promoción de la lectura en las ciudades balnearias. En Portal Educ.ar (2005, 10 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/nuevos-espacios-para-la-promoc.php>. Consultado el 12/08/2014.

promover el placer por la lectura en chicos, jóvenes y adultos. Se sumó la distribución de 700.000 cuentos para niños y adultos en cines, playas, eventos especiales y comercios de diversos centros turísticos balnearios. La propuesta se afirmaba en las ideas sostenidas desde el discurso político: *Debemos volver a colocar a los libros en un lugar central, sabemos que la lectura genera gente creativa y crítica que puede elegir lo que va a leer y construir una realidad mejor*. Al finalizar el primer mes de actividad se anunció que más de 14.000 personas habían visitado las tres bibliotecas inauguradas (Cosquín, Mar del Plata y Miramar)²⁹.

Nuevamente impulsada por funcionarios políticos, acompañada de escritores y respaldada por diversas empresas del grupo Clarín, la distribución de más de un millón de cuentos en las canchas de fútbol de todo el país se anunciaría bajo el lema “Leer también es una pasión”³⁰, en el mes de mayo de 2005. Se sumaron a esto acciones específicas de distribución masiva de ejemplares de un título en particular a propósito de un evento futbolístico³¹.

Con la adhesión de más de 30.000 vehículos nucleados en el Sindicato de Peones de Taxis -SPT-, la Unión de Propietarios de Autos Taxis -UPAT-, la Sociedad de Propietarios de Automóviles con Taxímetro -SPAT- y el Sindicato de Conductores de Taxis, y en articulación con la Radio Rock *and* Pop y la Fundación Noble del Grupo Clarín, en el mes de mayo de 2005 se dio inicio a “Cuando lees sos más libre”, una acción de la *Campaña Nacional de Lectura* a través de la cual se distribuyeron 700.000 cuentos en los taxis de la Ciudad de Buenos Aires³².

²⁹ Fuente: Más de 14.000 personas visitaron las bibliotecas de Cosquín, Mar del Plata y Retiro. En Portal Educ.ar (2005, 1 de febrero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/mas-de-14000-personas-visitaro.php>. Consultado el 12/08/2014.

³⁰ Fuente: *Continúa la Campaña "Leer también es una pasión"*. En Portal Educ.ar (2005, 13 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/continua-la-campana-leer-tambi.php>. Consultado el 12/08/2014.

³¹ Se trata de “Picadito”, una publicación con anécdotas de Eber Ludueña e ilustraciones de Sendra en el marco del encuentro entre Argentina y Brasil por la decimoquinta fecha de las eliminatorias sudamericanas del Mundial 2006. Fuente: La Argentina se juega leyendo. En Portal Educ.ar (2005, 7 de junio). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-argentina-se-juega-leyendo.php>. Consultado el 12/08/2014.

³² Fuente: Los libros esperarán también en los taxis. En Portal Educ.ar (2005, 5 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/los-libros-esperaran-tambien-e.php>. Consultado el 12/08/2014.

En el mismo año, en el mes de noviembre, se distribuyeron 250.000 cuentos en librerías, paradas de taxi, estaciones de servicio y locales gastronómicos de la zona céntrica de la ciudad de Buenos Aires desde la convocatoria “Pasión por leer”. Con la presencia de escritores y periodistas reconocidos, el acto incluyó la colaboración de las librerías cercanas ofreciendo libros en las calles como así también de los locales gastronómicos que pusieron a disposición del público 2000 manteles individuales con fragmentos de poemas de reconocidos autores argentinos. Tal evento se sostendría en la convicción de que *Nuestro interés principal es que la gente pueda tener en sus manos un cuento, una poesía o un relato, y recupere la pasión por leer*³³. Con el mismo tono, se lanzó simultáneamente la campaña “Mensajes para mover el mundo”, impulsada por la productora de contenidos educativos Foro 21, la empresa Metrovías y la editorial Sigmar, con la inauguración de un coche temático decorado con mensajes de personalidades de la cultura en una de las líneas subterráneas de la Ciudad de Buenos Aires. En esa oportunidad, se destacó el esfuerzo mancomunado en la promoción de la lectura: *Así es como se construyen las grandes cosas: con el esfuerzo conjunto del Estado, las empresas y la comunidad*³⁴.

Ya en el 2006 y a propósito del receso de verano se retomarían las acciones de la campaña “Cuando lees, la pasás mas mejor” en centros turísticos con el apoyo de la Cámara del Libro, de empresas privadas y la presencia de personalidades de la cultura. Tales fueron los casos en la localidad cordobesa de Cosquín³⁵ y en la Biblioteca de la Costa “Mar de lectura” en la ciudad balnearia de Mar del Plata. Con estas nuevas acciones se sostenía: *Sarmiento decía que cuando se abre una escuela se cierra una cárcel. Algo parecido podemos decir de las bibliotecas: cuando se abre una*

³³ Fuente: "Llevamos distribuidos más de 15.000.000 de cuentos", dijo Filmus en la jornada de lectura. En Portal Educ.ar (2005, 28 de noviembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/llevamos-distribuidos-mas-de-1.php>. Consultado el 12/08/2014.

³⁴ Fuente: *Nueva campaña nacional de promoción de la lectura en los subtes. En Portal Educ.ar (2005, 11 de noviembre).* <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/nueva-campana-nacional-de-prom.php>. Consultado el 12/08/2014.

³⁵ Fuente: Cuando lees, la pasás mejor. En Portal Educ.ar (2006, 25 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuando-lees-la-pasas-mejor.php>. Consultado el 12/08/2014.

*biblioteca se está creando más libertad y más posibilidades de que niños, jóvenes y adultos se acerquen a la lectura. Es importante que trabajemos juntos por la lectura. Parecía utópico repartir libros en espacios no tradicionales, pero de a poco la Argentina va recuperando su capacidad lectora*³⁶.

En mayo de 2006, se lanzó la campaña “Leer te ayuda a crecer”, junto con la Sociedad Argentina de Pediatría, consistente en la distribución en los consultorios pediátricos de 1.000.000 de cuentos y poemas ilustrados de prestigiosos autores infantiles acompañados de posters y recetarios para la recomendación de lectura por parte del médico especialista. La campaña se sostuvo en la convicción política de que *Los chicos que no leen tienen menor capacidad de imaginación, de creatividad; y el pediatra es un aliado fundamental para revertir esta situación, de allí que el pediatra, que tiene mucha autoridad social, recomiende leer; nos parece una invitación a esta idea de salud integral*³⁷.

En el mismo sentido, se daría comienzo a la campaña "Mientras esperás, no esperes para leer", consistente en la distribución de 700 mil cuentos en peluquerías de todo el país de una selección de 10 títulos -5 para mujeres y 5 para hombres-. La línea se presentó oficialmente en continuidad: *Hemos enfocado las campañas de lectura en espacios no tradicionales -además de las que hacemos en las escuelas- como una forma de provocación, como una forma de generar discusión y debate acerca de cómo incentivar el hábito de la leer. Si en una pequeñísima medida, con estas acciones, ayudamos a difundir la cultura nacional, a nuestros autores y a recuperar el placer por la lectura, nuestra tarea estará cumplida.* El lanzamiento, en este caso respaldado por una empresa de tinturas, fue en un encuentro de 5.000 peluqueros, convertidos en mediadores de la lectura y contó con la presencia de destacados referentes culturales dentro de los cuales el escritor Alejandro Dolina señalaba: *... la televisión reemplazó el esfuerzo de pensar.*

³⁶ Fuente: Filmus: "de a poco la Argentina va recuperando su capacidad lectora". En Portal Educ.ar (2006, 13 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/filmus-de-a-poco-la-argentina.php>. Consultado el 12/08/2014.

³⁷ Fuente: La campaña "Leer te ayuda a crecer" distribuirá libros infantiles en los consultorios pediátricos. En Portal Educ.ar (2006, 12 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-campana-leer-te-ayuda-a-cre.php>. Consultado el 12/08/2014.

*Se pasa por alto que la inteligencia que se pone en juego cuando se lee es distinta a la que se pone cuando se ve. Por fin podemos, con iniciativas como esta, combatir por un rato los misiles de la televisión para rescatar a las personas de esa cautividad, dejando la pasividad y siendo protagonistas de su propia vida*³⁸.

Durante el mismo año, la acción política se complementaría con la difusión de 600 mil pasajes de subterráneo que incluyeron mensajes de apoyo y adhesión a la promoción de la lectura en un acto masivo con la presencia de funcionarios, artistas, alumnos y representantes de la firma ferroviaria y la editorial que acompañaba la iniciativa³⁹. Por otra parte, y en continuidad con líneas de corte temático, se presentaron dos ejemplares publicados en conmemoración del 107 aniversario del natalicio del escritor Jorge Luis Borges a distribuirse en las salas de cine de todo el país, y también en los taxis para la disponibilidad de sus pasajeros⁴⁰. Además, se lanzó junto con la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo un material titulado “Las Abuelas nos cuentan” compuesto por libros de cuentos seleccionados, un video explicativo sobre la asociación, y un cuadernillo con material didáctico sobre educación y memoria para trabajar los derechos humanos en el aula⁴¹. Este tipo de entregas continuarían en el año 2007, en articulación con la Secretaría de Derechos Humanos y otros organismos afines, con la distribución de otros títulos: “Desmemoria de la Esperanza”, “El diario de Ana Frank”, y “50/30; 50 años con El Eternauta, 30 años sin Oesterheld”.

También se presentaría la colección de libros "Cuentos para seguir creciendo", acción impulsada por el ministerio educativo nacional junto con el Consejo Federal de Educación a través de la cual se distribuiría, junto a su

³⁸ Fuente: Mientras esperás, no esperes para leer. En Portal Educ.ar (2006, 8 de junio). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/mientras-esperas-no-esperes-pa.php>. Consultado el 12/08/2014.

³⁹ Fuente: El Ministerio de Educación presentará una campaña de promoción de la lectura en el subte. En Portal Educ.ar (2006, 13 de septiembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-ministerio-de-educacion-pre-4.php>. Consultado el 12/08/2014.

⁴⁰ Fuente: La Campaña Nacional de Lectura distribuirá gratuitamente dos compilaciones de Borges. En Portal Educ.ar (2006, 24 de agosto). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-campana-nacional-de-lectura.php>. Consultado el 12/08/2014.

⁴¹ Fuente: Las Abuelas nos cuentan, un material para trabajar la identidad, la memoria y los derechos. En Portal Educ.ar (2007, 27 de marzo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/las-abuelas-nos-cuentan-un-mat.php>. Consultado el 12/08/2014.

certificado, un libro de cuentos de regalo a todos los estudiantes que terminaran la educación básica y media en las escuelas públicas y privadas de todo el país, en reconocimiento a su esfuerzo durante el ciclo escolar. En el año 2006 se entregó así más de 1 millón de ejemplares⁴² para luego continuar con la acción en el año 2007.

La campaña se extendería en el tiempo bajo una fuerte convicción política:

Cuando leemos se amplía el universo simbólico, elaboramos hipótesis, pensamos diferentes posibilidades, y por consiguiente, podemos hacer mejores elecciones. Las personas que leen tienen más palabras para expresarse, para explicar lo que desean, lo que las angustia, lo que necesitan o lo que quieren defender. Leer nos permite elegir entre todo lo que vamos incorporando, porque desarrollamos criterio lector. Y si elegimos mejor, vivimos mejor.

Campana Nacional de Lectura, 2003.

Así, en el año 2008 se llegó a la distribución de más de 20 millones de ejemplares de cuentos y poemas en estadios de fútbol, comedores escolares, medios de transporte, lugares de veraneo, festivales populares y otros espacios considerados “no tradicionales”.

Concentrada en los tiempos de espera propios de esos espacios, la *Campana Nacional de Lectura* se focalizó en la distribución masiva de ejemplares con una elección de títulos acordes a los espacios elegidos. Con cuentos centrados en historias de fútbol para los estadios, cuentos infantiles para las salas de espera en los consultorios pediátricos, relatos centrados en la cuestión de género para las peluquerías, textos acordes a las fechas patrias, entre otros, cada acción de la campaña fue acompañada de un *slogan* alegórico, lanzada en grandes eventos con el auspicio de distintos *sponsors*, el apoyo de personalidades afines a la convocatoria y también de escritores e ilustradores que cedían sus derechos para la producción editorial. Tal dimensión requirió una materialidad acorde a las expectativas de alcance: los ejemplares eran pequeños folletos con formato libro, de unas ocho páginas en tamaño 14 x 21, en papel de diario reciclado con tapa color

⁴² Fuente: Cuentos para seguir creciendo. En Portal Educ.ar (2006, 6 de diciembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuentos-para-seguir-creciendo.php>. Consultado el 12/08/2014.

y papel ilustración, y con textos que demandaban 10 a 15 minutos de lectura aproximadamente.

La sucesión de acciones en este sentido⁴³ convergieron en la tarea de reconstrucción simbólica de la vida cultural del país. Y para ello se apelaba a recuperar el hábito de la lectura que parecía haber caracterizado en algún tiempo, no muy preciso, su identidad cultural. Las causas de la pérdida eran variadas y variables según los casos donde se presentara la acción remedial en busca de la lectura perdida. Sin embargo, compartieron la mirada nostálgica sobre un tiempo pasado en la búsqueda de un punto común de referencia cultural.

Lo cierto es que la vuelta a ese pasado permitiría el reencuentro con la “verdadera” lectura, aquella cuya potencialidad no sólo resulta individual (y de allí su vinculación con la idea de salud integral y el aporte al desarrollo de la imaginación, la creatividad y la inteligencia) sino también social⁴⁴.

El llamado a la reconquista se sostendría en la voz de un conjunto de escritores reconocidos que asumieron el compromiso público de trabajo en las iniciativas de la política pública realizadas en esta década a través de su participación en eventos, elaboración de compilaciones, producción de publicaciones, coordinación de acciones conjuntas con sus propias fundaciones de promoción de la lectura. Son éstas las voces cultas que, en su mezcla de vocación, profesión y emoción, resultaron autorizadas para la argumentación de la causa y la convocatoria a sus seguidores. Su autoridad indiscutida en la materia y la causa noble defendida no admitían cuestionamientos.

⁴³ Otras acciones llevadas a cabo por la *Campaña Nacional de Lectura*, en ocasiones en articulación con los gobiernos provinciales, fueron “Homenaje a Cortázar - 1984-2004”, “Leer agranda el alma”, “Mendoza... lee y cosecha”, “Latinoamerica lee”, “Revista Viva”, “Leemos en Misiones”, “La Pampa lee”, “Letras para una provincia con ideas”, “Santa Fe lee y crece”, “Humahuaca lee y canta”.

⁴⁴ *Somos lo que hemos leído. La ausencia o escasez de lectura es un camino seguro hacia la ignorancia, y aunque ésa pueda ser una condena individual gravísima, lo es mucho más cara cuando deviene colectiva. Una sociedad que no lee, que no cuida sus libros y sus medios, que no cultiva su memoria y no alienta el desarrollo del conocimiento, es una sociedad culturalmente suicida (...).* Fuente: La gran movida de la lectura. Mempo Giardinelli, en *Página/12*, Suplemento *Radar Libros*, domingo 24 de agosto de 2008. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-3148-2008-08-24.html>. Consultado el 12/08/2014.

Aunque la nostalgia hacia el pasado de un país lector predominó en los alegatos, la mirada hacia atrás no impidió la posibilidad de proyectar a largo plazo. De hecho, y también de modo coincidente con discursos sociales más amplios instalados en la agenda pública, la lectura se presentaría como un elemento decisivo para la construcción a futuro. Inclusión, justicia y ciudadanía a través de la circulación de la palabra escrita, entre otros, eran rasgos deseables de una sociedad a futuro que la lectura contribuiría a formar.

Por todas estas, y más razones, la vuelta a la lectura exigía una empresa masiva y una adhesión no menor. La idea era la expansión, el contagio; y el modo, las emociones más primarias al alcance de la mano.

La lectura se convertiría así en un gesto valorizado de modo incondicional, apelándose a todos los modos posibles para su recuperación social. En la *Campaña Nacional de Lectura* predominó la idea del contagio expansivo a través de la confianza depositada en la distribución masiva de ejemplares en eventos deportivos, sociales, culturales o recreativos en una invitación a que la lectura se entremezclara con la vida cotidiana. La lectura como viaje, como remedio y prevención, como pasión deportiva, como entretenimiento y ocio productivo fueron, entre otras, las metáforas a través de las cuales se insistió en el retorno de la práctica perdida. Una secuencia de encuentros esporádicos que contribuiría a restituir la representación de una sociedad lectora.

La *Campaña Nacional de Lectura* asumió así su carácter específico adoptando una configuración definida por rasgos de la coyuntura. Su misión adquiriría un carácter heroico al ritmo del paso firme que avanzaba sobre una geografía del estrago y el derrumbe. El objetivo fue la recuperación de lo perdido; la lectura resultaría así el objeto de la reconquista.

La retórica de la vuelta a la lectura tomaba tintes heroicos en una hipérbole que alcanzaba con visos eclécticos la gesta revolucionaria, aquella que impregnó el siglo XIX y comienzos del XX con sus claras intenciones de formación del ciudadano, y que apostaba a la lectura y a la ilusión de la alfabetización como herramienta cultural necesaria para concretar un nuevo imaginario de civilización y progreso. Y que, también, retomaba la continuidad de tales intenciones de la mano de los románticos ilustrados

quienes, como el mismo Sarmiento, confiaban en la lectura como aquel instrumento capaz de ofrecer las llaves de la liberación para abrir las puertas del encierro carcelario.

La idea de libertad asociada a la práctica lectora⁴⁵ atravesaba los discursos. De allí su vital importancia ya que la lectura, al igual que la educación, resultaba un eje de la identidad nacional perdida que era necesario recuperar.

Sin embargo, la recuperación discursiva del espíritu fundador de una nación a través de la conformación de una patria lectora lejos estaba de los valores y medios asociados para su consecución. En los nuevos tiempos, más que una práctica sostenida en la disciplina y la formación, la lectura era celebrada en los marcos de un vínculo individual sostenido en el placer.

Por sobre el paciente y esforzado trabajo de lector enfrascado de manera sostenida en su libro, lo importante resultaba ahora que la lectura floreciera y polinizara el deseo de lectura. En frases como “Llevamos distribuidos más de 15.000.000 de cuentos”⁴⁶ (o poemas, o librillos, o ejemplares) se desplegaba una retórica sostenida en la confianza por la expansión espontánea de la palabra escrita cuantificada en copiosas dosis⁴⁷. En este escenario, la idea de la lectura por placer propia de las propuestas de promoción en contextos informales, adquiría una fuerza específica impulsada por restaurar la lectura a como -y donde- dé lugar.

Las acciones enfatizaban así una consigna de apertura y liberación, amparadas en el amplio paraguas de la idea de promoción y orientadas al fomento de un vínculo casi ligado a lo natural y silvestre en oposición al

⁴⁵ Se trata de una idea que encuentra ecos en la aspiración de los pioneros de la lectura pública de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX en contextos como el anglosajón o el francés. “Leer es actuar como un hombre libre” resultó así el lema que evocaba al ciudadano de un pueblo emancipado que, habiendo aprendido a leer en la escuela, podía darse la instrucción de los hombres libres, es decir aquella que se da a sí mismo, y que orientó la tarea de las bibliotecas públicas de la época y durante varias décadas. (Chartier, A-M., 2007).

⁴⁶ Fuente: “Llevamos distribuidos más de 15.000.000 de cuentos”, dijo Filmus en la jornada de lectura. En Portal Educ.ar (2005, 28 de noviembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/llevamos-distribuidos-mas-de-1.php>. Consultado el 12/08/2014.

⁴⁷ Al finalizar la gestión de la *Campaña Nacional de Lectura*, se informaba que habían sido distribuidos más de 20 millones de ejemplares, se habían realizado más de 45 campañas con la participación de más de 200 autores de todo el país y la publicación de más de 300 títulos. Fuente: http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/Informe_MECyT/INF%2007_Cap%2004.pdf. Consultado el 12/08/2014.

yugo de la relación escolar para su aprendizaje. La exacerbada confianza en la apuesta por la disponibilidad material de lectura como elemento excluyente para la iniciación o reconstrucción de un recorrido lector se sobreimprimía al carácter planificado y estratégico en la construcción de cualquier línea de acción de política pública pero también al carácter particular y contextual en la construcción de una política de lectura. Así, la consideración de las diferencias y desigualdades sociales y culturales necesaria en cualquier acción política quedaba, en este marco, evadida.

El aumento de la lectura (Peroni, 2004) como foco de la diseminación de materiales se transformaba así en el fin y al mismo tiempo la evidencia de que la olvidada práctica volvía a instalarse en los hábitos de los argentinos aunque la medición de tal retorno no estuviera contemplada en la implementación de la acción sino más bien sujeta a la construcción de una percepción social⁴⁸.

Así, una suerte de legado histórico guiaba las acciones retomando la intervención del Estado para poblar la nación de libros y lectores como signo de identidad nacional de un país orientado hacia el progreso en el marco de los valores de inclusión social y ciudadanía. Sin embargo, los medios para lograr tales objetivos estuvieron más bien signados por la estrategia del marketing orientada hacia la reinstalación de la práctica de la lectura como consumo efímero, desligada del esfuerzo y la disciplina y sostenida en la elección y posibilidades individuales. En este escenario vale atender a la relación desencontrada entre los lectores imaginados en la reclamada vuelta a la lectura y los medios a través de los cuales se intentaba su captación.

Desde la materialidad de los objetos y en los gestos y hábitos promovidos, las prácticas de la lectura instaladas por la *Campaña Nacional de Lectura* se encubrían con la coraza de aquello mismo a lo que, declarativamente, se proponían enfrentar. Escenas de lecturas de corta duración, fragmentarias, frágiles y efímeras con el entretenimiento y el

⁴⁸ Se trata de un riesgo común que suelen correr y generalmente, como viene siendo demostrado, en el que suelen caer las políticas públicas de promoción de la lectura a nivel macro desarrolladas en diferentes contextos. Sin desconocer su importancia, no interesa sin embargo focalizar en este tema sino más bien en las representaciones sobre la lectura puestas en juego en los discursos que sostuvieron esta línea de acción política.

placer como motivo de elección resultaba la forma efectiva para el retorno de una identidad lectora perdida. Pero, de modo paradójico, la propuesta para tal retorno llevaba en sí misma la confirmación de su imposibilidad.

2.3. Lecturas en crisis, lecturas de la crisis

Lanzado en el 2003 por el ministro de educación con la intención de *generar una relación de placer con los libros... el verbo leer no acepta imperativo, igual que el verbo amar, si los chicos sienten la lectura como una obligación no van a leer*⁴⁹, el par equivalente lectura-libro se convertía también en un eje central del *Plan Nacional de Lectura* y, por tanto, la distribución material una de las acciones de mayor fuerza y visibilidad.

En articulación con el Programa Integral para la Igualdad Educativa, línea de acción oficial concentrada en la atención a escuelas de zonas urbano marginales del país, el *Plan Nacional de Lectura* distribuía bibliotecas inicialmente conformadas por 450 títulos de géneros variados (literatura infantil y juvenil, literatura nacional y universal, enciclopedias y libros de divulgación científica, libros pedagógicos), e incluían también una "zona de libros repetidos", esto es, una selección de seis títulos adecuados al primer ciclo con diez ejemplares cada uno. La distribución de estos libros se acompañaba de encuentros con actividades de capacitación y formación docente para el desarrollo de proyectos institucionales, de aula y comunitarios.

El objetivo no parecía reconocer escollos *-Estamos empecinados en que el argentino vuelva a leer*⁵⁰ - y en esa tarea la lectura, y la lectura de libros, constituía una insistencia enfática en las prácticas discursivas de la política: *En el país no se lee, entre otras razones, porque nos faltan libros. En la*

⁴⁹ Fuente: Quedó inaugurado el Plan Nacional de Lectura. En Portal Educ.ar (2003, 25 de noviembre) <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/quedo-inaugurado-el-plan-nacio.php>. Consultado el 12/08/2014.

⁵⁰ *El mismo sentido era retomado en la presentación del programa "Latinoamérica lee" de la Campaña Nacional de Lectura, colección compuesta por títulos de reconocidos autores latinoamericanos, en la cual el ministro de educación expresaba: Durante la década del '70, Argentina fue el país de la región con mayor índice de lectura, y de producción editorial. Hoy vemos que nuestros chicos y nuestros grandes han dejado de leer, por eso creemos que es un deber del Estado recuperar el placer por la lectura. Fuente: Filmus: "Estamos empecinados en que el argentino vuelva a leer". En Portal Educ.ar (2004, 23 de abril). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/filmus-estamos-empecinados-en.php>. Consultado el 12/08/2014.*

*Argentina hubo una baja muy fuerte en la producción y venta de libros. En Chile, por ejemplo, la relación de libro-alumno es de tres libros por chico mientras que en Argentina el promedio es de un libro cada tres alumnos*⁵¹, tal era la comparación que justificaba de modo indiscutible la necesidad de acciones potentes como la distribución a escuelas de todo el país de la Colección *Libros Ilustrados* en convenio con el diario La Nación y con el apoyo del Programa de Educación Tributaria de la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP). Con esta iniciativa, se sostenía, *estamos tratando de cambiar pautas culturales para recuperar el hábito de la lectura en los adolescentes; este trabajo exige mucho tiempo y esfuerzo para lograrlo*. Sin embargo, el par libros- lectura adquiría, en esta y otras acciones, una versión particular ya que la Colección *Libros Ilustrados* constituyó un corpus inicial de tres títulos, luego extendido a ocho⁵², replicados en 800.000 ejemplares en un formato tipo álbum (31 cm. de alto x 26 cm. de ancho) de 36 páginas en papel, que incluían traducciones, prólogos originales e ilustraciones realizadas especialmente para esta colección.

Luego, el resto de las colecciones o ejemplares distribuidos por el *Plan Nacional de Lectura* constituyeron publicaciones propias, generalmente bajo formatos similares al fascículo, folletín o cuadernillo (Ver Anexo I). Desde una perspectiva de conjunto, en cierto sentido puede decirse que la espectacularidad jugada en el alcance masivo de la distribución se resolvió en la ecuación entre propuestas de identidad específica -tanto en su formato y diseño- con bajo costo de las publicaciones. La impresión de materiales de bajo costo (básicamente garantizado por la calidad y cantidad de papel) en

⁵¹ Fuente: Campaña para estimular la lectura. En Portal Educ.ar (2004, 30 de marzo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/campana-para-estimular-la-lect.php>. Consultado el 12/08/2014.

⁵² Los títulos publicados fueron “Los Tres casos de Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle” (“La Liga de los Pelirrojos”, “El vampiro de Sussex” y “El rubí azul”); “La metamorfosis”, de Franz Kafka; “El fantasma de Canterville y otros relatos”, de Oscar Wilde (“El fantasma de Canterville”, “El príncipe feliz” y “El amigo leal”.); “El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde”, de Robert Louis Stevenson; “El escarabajo de oro / El gato negro, de Edgar Allan Poe”; “El intruso / La laguna”, de Joseph Conrad; “Cuentos de humor y terror” (fragmentos de “El Lazarillo de Tormes”, de “Las Mil y Una Noches” y relatos de Mark Twain, Charles Dickens y Eduardo Wilde, entre otros.); “Cuentos irrespetuosos” (cuentos de Mark Twain, Jonathan Swift, Lucio V. Mansilla y fragmentos del “Decamerón”, de Boccaccio, entre otros.)

formato colección y con tamaños variados (aunque con predominio de lo portable) se combinó con otro sello particular que atravesó buena parte de las publicaciones: la inclusión de ilustraciones diseñadas a los fines propios de los materiales producidos. La sumatoria de estas características dio como resultado un conjunto de publicaciones en las que se advierte una estética que combina la idea de una lectura de fácil acceso -con circulación en la escuela pero también más allá de ella- con otra atravesada por la lógica escolar -en la que conviven las nostalgias sobre el pasado perdido (la imagen del adolescente leyendo un libro en soledad) con improntas visuales de los libros de texto escolar. La identidad específica también quedó sellada en la representación construida alrededor de estos materiales. La denominación “libro” en la difusión de las acciones tanto de la *Campaña* como en el *Plan Nacional* otras veces combinadas con diversas denominaciones -lecturas, materiales, entre otros- junto con su cuantificación traducida en géneros tales como “x cantidad de poemas distribuidos” dio color particular a las concepciones imperantes en torno a la lectura. De este modo, las prácticas discursivas de la política acerca de la promoción de la lectura sostuvieron la instalación de una forma material específica engarzada en un circuito propio para la divulgación, recepción y consumo de los textos (Chartier, R., 2005).

El énfasis en el alcance y la circulación de la distribución parecía sobreimponerse a la atención sobre la materialidad de los objetos. La prioridad era la llegada masiva de objetos de lectura a la mayor cantidad posible de destinatarios. En esa empresa, diversas alianzas permitían el logro del objetivo, entre ellas la publicación conjunta con la Fundación Mempo Giardinelli y con la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).

En el contexto de la política de lectura instalada, la elección de esta última no resulta menor. La editorial EUDEBA -creada en 1958- junto con el Centro Editor de América Latina -el CEAL, fundado en 1966- fueron dos propuestas llevadas adelante en forma consecutiva bajo la dirección de Boris Spanicov que representaban en la historia editorial argentina dos modelos disruptores en las políticas de publicación, difusión y distribución.

La política editorial de EUDEBA propuso llevar adelante el lema “Libros para todos” y resultó conformarse como una editorial universitaria atípica por su amplitud temática, el dinamismo de sus colecciones y la dimensión de las publicaciones realizadas. Fue se sello distintivo la construcción de una nueva forma de movilizar el circuito del libro a través de una política sostenida en los precios de los libros, su venta (apoyada en la difusión mediática) y distribución (sostenida la creación de una red propia de quioscos y librerías). Y uno de sus mayores logros, la explosión del interés por la literatura, en la década de los sesenta.

Por su parte, el CEAL continuó con la idea de poner la información al alcance de todos extremando las iniciativas de EUDEBA en cuanto a la amplitud temática y de públicos, la difusión, la calidad de los contenidos y el tono de divulgación (Gociol, 2010). Su propuesta se caracterizó por un ritmo de producción incesante y la búsqueda de un sistema de distribución que permitiese financiar la producción al mismo tiempo que facilitar el acceso al gran público. Para ello fue desplegado un sistema de venta de obras editadas por fascículos en los quioscos de diarios y revistas, al final de la cual se adquirirían las tapas, portadas, índices y guardas para ser canjeado por un ejemplar encuadernado en la propia editorial. En el mismo sentido, el CEAL introdujo cambios inéditos en la modalidad de publicación -la inclusión de ilustraciones, la entrega de materiales complementarios con la venta de los fascículos (discos, láminas, libros, sobres con documentos), las impresiones de las primeras imágenes satelitales- como así también en las bases ideológicas de la política editorial -ampliación del canon nacional, incorporación de géneros excluidos (historieta, folletín, ciencia ficción), culturas marginales (producciones culturales de pueblos originarios) y campos en construcción (teoría de la literatura infantil)-. (De Diego, 2007; Aguado, 2006).

La épica de estas propuestas revolucionarias en la historia editorial argentina sobrevolaba en las iniciativas políticas propulsoras de la expansión lectora, acentuada por el valor simbólico que estas experiencias

aportaron sustentando sus políticas de lectura en bases políticas e ideológicas de fuerte convicción⁵³.

La piedra discursiva inaugural del *Plan Nacional de Lectura* supuso una toma de posición con identidad en la promoción de la lectura desde el ámbito oficial. Su horizonte inicial de amplio alcance orientado a *iniciar y fortalecer a niños, jóvenes y adultos en su experiencia como lectores para que puedan reconocerse como personas activas y curiosas frente a los libros y a la realidad*⁵⁴ fue especificándose en un conjunto de diez propósitos específicos⁵⁵ dentro del cual se consignaba, en primer lugar:

⁵³ Las trayectorias de EUDEBA y el CEAL estuvieron atravesadas por los conflictos políticos de la época. La primera concluyó su etapa de consolidación y expansión en 1966 con la renuncia de Boris Spivacow y su equipo, luego de la represión de “La noche de los bastones largos” producida bajo la dictadura de Juan Carlos Onganía. Luego, de modo inmediato y en las mismas oficinas intervenidas de la editorial, se proyectó la creación del CEAL cuya historia se desarrolló al compás de las persecuciones ideológicas y actos de censura. Ya en tiempos de la última dictadura militar, la historia de la editorial da cuenta de secuestros y asesinato de sus empleados y la quema de su material bibliográfico por considerarse “subversivo”.

⁵⁴ Fuente: Revalorizando la lectura en la vida cotidiana. En Portal Educ.ar (2004, 17 de mayo) <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/revalorizando-la-lectura-en-la.php>. Consultado el 12/08/2014.

⁵⁵ *A través de las acciones del Plan Nacional de Lectura, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se propone:*

- *Sensibilizar a las escuelas y a la comunidad acerca de la importancia que tiene la práctica de la lectura. Profundizar, además, en el debate público sobre el tema, apuntando a revertir la “sensación de fracaso” que producen la difusión de algunos resultados de las evaluaciones de comprensión lectora y los consecuentes discursos apocalípticos. En este sentido, el relato de las experiencias que efectivamente llevan a cabo los equipos jurisdiccionales del Plan Nacional de Lectura, permite construir un discurso menos reduccionista y más inclusivo respecto de las posibilidades que tienen los chicos de transitar la experiencia de lectura.*
- *Volver a instalar la lectura en la vida cotidiana de la escuela, propiciando proyectos en los que los docentes, los alumnos y la comunidad educativa en general participen y compartan la experiencia de la lectura.*
- *Recuperar la lectura como una práctica cultural transversal que se vincula con las experiencias sociales y los aprendizajes que se producen en la escuela.*
- *Revalorizar la figura del docente como lector y su tarea en relación con la formación de lectores, partiendo de la idea de que la lectura es una práctica que se enseña.*
- *Realizar una revisión crítica y proponer líneas innovadoras respecto de los criterios de selección, la formación de cánones y los modos de leer e interpretar los textos, en relación con los acervos existentes en escuelas y bibliotecas y de novedades editoriales accesibles.*
- *Apoyar, fortalecer, sostener, articular con otros planes de lectura, proyectos y programas de las provincias tanto oficiales como de ONG y distintas iniciativas de la sociedad civil.*
- *Articular con todas las jurisdicciones del país lineamientos de trabajo comunes en relación con el tema de la lectura a través del Plan Nacional de Lectura como un programa que forma parte de una política pública nacional que busca provocar transformaciones en las prácticas de lectura en la escuela y en la comunidad.*
- *Construir y/o recuperar y una red de docentes, bibliotecarios escolares, bibliotecarios de bibliotecas populares, formadores de formadores, profesionales especializados, escritores, narradores, animadores culturales y otros agentes mediadores de lectura de la escuela y de la comunidad.*

Sensibilizar a las escuelas y a la comunidad acerca de la importancia que tiene la práctica de la lectura. Profundizar, además, en el debate público sobre el tema, apuntando a revertir la “sensación de fracaso” que producen la difusión de algunos resultados de las evaluaciones de comprensión lectora y los consecuentes discursos apocalípticos. En este sentido, el relato de las experiencias que efectivamente llevan a cabo los equipos jurisdiccionales del Plan Nacional de Lectura permite construir un discurso menos reduccionista y más inclusivo respecto de las posibilidades que tienen los chicos de transitar la experiencia de lectura⁵⁶.

Seguía a esta formulación inicial una serie de objetivos centrados en la idea de reconstrucción de un estado anterior, pasado, reflejado en las intenciones de *volver a instalar, recuperar, revalorizar* articuladas a la lectura en el espacio escolar.

De este modo, el *Plan Nacional de Lectura* planteaba una lucha alternativa para enfrentar los discursos sociales apocalípticos que enarbolaban la denuncia por la “crisis” cultural y educativa encarnada en la pérdida de la lectura como su fatal evidencia.

Tal denuncia se hacía pública en particular a través de la prensa gráfica, vocera de los preocupantes resultados obtenidos a través de las mediciones nacionales e internacionales de evaluación de los aprendizajes, especialmente en la comprensión lectora y en el uso de las capacidades de la lengua. Y se asociaba de modo directo a la consecuente caída del nivel educativo del país.

Los anuncios repercutían con alto impacto en la opinión pública fogueando la discusión entre los referentes de la cultura en un sentido amplio y, en menor medida, especialistas educativos. Lo hacían desde el efecto de espectacularidad y fugacidad propio del discurso mediático, produciendo espanto en las reacciones y algidez en los debates públicos para luego esfumarse a la espera de un nuevo anuncio. Y también, en sintonía

• *Desarrollar acciones de capacitación con los docentes en ejercicio de todos los niveles, y de formación dirigidas a estudiantes de los Institutos de Formación Docente de todos los niveles en todas las jurisdicciones.*

• *Articular las experiencias de promoción de la lectura en curso (jurisdiccionales, proyectos de las escuelas, de otras instituciones, etc.) con nuevas acciones de formación y asistencia técnica, a fin de aunar esfuerzos para fortalecer y profundizar las actividades de promoción existentes, recuperar aquellas que se hayan desarrollado en otras épocas y ayudar a instalarlas en nuevas zonas.* Fuente: Plan Nacional de Lectura. http://www.me.gov.ar/curriform/p_lectura_mas.html. Consultado el 12/08/2014.

⁵⁶ Fuente: Plan Nacional de Lectura. http://www.me.gov.ar/curriform/p_lectura_mas.html. Consultado el 12/08/2014.

con el proceso identificado en otros contextos, estableciendo una cierta rutinización de los anuncios unificados por una misma secuencia de abordaje: el anuncio del hecho catastrófico, la lectura del hecho y su ampliación (posición desventajosa del país, crisis de la educación, foco en la educación pública), la interpretación del hecho a través de su editorialización, la consulta a voces expertas para el análisis y a la voz oficial para la defensa (Brunner, 2003).

El tema se fundía con otros que sumaban su aporte al problema cultural. La cuestión de la alfabetización, por ejemplo, encontraba su lugar en agenda pública como preocupación social. Y de modo sostenido y también rutinizado, la pérdida del hábito lector titulaba los diagnósticos que sustentaban la “sensación de fracaso” y los discursos apocalípticos así denunciados por las voces políticas. Éstos encontraban arraigo en los resultados de encuestas⁵⁷ impulsadas por el mercado de la industria editorial publicados en la prensa gráfica o bien de aquellas realizadas por encargo de los mismos medios de comunicación a consultoras públicas y privadas. Así, la “crisis” de la lectura sonaba en estas voces de una forma particular, tensionada por los avatares de la industria editorial y su alianza con los medios gráficos de comunicación y amplificada por la apelación a las cifras

⁵⁷ La sociología de la lectura, nacida a comienzos del siglo XX a la par del surgimiento de la aparición del “no lector” como problema en las sociedades contemporáneas, ha señalado la importancia de desandar los supuestos que sostienen las indagaciones sobre la práctica de la lectura, especialmente en el caso de estudios cuantitativos. En este sentido, se viene insistiendo acerca de la complejidad metodológica de encuestas y entrevistas sobre comportamientos lectores, y específicamente de lectura de libros. Entre los varios elementos identificados, se subraya la diferencia entre prácticas reales y prácticas declaradas influenciada por el efecto de legitimidad cultural, la dificultad en la medición de la intensidad de la lectura, la diversidad de criterios a la hora de categorizar los géneros de los libros dada su variabilidad según el tiempo y los contextos. Asimismo, y focalizando el problema en los estudios centrados en los comportamientos de lectores jóvenes, se ha señalado la necesidad de superar las perspectivas sincrónicas dominantes las cuales, si bien han desplegado la diversidad social de las definiciones de la lectura, han desconocido su variabilidad en el tiempo de las historias individuales, en especial en los tiempos cortos de la adolescencia considerados centrales en la elaboración de la identidad del lector. También y a propósito de los diagnósticos fatalistas centrados en la disminución profunda de la lectura en poblaciones estudiantiles a partir de la década de los ochenta en el contexto europeo, se ha observado la necesidad de pasar de una sociología del consumo cultural a una sociología que interroga las categorías históricas de la comprensión de la lectura incluyendo aquí el modelo implícito de lectura recordable y declarable instalado de modo histórico en los relevamientos: la lectura autónoma, para uno mismo, de un texto legítimo, relativamente largo, leído de principio a fin y atribuible a un autor. En este sentido, se ha señalado la necesidad de atender a las categorías de percepción y de expresión que los estudiantes han interiorizado a lo largo de su socialización familiar y escolar entendiendo a la lectura como experiencia social. Ver Poulain, Donnat, Détéz y Lahire en Lahire, 2004.

que daban cuenta del grave alcance de la situación. Tal como han señalado Anne-Marie Chartier y Jean Hèbrard (2002), historiadores de la lectura que estudiaron estos discursos en Francia, el "shock de las cifras" es, en estos alegatos, más intenso que el de las palabras. Así, la sucesión de noticias que presentaban los preocupantes porcentajes de lectores que cada vez leían menos libros, las estadísticas que mostraban el predominio del "ocio sin rumbo" por el de una "sana lectura", los resultados de estudios que evidenciaban el descenso vertiginoso del uso de libros de texto escolares, y la calificación cada vez más baja de los alumnos argentinos en el *ranking* nacional e internacional de evaluaciones, constituían un conjunto de pruebas de alto impacto en la construcción retórica de la crisis.

La extensión del problema era lo que intentaba despertar y mover el espanto acicateando la indignación como el sentimiento explícito frente a las cifras de la catástrofe que parecía sobrevenir ante la evanescencia de la práctica de la lectura en la sociedad argentina. La sensibilidad de la opinión pública, así, era provocada desde su lado más susceptible. No sólo se aguijoneaba sobre el debilitamiento de una práctica indiscutida desde su valor social y cultural sino que además ésta se asociaba a la crisis económica que atravesaba el país y a las consecuencias negativas de estos procesos⁵⁸. Un cuadro de pobreza material y simbólica reflejaba la situación del momento haciendo visible la devaluación interna pero también poniendo en evidencia una posición desventajosa de cara hacia el mundo. En relación con el nivel cultural de la región, la carta nacional ya no se jugaba en las coordenadas latinoamericanas sino que más bien resultaba comparable a la situación de los países de las regiones más pobres del planeta⁵⁹.

⁵⁸ A modo de ejemplo, el fragmento de una nota editorial de uno de los principales diarios del país, frecuentes en el período estudiado: *En los últimos 12 meses el 52 por ciento de los que están en condiciones de hacerlo no leyó un libro (...) La relación venerable con los libros es un hábito que toda sociedad debe y tiene que defender. La situación que describimos no es tan sólo un problema de la posmodernidad: la crisis del país, la desaparición de referencias culturales, el reemplazo de la educación por lugares donde muchos chicos van principalmente a comer, es un hecho incontrastable. De este cóctel que conocemos a estos resultados hay sólo un paso.* Fuente: La mala educación, por Ricardo Kirschbaum. Diario Clarín. Sección Del editor al lector, 12 de diciembre de 2004 (el resaltado es del autor) <http://edant.clarin.com/diario/2004/12/12/>. Consultado el 19/08/2014.

⁵⁹ Fuente: Los alumnos argentinos leen cada vez...menos. Diario Página/12. Sección *Cultura*, domingo 30 de marzo de 2003. <http://www.pagina12.com.ar/diario/cultura/7-18212-2003-03-30.html>. Consultado el 19/08/2014.

En ritmo vertiginoso y ya casi en presencia del momento de la caída final, la cultura de los argentinos atravesaba el que, quizás, era el peor momento de su historia. No estaba claro cuáles habían sido otros, si por cierto los hubiera habido, pero de lo que sí parecía tenerse certeza era de una debacle que no podía dejar de inquietar a cualquier ciudadano que se preciara de portar algún tipo de sensibilidad hacia la cultura, sus valores y su importancia en la vida social actual y futura de nuestro país.

La cultura, así, aparece representando no solamente valores en sí mismos sino que resulta la condición de existencia de otros que hacen al mantenimiento del tejido social (Lahire, 1999). Es éste, su cohesión y su unidad, los que están en zona de riesgo. Y para evitar su descomposición será necesario evocar valores, principios, ideales indiscutibles, colocados por encima de toda sospecha y por encima de todo interés particular⁶⁰. La identidad de un país sostenida en la abundancia económica y construida a partir del desarrollo de una sociedad educada, culta, pujante y trabajadora, se encontraba en riesgo.

El diagnóstico fatal encontraba argumentos no sólo en su mirada comparativa hacia el pasado. Si bien con tono menos explícito, el futuro también resultaba amenazante en otro sentido. La todavía silenciosa marcha de las nuevas tecnologías y el encanto del mundo digital comenzaban a ser insinuados con el tinte de la mala influencia sobre aquello que se consideraba cultura. Y la lectura, en este marco, constituía un flanco de atracción.

Aunque matizado por voces más optimistas respecto de la potencialidad cultural de los avances tecnológicos, y también opacado por la fuerza positiva de las voces económicas en tales análisis, este sesgo de amenaza encontraría arraigo en ciertas críticas, portadoras de los valores tradicionales de la cultura letrada.

⁶⁰ A propósito del espanto de la sociedad francesa ante el fenómeno del iletrismo en la década de los ochenta, el sociólogo Bernard Lahire (1999) se pregunta en nombre de qué se denuncia y revela el escándalo, esto es, qué principio común se encuentra resquebrajado a causa de la pérdida de la lectura como práctica frecuente sosteniendo que *En tiempos de guerra la patria está en peligro, en tiempos de lucha contra el iletrismo son la democracia -desde un punto de vista colectivo- y el ciudadano -desde un punto de vista individual- los que se encuentran en riesgo*. Lahire, 1999: 19.

Desde este diagnóstico, el llamado por la vuelta a un pasado perdido sobrevolaba en las voces que configuraban con fuerte trazo la agenda pública sobre el tema, difundida a través de los medios de comunicación. La añoranza se volvió la emoción de base de los sectores más conservadores invitando a volver la vista atrás en la evocación de un tiempo donde cultura y moral daban forma de libro a la vida social en el país. Como punto de unión de ese par de valores en riesgo, la lectura resultaba un valor permanente necesario de recuperar⁶¹.

En este marco, la lectura será considerada de forma equivalente a lo que se entiende por cultura naturalizándose, de este modo, su historicidad. La lectura se equipara así a un proceso casi “natural” cuyo dominio define aquello que se entiende por cultura en la sociedad. De allí que la “crisis” de la lectura constituirá la evidencia del rompimiento de un suelo cultural que, hasta entonces, mantenía firmes los lazos de una identidad y un estilo propios y cuya solidez dependía de los procesos educativos, hoy en decadencia. Cultura, lectura y educación resultaban así los bordes de un escenario nacional resquebrajado⁶².

⁶¹ Fuente: Sanguinetti: La educación argentina no podría estar peor. Diario La Nación, Sección *Política*, 11 de octubre de 2003. <http://www.lanacion.com.ar/534883-sanguinetti-la-educacion-argentina-no-podria-estar-peor>. Consultado el 19/08/2014.

⁶² La idea de resquebrajamiento, devaluación, disolución resultaba un eje común en los discursos que articulaba voces de diferente y en muchas veces contrapuesta procedencia. La retórica de los medios de comunicación colaboraba en esa convivencia discursiva. Así, por ejemplo Horacio Sanguinetti, el ex rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, cuna de la formación de élites con base en la cultura humanista, sostenía: (...) *Hemos notado en bajón en la preparación en la escuela primaria. Por eso tratamos de nivelar a los que llegan a nuestro curso de ingreso, y de habituarlos al estudio, porque están totalmente fuera de forma. No saben estudiar. No sabe leer, no saben entender. Es terrible: el instrumento elemental del lenguaje, de la lectura, evidentemente está ausente (...) Yo creo que hay una cultura, o acultura, audiovisual, inmediata, de lo vertiginoso, de los juguitos, las maquinitas. No reniego de todo eso, pero no puede ir en detrimento del razonamiento, de la lectura y de muchas cosas que no son de ninguna manera vetusteces, sino valores permanentes (...) Para salir de la crisis moral y material en que estamos, no hay mejor estrategia que la educación (...) Todo el mundo sabe que la cuestión educativa no está bien. Y de pronto sale una de esas estadísticas que no necesitamos para saber que estamos pésimo. Todo el mundo se rasga las vestiduras, y después se olvida. Ahora, es cierto que Buenos Aires en particular, y también el resto del país, tiene una reserva cultural y una reserva de materia gris asombrosas. Yo no sé cómo (...)* (Fuente: Sanguinetti: La educación argentina no podría estar peor. Diario La Nación, Sección *Política*, 11 de octubre de 2003. <http://www.lanacion.com.ar/534883-sanguinetti-la-educacion-argentina-no-podria-estar-peor>. Consultado el 19/08/2014). Mientras que voces representantes del mundo de las letras, acompañantes explícitos de las propuestas oficiales de promoción de la lectura, sostenían: (...) (Noé Jitrik) *Lo que venía a sugerir que aun cuando nuestro país atraviesa una fuerte crisis educacional, tal vez no todo esté perdido en materia de lectura y lectores (...) Más acá de la emoción y el deslumbramiento que produce haber participado en el 13er. Foro, en un país con un panorama de lectura calamitoso, donde muchos maestros no*

Con la intención de correr este telón discursivo de fondo, el *Plan Nacional de Lectura* se propuso poner en cuestión no sólo los diagnósticos alarmistas sino también la misma concepción de lectura que los fundamentaba.

Varias fueron las elecciones en este sentido, todas ellas orientadas por una perspectiva sociocultural de la lectura vigente en los diferentes ámbitos académicos y de formación a los que pertenecían los integrantes del equipo de referencia nacional del Plan y otros también de los equipos de referencia provinciales. Buena parte de la empiria sobre la lectura que se consideraba necesaria de relevar y analizar para producir nuevos dispositivos didácticos provenía, entonces, de los relevamientos de experiencias internacionales, proyectos de investigación y de formación docente desarrollados por estos especialistas como así también de la propuesta de relevamiento y de transferencia que el *Plan Nacional* comenzaba a desarrollar.

Por un lado, haciendo énfasis en la necesidad de una mirada cualitativa por sobre la cuantificación, se propuso el reconocimiento de la diversidad de las prácticas de la cultura letrada, sus modos de circulación y sus valoraciones en diferentes contextos, despojado de cualquier filtro o intento de homogeneización que anule su particularidad, entre ellos, el mismo “aparato interpretativo escolar”. Un recorrido que, se sostenía, no sólo permite recuperar la dimensión biográfica del acceso a la lectura y la escritura sino que también:

... nos permite acumular conocimiento acerca de modos de leer de los sectores subalternos. En el mismo sentido, las historias de las prácticas escolares de lectura y escritura que muestren las dimensiones complejas de cómo se producen estas prácticas, las alternativas que se juegan en los debates curriculares, las querellas metodológicas, los procesos de inclusión y exclusión de textos, etc. ofrecen casos interesantes de ser estudiados como los relatos de los maestros que han desarrollado prácticas innovadoras. Bombini, 2004a: 86.

sabe escribir porque no saben leer, lo que vale es la coherencia entre la concepción y puesta en acción de la idea original de Mempo (Giardinelli): “Somos lo que hemos leído. La ausencia o escasez de lectura es un camino seguro hacia la ignorancia, y aunque ésa pueda ser una condena individual gravísima, lo es mucho más cara cuando deviene colectiva. Una sociedad que no lee, que no cuida sus libros y sus medios, que no cultiva su memoria y no alienta el desarrollo del conocimiento, es una sociedad culturalmente suicida (...).” (Fuente: La gran movida de la lectura. Mempo Giardinelli. Página/12, Suplemento Radar Libros, domingo 24 de agosto de 2008. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-3148-2008-08-24.html>. Consultado el 19/08/2014.

Frente al alejamiento de los anuncios titulados con el fracaso escolar de los excluidos determinado por la operación homogeneizante de lo escolar, el sustento teórico y discursivo de la propuesta del *Plan Nacional de Lectura* planteaba *pensar las relaciones de enseñanza de la lengua y la literatura y de promoción de la lectura de una manera nueva con el objetivo de construir lo que podríamos llamar una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos.*

La misma elección de abstención de la violencia ejercida por la operación escolar sobre la diversidad de escenas de lectura jugaba al momento de pensar el necesario equilibrio entre la fuerza de las orientaciones del plan a nivel central con el margen posible para la acción de la diversidad cultural de las diferentes zonas del país, ricas en material para la construcción de la empiria de la lectura.

Otro de los puntos discursivos centrales que orientó la acción del *Plan Nacional de Lectura* fue la alerta de superar la dimensión estrictamente curricular de la lectura. En el intento de ampliar su intencionalidad más allá de la pertenencia institucional⁶³ el plan enfatizaba la necesidad de ubicar sus acciones desde una mirada ampliada, de orden cultural, sobre las prácticas de lectura por sobre los límites del área curricular de lengua y literatura. Insistían aquí las tensiones entre el considerado encorsetamiento de la acción escolar y el potencial productivo de otros modos de lectura pasibles de ser captado en la lectura de otras escenas.

Sin embargo, la elección admitía zonas grises en tanto otro de los puntos orientadores de las acciones del Plan marcaba la necesidad de *no desatender al aula y a la dimensión curricular como tiempos y espacios donde muchos niños, acaso los que tienen más negadas las experiencias culturales pueden hacer posible su ingreso al mundo de la cultura escrita*⁶⁴ al tiempo que, atendiendo a la vinculación entre prácticas sociales y escolares de lectura, se desmarcaba de las iniciativas cercanas a la promoción entendida como prácticas mecanizadas, estereotipadas y vacías de sentido orientadas a la

⁶³ El *Plan Nacional de Lectura* se encontraba bajo la órbita de la Dirección Nacional de Gestión Curricular, en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

⁶⁴ Bombini, 2004a: 15.

celebración idílica y natural de la relación con la lectura y alejadas del reconocimiento de la importancia de la enseñanza y la intervención docente.

La elección explícita orientadora de las acciones del plan fue la centralidad de la lectura de textos literarios, fundamentada en sus particulares modos de lectura y en su identitario camino de llegada al mundo de la cultura escrita. La lectura literaria era considerada, así, un desafío que opera en todos los órdenes: lingüístico, cognitivo y estético, amplificado en *la riqueza retórica, semántica y simbólica que todo texto literario acarrea*⁶⁵. De este modo, el *Plan Nacional de Lectura* volvía a poner en el centro de la escena escolar a la literatura con entidad propia y tal sentido se resignificaba en el marco de la declamación oficial sobre la recuperación de la práctica lectora. Al par lectura- libros se sumaba otro elemento central en el juego de equivalencias: lectura-libros-literatura, vértices de una figura que volvía a tomar forma desde la evocación nostálgica de una cultura en vías de recuperación.

La reinstalación de la literatura con lugar propio en una política pública de promoción de la lectura constituía un gesto reivindicatorio de una confrontación académica originada hacía unos años ya en el escenario de la decisión político educativa. Se trataba de la objeción pública que algunas voces académicas habían alzado en la década de los noventa ante la propuesta del área de Lengua y Literatura de los “Contenidos Básicos Comunes” (CBC), prescripción curricular a nivel nacional producida en el marco de la reforma educativa. Aunque reconociendo esta normativa como una oficialización de tendencias en el campo de la enseñanza de la lengua difundidas anteriormente por libros de texto, los CBC habían sido fuertemente cuestionados por especialistas provenientes del ámbito de las letras y de didáctica de la lengua y la literatura por la predominancia dada al enfoque comunicativo y la fuerte incidencia tanto de la gramática y la lingüística textuales como de la lingüística de la enunciación en lo que se consideró un avance sobre la literatura como objeto diferenciado de estudio y enseñanza. La consideración del objeto literatura en el marco teórico de la lingüística derivaba, según las voces objetoras, en una concepción equívoca

⁶⁵ Bombini, 2004b.

instalada en el sentido común escolar que consideraba a la literatura como un discurso social más susceptible de ser tratado pedagógicamente con los mismos abordajes que el resto de los discursos sociales, con prioridad en los de uso cotidiano, anulándose con esto la posibilidad y la necesidad de pensar de modo específico el abordaje pedagógico y didáctico de la literatura (Bombini, 2001).

De este modo, el espíritu y el rumbo del *Plan Nacional de Lectura* ponían en movimiento las inquietudes provenientes del ámbito académico en la representación de quienes dirigían sus acciones. Se trataba de la construcción de una “didáctica sociocultural de la literatura” que retomaba la lucha por la constitución de un campo disciplinar específico sostenida en la defensa de la autonomía y especificidad de lo literario en el terreno escolar abonando su propia diferenciación respecto de enfoques existentes. Tal movimiento se fundamentaba en varios elementos, entre ellos, la superación del universalismo abstracto del enfoque didáctico con orientación cognitiva como así también el elitismo del investigador en teoría literaria. (Nieto, 2013).

En un camino orientado a *provocar transformaciones en las formas de leer en la escuela y en la comunidad* y con eje en la literatura en tanto ésta *abre la mirada a otros mundos posibles, seduce, incentiva a tomar la palabra y perfila nuevos horizontes para participar y construir una sociedad más justa*, el plan proponía un conjunto de acciones de formación para niños, jóvenes y adultos, estudiantes de carreras docentes, docentes en actividad y adultos de la comunidad en general dentro de las cuales se incluían encuentros de formación nacionales y regionales, encuentros de lectura literaria con docentes, actividades con diferentes destinatarios de la comunidad (formación de adultos mayores como narradores orales, lectura entre jóvenes en situación de vulnerabilidad social, actividades literarias y artísticas en contextos donde conviven personas de diferentes culturas).

Desde este marco, las acciones del *Plan Nacional de Lectura* fueron aglutinándose alrededor de cinco líneas, renovadores en el campo de las políticas públicas centradas en la promoción de la lectura y en clara sintonía con los temas predominantes en las prácticas discursivas sobre la enseñanza de la lectura vigentes en la diferentes circuitos académicos y pedagógicos

del contexto nacional influenciados por el enfoque sociocultural de la lectura: el docente como lector y el docente como mediador -concepción sostenida en el reconocimiento de la trayectoria y la identidad lectora del adulto y su función de agente cultural-; la literatura infantil y juvenil; la narración oral, como modalidad y estrategia de acceso a textos de la cultura escrita; la lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural -entendida como una realidad a ser indagada desde una mirada etnográfica que en el reconocimiento de las particulares idiosincrasias culturales de los contextos de multilingüismo e interculturalidad permita reconocer los modos de leer, y los particulares acercamientos a los libros y apropiaciones de sentidos en diversas prácticas lectoras

El final abrupto de las acciones del *Plan Nacional de Lectura*⁶⁶ no permitió evaluar la propuesta de sus acciones desde la perspectiva sostenida en el marco de las preguntas explícitas que acompañaran su desarrollo desde el inicio:

... ¿cómo traducir en términos de acción pedagógica, de gestión educativa, de formación docente esta posición que llamaría “comprensiva” respecto de las posibilidades de trabajar en prácticas de lectura y escritura con vastos sectores del sistema de la enseñanza pública y de la sociedad en general? ¿Qué estrategias de formación y capacitación, qué modos de intervenir en las prácticas culturales que efectivamente se producen en la escuela y en la comunidad en general, contribuirían a construir una representación positiva en relación con las posibilidades de los sujetos que participan en las distintas escenas de lectura? ¿Cómo traducir esta direccionalidad en acciones específicas que sean directrices de un Plan de alcance nacional?

Bombini, 2008.

En la válida intención de asumir la enseñanza como un problema político, estas preguntas que derivaron en un final abierto conllevaban de modo asumido la dificultad de pensar y poner en marcha en un nivel macro y con alcance masivo propuestas de enseñanza enmarcadas en un nuevo enfoque didáctico capaces de revertir las representaciones y las prácticas sobre la lectura instaladas y construidas por la propia tradición escolar.

Sin embargo, el potencial de estos interrogantes conllevaba en su formulación su propia clausura. Vale atender en este sentido al

⁶⁶ En el mes de marzo del 2008 fue desplazado de su cargo el Coordinador del Plan Nacional de Lectura, Gustavo Bombini, seguido de la renuncia del equipo técnico que lo acompañaba.

cuestionamiento sobre el carácter homogeneizante de las prácticas lectoras en el contexto escolar. La intención de recuperar desde su carácter de excepcionalidad aquellas prácticas innovadoras cercenaba la posibilidad de atender a aquellos haceres ordinarios, cotidianos y propios de las prácticas de enseñanza que, por tales, no sólo no están eximidos de la posibilidad de subvertir los modos prescriptivos o instalados con la fuerza de la tradición en el ámbito escolar sino que por su misma condición contienen el germen para esta producción. Son estas tácticas las que permiten entender el papel de la cultura empírico-práctica de los docentes en la producción de saberes pedagógicos y en la invención de formas de enseñanza, alcance que de por sí excede el sesgo de encorsetamiento otorgado a lo curricular desde la práctica discursiva sostenida desde el plan.

El mismo efecto operaba en la idea de búsqueda de nuevas respuestas para una nueva didáctica de la lectura literaria en el estudio, comprensión e interpretación de experiencias en contextos extraescolares, allí donde sería posible el reconocimiento de lo diverso despojado del peso del aparato interpretativo escolar⁶⁷. Son éstas captaciones, descubrimientos de lo alternativo, experiencias configuradas en lo particular de un contexto las que permitirían pensar luego en otros modos de enseñanza de la lectura en el marco de lo escolar. Se focalizaba así en la importancia de una perspectiva social de la lectura entendida como práctica cultural que asume características y formatos variados y cuya indagación permitiría captar la productividad de las lecturas realizadas en la distancia de los paradigmas escolares de la lectura atendiendo a las características idiosincráticas de los sujetos que inciden en la construcción de sus modos particulares de leer. Se

⁶⁷ La elección teórica ha sido interpretada desde otras perspectivas sobre la enseñanza de la lectura: *La exclusión de estas posibilidades y la elección de otros ámbitos sociales para pensar la lectura literaria escolar (penitenciarías, fábricas recuperadas, comedores comunitarios, grupos de cartoneros, etc.) permite deducir el significado de aquello que el autor elige llamar “escenarios interesantes”: se trata de espacios de lectura fuertemente signados por la pobreza material en los cuales el investigador, integrante del nosotros letrado de clase media, encuentra una forma de la alteridad. Puede suponerse que, para Bombini, una didáctica sociocultural de la literatura debería incorporar como objetos de estudio ámbitos novedosos, siempre y cuando estos exhiban, en algún sentido, carencia material, en la que el investigador encontrará sin dudas riqueza simbólica. Estos ámbitos no deberían pensarse a partir de los viejos parámetros escolares, sino al revés: la escuela debería mirar, para poder revisar sus prácticas de lectura, estos nuevos escenarios interesantes.* Nieto, 2013: 18.

consideraba así que la lectura en estos contextos (entre los que se citaban contextos de interculturalidad y bilingüismo, experiencias de educación penitenciaria, bibliotecas populares, espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, contextos de escolarización de alta vulnerabilidad, entre otros) suponía la puesta en juego de distintas “artes de hacer” como desafío. Nuevamente aquí la escuela aparece, en contrapartida, desprovista de su posibilidad de invención en tanto reconocible como escenario social y cultural en el que también se juega el juego de diferentes “artes de hacer” en relación con la lectura.

Sostenida en esta perspectiva, la apelación a la mirada investigativa desde los marcos de la etnografía como modo de construcción de una empiria de la lectura fuente de inspiración para la renovación de la pedagogía de la lectura escolar implicaba no sólo un desafío en la compleja articulación de escalas para la definición de acciones de promoción de la lectura desde el nivel macropolítico sino, sobre todo, el riesgo de reforzar la mirada sobre la escuela como un espacio negativizado, carente de potencia productiva para procesar, con lógicas propias, los sentidos sociales y culturales de las prácticas lectoras.

De este modo, las referencias científicas arrebatan la autoridad en la legitimación de la enseñanza sobre la base de una confusión: la equivalencia entre dispositivo de investigación y dispositivo de enseñanza, entre relevamiento de datos y prescripción pedagógica (Chartier, A-M., 2010)

Se transitaba así la histórica cornisa de la confianza excesiva en la innovación producida desde la lógica de los especialistas -en este caso provenientes del campo en constitución de la didáctica de la literatura- mediada por la intervención de políticas educativas que, proponiéndose mirar a la enseñanza con otros ojos -en este caso, no escolares sino culturales- se arroga el papel de la reinención pedagógica anulando, en ese acto, la fuerza productiva de lo escolar y el color particular que asume allí la cultura.

2.4. Publicar, distribuir, canonizar

Notas aparte merece la reflexión sobre el papel del *Plan Nacional de Lectura* en la definición del canon literario escolar. A través de sus discursos y acciones, la política pública comenzaba a tomar la posta en el espacio vacío de tal discusión, un espacio silencioso desde hacía tiempo al menos desde la normativa curricular nacional vigente. En este contexto la política de publicación y distribución de las colecciones del *Plan Nacional* dio cuenta de una operación de canonización que el Estado tomaba a su cargo.

Algunas colecciones emblemáticas ilustran la tendencia (Ver Anexo I). En tal sentido puede citarse la Colección *Leer x leer* lanzada en el 2004, una serie de cinco tomos -en formato cuadernillo de 14 x 20 cm., tapa blanda y papel de bajo costo- destinada a alumnos del Tercer Ciclo de la Escolaridad General Básica y el Nivel Polimodal a distribuirse en todas las escuelas del país⁶⁸.

Bajo la consigna “de todo, mucho y ya”⁶⁹, la colección proponía el acceso a la lectura por parte de los jóvenes de la escuela secundaria a la manera de un menú heterogéneo de textos representativos en variedad de estilos, de autores y de géneros en la *enriquecedora coexistencia de textos canónicos con otros más novedosos*⁷⁰ (cuentos, poemas, artículos periodísticos, discursos, canciones, cartas, relatos de viajes, descripciones de cuadros, novelas, obras de teatro, ensayos).

⁶⁸ Con una tirada inicial de 500.000 ejemplares impresos por la Editorial Universitaria de Buenos Aires se preveía la distribución de ocho juegos para las bibliotecas de las escuelas del país. Al 2007 se habían distribuido 100.000 colecciones.

⁶⁹ *Si frente a una oferta de comida un comensal afirma que desea "de todo, mucho y ya", el autor de la respuesta será catalogado como una persona ansiosa, incontinente, con dificultades para discriminar, para soportar la espera y las frustraciones; valores todos considerados socialmente como negativos. Imaginemos, en cambio, otra escena donde la oferta no sea de alimentos sino de lecturas, entonces la valoración del autor cambiará de signo, sobre todo si los comensales son jóvenes que están construyendo su historia como lectores.* Fuente: Presentación de “Leer x leer”. <http://www.me.gov.ar/curriform/leerxleer.html>. Consultado el 17/06/2014.

⁷⁰ Lo interesante es el surgimiento de la curiosidad, la interrogación, tanto para la lectura de ficción como para la de información". Así encontramos textos de Jorge Luis Borges y Sting, Pablo Neruda y Peteco Carabajal, Miguel de Cervantes Saavedra y Charly García, Graciela Cabal y John Lennon, Norah Lange y León Gieco, Julio Cortázar y Alejandra Pizamik, Juan Carlos Dávalos y Sor Juana Inés de la Cruz, Groucho Marx y Domingo Faustino Sarmiento, Violeta Parra y Virginia Wolf. Fuente: Presentación de “Leer x leer”. <http://www.me.gov.ar/curriform/leerxleer.html>. Consultado el 17/06/2014.

Esta mixtura recuperaba el movimiento iniciado promediando la década de los ochenta, momento en el cual se cuestiona el modelo historiográfico de enseñanza de la literatura en la escuela media a partir de la emergencia de un nuevo tipo de publicaciones sostenido en la apertura del canon escolar a la inclusión de autores contemporáneos, textos de la literatura juvenil y ciertos “objetos culturales” que, si bien habían sido ya considerados en la escuela, encontraban entonces un nuevo marco pedagógico-didáctico adecuado para su consideración en la enseñanza (Bombini, 2001).

La intencionalidad explícita planteada por la colección de seducir a jóvenes lectores incluía la decisión de la inclusión de fragmentos de las obras seccionadas. Una decisión condicionada y justificada por la limitación del espacio en la publicación pero a su vez defendida en pos del principal objetivo de su propuesta: la divulgación de la lectura⁷¹.

La reconstrucción del vínculo lector de los jóvenes constituía el eslabón de una cadena de acciones centradas en la escuela secundaria como campo principal de intervención. El diagnóstico de la crisis de la educación tomaba forma particular asumida por el propio discurso oficial que, por entonces, reconocía la necesidad de intervención en ese nivel dada su grave situación. Según se sostenía, la década de los noventa y su reforma educativa habían dejado irresuelta, y por el contrario agravada, la ecuación de mayor cantidad de alumnos escolarizados- menor calidad educativa. La mejora de ésta última se convirtió entonces en una prioridad política renovada discursivamente por cada nuevo ministro que asumió su mandato durante el período estudiado y reflejada en una serie de acciones de diferente tenor, alcance y concreción.

Si bien compleja y analizable en sus distintas dimensiones, la “crisis” de la calidad de la escuela secundaria mostraba uno de sus efectos más evidentes y difundidos públicamente en el escaso dominio de la lectura y la

⁷¹ *Sabemos que la lectura de fragmentos de obras suele ser, en algunos casos, objeto de críticas. Sin embargo, si entendemos el recorte como una adaptación, en este caso, a una limitación dada por el espacio, acordamos con el especialista Marc Soriano en su defensa de esta modalidad como una forma de divulgación, es decir, de hacer conocer ciertas obras a quienes quizás no las leerían de otra manera. Por otra parte, si la elección del fragmento está cuidada, respeta la posibilidad de que el lector pueda construir sentidos y, por lo tanto, se alimente su deseo de leer la obra completa.* Fuente: Presentación de “Leer x leer”. <http://www.me.gov.ar/curriform/leerxleer.html>. Consultado el 17/06/2014.

escritura de los estudiantes secundarios: los jóvenes no comprendían lo que leían y escribían mal.

Aunque sin identificaciones unívocas, la falta de una política nacional de lectura guardaba relación con un panorama grave en que la lectura como práctica parecía agonizar sumergiendo al país en un estado crítico, tal como se enunciaba en el Prólogo de estos materiales, “Leer x leer. Textos para leer de todo, mucho y ya”:

Una sociedad que no cuida a sus lectores, que no cuida sus libros y sus medios, que no guarda su memoria impresa y que no alienta el desarrollo del pensamiento es una sociedad culturalmente suicida. No sabrá jamás ejercer el control social que requiere una democracia adulta y seria. Que una persona no lea es una estupidez, un crimen que pagará el resto de su vida. Pero, cuando es un país el que no lee, ese crimen lo pagará con su historia, máxime si lo poco que lee es basura, y si además la basura es la regla en los grandes sistemas de difusión masivos. La República Argentina ha carecido, por décadas, de una Política Nacional de Lectura, y la tremenda crisis que hemos venido padeciendo no ha hecho sino profundizar las consecuencias nefastas de esa carencia.

Los resultados son -como es público y notorio- en algunos casos gravísimos, y, por eso, estos libros fueron organizados con el expreso afán de revisar los cánones y determinar nuevas posibilidades lectoras para una nación que ha vivido décadas en vías de subdesarrollo educacional y ahora necesita con toda urgencia recuperar el tiempo perdido.

Esto implica cuestionarlo todo: qué es leer, qué queremos que lean los argentinos de hoy y de mañana, cómo imaginamos que será un posible futuro canon literario organizado sin la pretensión autoritaria de fijar también la interpretación que debe hacerse de las obras. De ahí que estos libros incluyan muchas y muy variadas posibilidades de lectura. Convencidos de que el libro es el mejor amigo del hombre, mejor incluso que el perro -porque el libro ni siquiera pide que se lo cuide ni que se le dé de comer-, y sólo quiere ser leído cómoda y placenteramente, los que preparamos este libro trabajamos conscientes de la enorme responsabilidad que significa, para el docente, ser intermediario del saber y el conocimiento. Por eso mismo, y teniendo en cuenta tal intermediación, es que en estos libros proponemos un ejercicio de diálogo enriquecedor entre docentes y alumnos alrededor del fabuloso hecho ético-estético que es la Literatura.

Plan Nacional de Lectura, Leer x leer, 2004: 11.

Una política nacional de lectura se hacía necesaria entonces y requería un conjunto de acciones que estos materiales comenzaban a concretar: la recuperación del espacio literario en la escuela con una revisión del canon y del lector que se aspiraba a formar. Y en este vacío a llenar, la colección *Leer x leer* elaborada por la Fundación Mempo Giardinelli constituía uno de los pasos iniciales en este camino. La selección de los textos había estado a cargo de un equipo integrado por Graciela Bialet, Graciela Cabal,

Graciela Falbo, Angélica Gorodisher y Mempo Giardinelli, presentados todos como escritores y docentes de vasta experiencia en la promoción de la lectura y el trabajo con estudiante secundarios en el afán justificatorio del criterio adulto definiendo las elecciones de lectura destinadas a un público joven.

Aclaraciones al margen, lo cierto es que la colección auguraba el tiempo celebratorio del retorno de la literatura, bastión de lucha para la recuperación del vínculo lector que no exigía más que el objeto libro (en un amplio sentido del término) y las ganas de tomarlo con afán placentero. Un vínculo atravesado por la libertad, desprendido de las coacciones escolares, volvía con fuerza como modo de garantizar la re-instalación de la práctica lectora. De hecho, la voz de Genevieve Patte recuperada en la Presentación de los módulos reavivaba la convicción en que la calidad de la lectura depende de aquellos “libros que les caen en la mano”. Aquel modelo de lectura libre de origen americano y convertido en eje de discusión entre bibliotecarios y profesores en la Francia de los años treinta se actualizaba en la velada elección de un modelo lector despojado de las obligaciones escolares. En el cruce entre “inclusión, expansión y placer” la lectura se convertía así en un espacio que, provisión de libros mediante, disponía a los estudiantes para la construcción de una relación libre con la lectura, la nueva amiga candidata a integrarse en la escena del joven con la compañía de su perro fiel.

La Colección *Leer x leer* constituyó un significativo punto de partida de un recorrido en el cual la producción y la distribución de materiales seguía siendo el bastión de lucha por la reinstalación de la lectura literaria. Al tiempo de 594.000 “acciones de recuperación de instancias de lectura en el marco escolar” desarrolladas en el 2010⁷², se concretaba la distribución de 445.000 ejemplares del material “Escuelas del Bicentenario”, 50.000 de “25 de mayo de 1810” y 3000 de “Cuentos al sur del mundo” a los que en el 2011 se sumaba “El Libro de lectura del Bicentenario”, una colección de cinco antologías literarias para los niveles inicial, primario y secundario seleccionadas por escritores argentinos -también bajo la coordinación de

⁷² Plan Lectura (2010) Memoria 2010. <http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=6>. Consultado el 17/06/2014.

Mempo Giardinelli con algunas incorporaciones al mismo equipo responsable de la publicación anterior- de las que se produjeron 4.200.000 ejemplares para su distribución personal en el caso del nivel secundario y en las bibliotecas de aula en el resto de los niveles.

Bajo la variedad de sentidos sugeridos por la denominación de “libro de lectura”, y en el marco de una fecha histórica conmemorativa de la identidad nacional, el alcance de tal acción era celebrado en el entramado de la voz autorizada de los escritores y las prácticas discursivas de la política. La mirada coral sobre la potencialidad de la propuesta se sostenía en la sonoridad de distintos argumentos ligados con, entre otras cuestiones: el valor político de esta colección (*Creo que cada vez hay menos fotocopias en las escuelas argentinas. El estado argentino a través de este Ministerio interviene en el mercado editorial del libro de textos y paralelamente seguimos trabajando para que a los chicos, los libros se los compren los papás con el fruto de su trabajo. Esa es una elemental forma de igualdad social*, Alberto Sileoni, ministro de Educación), su contribución al impulso de la literatura nacional (*teníamos que pensar en antologías y que hubiera un balance delicado entre la representación de provincias del interior y entre generaciones, ya que hay casi cuatro generaciones de escritores que están conviviendo hoy. Queríamos que fuera también una muestra de la nueva literatura argentina y que no se redujera a los nombres ya canonizados, por eso incluimos a generaciones intermedias que no han sido tan conocidas después de las de Borges y Cortázar, porque nos interesaba mucho que las antologías representaran algo vivo, que los maestros pudieran contar a los chicos que escribir no es una actividad mortal y que también hay escritores que pueden escribir y estar vivos*, Guillermo Martínez, escritor integrante del equipo responsable de la publicación), y el lugar social de la escritura y los escritores (*¿Cuál es la diferencia entre ustedes que no han publicado libros y nosotros que si? La diferencia es que no tuvimos miedo. Quiere decir que cualquiera de ustedes, si no tienen miedo, pueden llegar a ser escritores*, Canela, escritora).

La potencialidad ecléctica que caracterizaba esta colección era también declarada en la misma publicación. Entre otros, el aporte que esta

publicación representaba era la posibilidad de que las nuevas generaciones se reencontrara con los libros y la lectura, los cuales

...se fueron perdiendo en las enormes piras incendiarias que de la palabra y de la ideas llevó adelante, implacable, la dictadura. No es casual entonces que, en nuestro país de hoy con su democracia recuperada y consolidada, estas antologías para niñas, niños y jóvenes lleguen en la forma de un libro de lectura en el año del Bicentenario de la Revolución de Mayo.

Palabras de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner. El libro de lectura del Bicentenario, 2010.

El sentido político articulaba con la intencionalidad educativa, retomada de la colección *Leer x leer* publicada algunos años atrás:

Buscamos estimular -en los jóvenes lectores a quienes se dirigen estos libros- esa condición renovadora y casi subversiva que deviene de leer buena literatura, como vía pareja del conocimiento y la imaginación. Sabemos que este es un concepto de lectura no tradicional y que incluso puede ir a contramano de algunas modas pedagógicas. Sin embargo, no hemos organizado estos libros buscando confrontación alguna, sino más bien pensando en el desarrollo de una nueva Pedagogía de la Lectura entendida como la formación maciza y sostenida de lectores competentes, o sea personas libres, entusiastas, capaces de discutir internamente con los textos y de abrir nuevos caminos al pensamiento y a las ideas en su propio espíritu y silencio. Es así como se forma el carácter que luego brinda a la sociedad nuevas y mejores personas y propuestas.

Plan Nacional de Lectura, El libro de lectura del Bicentenario, 2010.

La consideración de estas dos colecciones resulta medular en la operación de canonización efectuada por el *Plan Nacional de Lectura*, entendiendo al canon en su doble dimensión: aquello que se define como una lista de lecturas y los modos de leer que la orientan, considerando que de la manera de leer que se instituye se deriva también un efecto sobre lo canónico: libros que podrán ser o no leídos, libros que serán más centrales que otros, según el tipo de lector que se ha perfilado (Kohan, 2010).

En relación con la definición de los textos, el *Plan Nacional de Lectura* asume en el caso de la colección *Leer x leer* un trabajo de selección sostenido en la decisión de ofrecer un metafórico menú gastronómico, variado y motivador para los intereses de los jóvenes en vistas a lograr que se lea “a como dé lugar”. En la búsqueda de tal objetivo, “los clásicos y los populares” se entremezclan en la diversidad de géneros y estilos. Por su parte, la selección para *El Libro de Lectura del Bicentenario* asume la

incorporación de textos de escritores de diferentes regiones y generaciones del país en la construcción de un lector libre y competente.

En ambos casos, la representatividad es evocada como criterio de la tarea de selección realizada bajo la responsabilidad de un grupo calificado por su vinculación y experiencia en la lectura literaria de niños y jóvenes.

Se trata de una representatividad que resulta vaciada en el mismo acto de enunciación, en tanto la operación de selección de los textos no constituye un acto abierto al debate y dispuesto a la confrontación propia de definición del canon -hecho que queda aún más en evidencia en tanto desde hace dos décadas el tema viene siendo motivo de discusiones teóricas y críticas a nivel internacional (Degiovanni, 2012)- sino que queda circunscripta en la decisión de un grupo definido, acotado y recurrente de escritores autodenominados especialistas en el campo de intervención. El efecto de anulación de la representatividad se refuerza con los criterios puestos en juego a la hora de la selección de los textos. No son éstos los provenientes del campo literario, en sus diversas articulaciones (la crítica universitaria, la crítica periodística, la enseñanza formal de literatura, los premios literarios, las políticas de traducción, etc.), aún cuando podría pensarse que éstos serían los prioritarios tratándose de una política nacional de lectura. En este sentido, la calidad literaria, la concepción de lectura y los modos de leer - valores literarios históricos y cambiantes- no resultan criterios de lectura y de valor en el presente que parezcan operar en la selección de los textos de las colecciones en cuestión. Por el contrario, los criterios puestos en juego parecen responder de modo directo a la dimensión política de la definición del canon tendiente a, de manera similar en el origen de los sistemas educativos modernos, diseñar una literatura nacional en el marco más amplio de la construcción de una identidad nacional (Chartier, A-M., 2009). De este modo, la priorización de la dimensión política produce, en este sentido, la disposición de un sistema de valores en la literatura, y con ello un régimen de inclusiones y exclusiones, que puede llegar a constituir, sin exageración, un "asunto de Estado" (Kohan, 2010). Sin embargo, aún en la dimensión y la modalidad de construcción priorizadas, aparece diluida la puesta en juego de las decisiones relativas a

la conformación de un repertorio textual en relación con los desafíos del presente (Degiovanni, 2012)⁷³.

Al mismo tiempo cabe señalar la insistencia en los fundamentos de ambas colecciones en cuanto a su posición en relación con los modos de lectura. Calificados como abiertos y no prescriptos, aunque sí orientados por una concepción de la lectura como espacio de inclusión y placer, se aboga por la apertura a la pluralidad y multiplicidad de las interpretaciones en el marco de una nueva pedagogía que retome el carácter renovador y casi subversivo devenido de la lectura de buena literatura. Resulta llamativo, en principio, que los preceptos incluidos en una política pública de lectura asuman el papel de promotores y orientadores de los procesos de trasgresión posibles de ser generados a través de la lectura. En el juego de tácticas y estrategias de toda práctica cultural (De Certeau, 2002; Chartier, R., 2002), incluyendo la lectura, la política pública se ubica interviniendo en ambos campos, estableciendo su propia regulación y también los modos para su reinención.

Por otro lado, en el conjunto de las referencias sobre los modos de lectura es posible advertir una ausencia de la problematización de la lectura como práctica, en tanto ésta queda delineada en los bordes de la comodidad y el placer. Considerada como una práctica silvestre, la sola cercanía de libros y de “buenas lecturas” resulta la condición suficiente para el

⁷³ A propósito de su análisis sobre la formación canónica y la conmemoración política en la Argentina, Fernando Degiovanni postula que, a diferencia del Centenario y el Sesquicentenario, la celebración del Bicentenario no parece venir acompañada de un debate sobre el canon argentino. En este sentido señala: *Ni las circunstancias por las que atravesó el país en la última década, ni las propuestas teóricas que agitaron la comunidad intelectual internacional desde 1980, han contribuido a la legitimación de un nuevo repertorio textual retrospectivo. Las celebraciones de la Emancipación fueron siempre celebraciones de la modernidad argentina, y las reconstrucciones canónicas que ocurrieron en cada caso representaron intentos de traducción de modelos alternativos de modernidad. Las series de textos nacionales, en su persistente batalla por la definición de un pasado legítimo, buscaron ratificar en cada caso un relato ascendente de desarrollo económico y social que debía ser defendido y ampliado. Las razones de la conmemoración presente son, en cambio, borrosas: los marcos institucionales, formas de movilidad social y estrategias de planificación cultural contemporáneas carecen de contornos precisos y, en este plano, la pregunta sobre el motivo del festejo no encuentra una respuesta definida. Si en 1910 y 1060 se articularon propuestas culturales que, en términos de canon, apostaron por canalizar modelos alternativos y enteramente nuevos de “argentinidad”, en el Bicentenario la celebración de la revolución aparece completamente desligada, tanto en la esfera del Estado como en la del mercado, de un intento de transformar el repertorio textual representativo de acuerdo a los desafíos del presente.* Degiovanni, 2012: 146-7.

resurgimiento masivo de lectores. Una suerte de sesgo antiintelectual, sostenido en la falsa antinomia placer-esfuerzo que desconoce o relega el trabajo implicado en el aprendizaje de la práctica de la lectura atraviesa la invitación y, a la vez, el modo de vincularse con aquello que es dado a ser leído. Disonante resulta entonces la relación entre el puro placer y la misión asignada a los futuros lectores de la nación: la construcción de lectores competentes, aunque en una versión nacional y algo alejada de los mandatos evaluatorios, esto es, una experiencia mental y emocional donde el desarrollo de la sensibilidad, el equilibrio y la sensatez colabora en la formación de personas de carácter macizo y espíritu entusiasta. Y más lejana suena la posibilidad de que, así entendida, la lectura provoque el surgimiento de lectores renovadores y rebeldes desde el sillón de lectura en compañía de un perro fiel.

Finalmente, la inclusión de “muchas y muy variadas posibilidades de lectura” atenta a evitar la fijación de únicas interpretaciones sobre las obras también produce un efecto de vaciamiento del enunciado al excluir la discusión sobre aquello que se entiende por lectura. Sin embargo, las elecciones son claras si se incluyen en el análisis algunas cuestiones involucradas en la publicación y distribución de estas colecciones.

En principio, y considerando la dimensión material de ambas colecciones, puede advertirse una implícita definición de los modos de lectura. Recordando que en la lectura las formas producen sentido en tanto gobiernan la posible comprensión y construcción de sentido de lo leído (Chartier, R., 2002), es posible hipotetizar qué modos de lectura son los promovidos por estas publicaciones caracterizadas por la compilación, la fragmentación y el recorte de textos. Asimismo, atender a esta materialidad en el cruce de la promoción de una relación libre, espontánea y de autoformación, dibuja una concepción de lectura desprovista de problematización pero que, en definitiva, sí forma parte de la adhesión a un modo de leer.

Luego, aunque de forma asociada, la insistencia en el valor intrínseco de espontaneidad y contagio que produce el mismo ejercicio de lectura literaria, su carácter misterioso e insondable propio del “fabuloso enigma de la creación”, y el énfasis en la innecesaria explicación de tal proceso sino

solo en sumarse a tal aventura también dan cuenta de la elección de un modo de leer: aquel que excluye la intervención específica que demanda la enseñanza de la literatura en el contexto escolar. Si la lectura literaria y la relación con el texto constituye un misterio sin mecanismos claros ni precisos cuya revelación no resulta un saber necesario, escaso es el margen para pensar de modo particular su abordaje pedagógico en el contexto escolar en vistas a la apropiación de tal práctica. Al silenciarse la referencia a la intervención pedagógica se desdibujan los límites, recorridos y mediaciones propias del acceso a la lectura tanto como práctica a ser aprendida como el papel de las desiguales condiciones sociales y culturales en ese proceso, ambas dimensiones en las cuales la educación escolar tiene obligada ingerencia. Por el contrario, la lectura literaria se convierte en una práctica alcanzable solo para aquellos quienes se disponen de manera espontánea a sumarse al desafío del misterioso proceso.

Finalmente, atendiendo al objetivo de “leer x leer” y a la justificación sobre aquellos que seleccionan los textos fundamentada en una experiencia de trabajo que posibilita analizar y considerar lo que puede gustarle aun joven, se esclarece un modo de lectura que prioriza la supuesta motivación de un interés que, de suyo, garantiza el ingreso en el mundo de la lectura. Subrayar la supuesta motivación alude en este caso al recorte de un corpus considerado cercano a la cultura juvenil desde la perspectiva adulta que, en el intento de aproximación, desconoce los modos de apropiación que hoy caracterizan las prácticas culturales de las nuevas generaciones enmarcados en la composición de secuencias en las que el texto impreso resulta un eslabón entre otros en la cadena de construcción de sentidos (Baricco, 2008). En consecuencia, podría decirse que el modo de lectura implícito en esta propuesta anticipa su propia condena en la combinación de la subestimación y el desconocimiento del lector al que está destinado.

La operación en la construcción del canon literario escolar fue complementada a través de la publicación de otras colecciones medulares en la historia del *Plan Nacional de Lectura*. En este sentido, y retomando con fuerza la iniciativa que en tiempos de la renovación curricular y editorial de los noventa abrieron el espectro de lecturas a autores representativos de las

distintas regiones y provincias del país (Bombini, 2001), en el año 2005⁷⁴ fue publicada la colección *Leer la Argentina*. Fue esta una publicación destinada a alumnos de la escuela secundaria, adultos (primaria y media), institutos de formación docente, centros de actualización e información educativa, escuelas en institutos penitenciarios y de minoridad y centros de actividades juveniles. Organizada en siete volúmenes de textos de autores de diferentes regiones del país, la selección -también a cargo de la Fundación Mempo Giardinelli- se proponía la inclusión de los autores consagrados de cada región como así también aquellos reconocidos exclusivamente en su zona de residencia a fin de ampliar la circulación de los autores y la comunidad de los lectores que los leen⁷⁵. En el acto de presentación de esta colección, el ministro de educación señalaba: *Tenemos que lograr que el libro vuelva a ponerse de moda, de a poco lo estamos logrando. Queremos recuperar la pasión por la lectura, si logramos generarla en la juventud, solo eso, nos va a permitir tener un futuro mejor*⁷⁶.

En la misma línea, se lanzaba el proyecto Biblioteca Escolar *MERCOSUR lee*, también destinado a alumnos de la escuela secundaria, que preveía la publicación de cinco títulos de cada país miembro del bloque MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de Bolivia y Chile en calidad de países asociados. Se trataba entonces de *reconocer la riqueza histórica y cultural y la diversidad lingüística de la región de textos*⁷⁷ tanto

⁷⁴ En el mismo año se presentaba la colección “Cien libros para disfrutar la lectura en la escuela media” conformada por 15.000 módulos de 100 títulos de literatura, consensuados con la Academia Argentina de Letras, para equipar más de 6.000 bibliotecas institucionales y con 1.500.000 de alumnos destinatarios

⁷⁵ *¿Por qué, entonces, una colección organizada por regiones? Para imaginar puntos de partida y recorridos por caminos y rutas, calles y huellas de nuestro territorio: para saber que este cuento fue escrito por alguien que nació allí, vivió aquí y anda por allá, y que algo de ese recorrido está en sus textos. También porque, en nuestro país, injusta y dolorosamente, Buenos Aires es el centro y, muchas veces, los escritores que no logran hacer llegar su voz hasta esa ciudad no tienen otros lectores que sus vecinos más próximos. Entonces, una colección como esta -que incluye a autores muy reconocidos y a otros muy escasamente difundidos - democratiza la conformación de la cultura; permite que la literatura ande y que muchos más seamos, a través de sus palabras, vecinos.* Del Prólogo de la colección. http://www.me.gov.ar/curriform/p_lectura_leer_argentin.html. Consultado el 17/06/2014.

⁷⁶ Fuente: Tenemos que lograr que el libro vuelva a ponerse de moda. En Portal Educ.ar (2005, 4 de mayo) <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/tenemos-que-lograr-que-el-libr.php>. Consultado el 19/08/2014.

⁷⁷ Fuente: Plan Nacional de Lectura. http://www.me.gov.ar/curriform/p_lectura_mas.html. Consultado el 12/08/2014.

a través de la tradición oral en forma de recopilaciones como de autores consagrados.

En ambos casos se advierte la intención de divulgación de los autores incluidos en estas colecciones, gesto válido si se considera el problema de la circulación, apertura y cerrazones que atraviesa la historia de la literatura denominada regional dominada por la segmentación y el aislamiento más allá de la decisión de publicación de las grandes editoriales. Acompaña a este gesto, sin embargo, la primacía de criterios políticos por sobre los literarios en la selección de los textos. En este sentido, ambas colecciones se instalan en la reconstrucción de una identidad colectiva que articula la dimensión nacional con la regional. Pero lo hace sobre el falso supuesto de la postergación de autores desconocidos más allá de su entorno geográfico cercano. De hecho, en el listado se incluye una importante proporción de autores bien conocidos y/o que desde hace tiempo forman parte del canon literario por un reconocimiento que excede su procedencia sino que más bien se encuentra sostenido en la validación de su obra desde los criterios construidos en el campo literario, estabilizados a través del tiempo.

En la misma línea puede considerarse el caso de la publicación en el año 2011 de los dos cuadernillos: “300 libros recomendados para leer en las escuelas” y “300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes recomendados por el Plan Nacional de Lectura”. Tal producción, de la que se distribuyeron 100.000 ejemplares, se fundamentaba en la idea de que más allá de los millones de libros distribuidos en las escuelas desde el año 2003, lo que de por sí implicaban una selección de títulos, la pasión por leer marcaba la necesidad de ampliar el horizonte de lecturas, hasta el infinito. Así, en convenio con la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil (ALIJA) se presentaba la elaboración de 300 reseñas de obras de autores primordialmente argentinos del campo de la literatura infantil y juvenil, organizadas según sus destinatarios: primeros lectores, lectores con vuelo propio y lectores expertos.

El segundo material proponía abrir el abanico de miradas y voces para *volver a pensar cánones de lectura que reflejen la nueva realidad de*

*nuestra América nativa, la afro, la europea, la inmigrante, la latina*⁷⁸. Esta producción había sido encarada por el mismo Plan LECTURA a través de la convocatoria de un conjunto de profesionales de distintos puntos de Iberoamérica para la selección de lecturas de literatura infantil y juvenil y, en su mismo proceso de elaboración, se ponía en juego la intención y la dificultad de tal empresa:

La colonización cultural que todavía arrastramos se visualiza también en este terreno. No solo en contenidos y estéticas, sino básicamente en reconocernos como un tejido cultural fructífero con una inmensa producción de calidad que ignoramos, porque los catálogos y los cánones circulantes permiten visualizar mucho más cercana la obra LIJ de matriz sajona o eurocentrista, antes que la propia. Aspiramos a que estén todas las voces, todas... una canción con todos.

Plan LECTURA, 2011: 6.

La idea de postergación superada por la conformación de un canon sostenido en la selección de textos con criterio regional operaba aquí hacia la recuperación de la autonomización del campo de la literatura infantil, consecuente con otras acciones del *Plan Nacional de Lectura*.

Los ejemplos citados en este apartado dan cuenta de la intervención en la operación de canonización centrada con énfasis en criterios políticos por sobre la inclusión de aquellos provenientes del campo literario. En tal gesto, tanto la definición del listado de textos sin apertura al debate como la desactivación de la discusión acerca de los modos de lectura efectuada en la explícita decisión de no intervención en ese campo conformaron un camino de profusa discursividad pero de dudosa efectividad sobre el retorno a la lectura literaria. En este sentido, la política de publicación y distribución de estas colecciones resultó orientada por la preocupación de hacer llegar a las escuelas un conjunto de “buenos textos” que garantizaran la reinstalación de la lectura literaria en el marco de lo que se consideraba políticamente necesario, socialmente justo y moralmente correcto. Al no ser atendida la renovación de los modos de lectura que acompañarían esta nueva definición, poco margen quedaría para la consideración de aquellos elementos propios de la cultura de la escuela -específicamente aquellos vinculados con la

⁷⁸ Plan Lectura, 300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes recomendados por el Plan Nacional de Lectura, 2011: 5.

enseñanza de la literatura en el cruce de las culturas que la conforman- y su particular intervención en la construcción de un canon literario escolar a través de la acción de los docentes.

2.5. Cosechar libros, sembrar lecturas

En el año 2006 se sancionaba la Ley de Educación N° 26.206, la cual dentro de los fines y objetivos de la política educativa nacional establecía: *Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento*⁷⁹. Además, proponía: *El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura*⁸⁰.

Tal énfasis imponía el sello normativo a la prioridad que la gestión de la política pública venía otorgando desde sus inicios a la distribución material de libros. Sin embargo, poblar las escuelas de libros no fue el objetivo único de las líneas políticas desarrolladas a través de la *Campaña Nacional de Lectura* y el *Plan Nacional de Lectura*. La distribución material a gran escala también fue el eje central alrededor del cual se tejieron los discursos y las acciones instaladas desde otras iniciativas oficiales y con continuidad en el tiempo en torno a la proclama por la vuelta de la lectura.

Así, el peso simbólico del libro y los valores asociados a la escena de su lectura orientó un operativo retorno imprescindible para la reconstrucción de una identidad cultura perdida. Desde el punto de vista educativo se trataba, en particular, de recuperar la imagen de una nación con niños que se encaminarían hacia el progreso gracias la lectura y el estudio.

Durante los diez años considerados en este análisis se mantuvo una línea de compra y distribución de libros a los alumnos de todo el país con alcances y dimensiones extraordinarias. Asimismo, durante cuatro años (2004-2007) se renovó un acuerdo sectorial con las editoriales de libros

⁷⁹ Fuente: Ley de Educación N° 26.206. Título I, Capítulo II, Artículo 11, Inciso k.

⁸⁰ Fuente: Ley de Educación N° 26.206. Título VI, Capítulo II, Artículo 91.

escolares agrupadas en la Cámara Argentina de Publicaciones (CAP) con el objeto de mantener sin aumentos los precios de los textos⁸¹.

Haciendo foco en el libro de texto escolar, la política de distribución de textos fue fundamentada desde la necesidad de revertir la situación social compleja de ciertos sectores de la población luego de la crisis del 2001 bajo el lema de la vuelta a la inclusión social en el marco del un proyecto político nacional⁸².

Con carácter de instrumentos centrales en la educación, desde el nivel político los libros de texto eran considerados como el camino para la producción de conocimientos en el afán superador de las tareas sociales en las que, se sostenía, estaban concentradas las escuelas del país⁸³. Tal

⁸¹ Sin libros no se puede estudiar, sostuvo Filmus. Y agregó: A través de la compra del Estado, y del compromiso de las Cámaras para no aumentar los precios, para que todos accedan a los libros, se generan condiciones para recuperar la educación. Durante el acto, el vicepresidente de la Cámara Argentina de Publicaciones, Pablo Avelluto, indicó: En la Argentina, hoy hay más libros de texto en las mochilas de los alumnos que hace dos años. Los editores tenemos que cuidar esta tendencia, para lograr, que la tasa de libros por alumno sea la que Argentina se merece. Fuente: Filmus: Sin libros no se puede estudiar (2005, 9 de febrero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/filmus-sin-libros-no-se-puede.php>. Consultado el 19/08/2014.

⁸² La política de distribución masiva de textos escolares encontraba antecedentes en las acciones del Plan Social Educativo, política focalizada sobre las escuelas de sectores desfavorecidos de amplio y extendido alcance durante la gestión educativa del gobierno menemista. Luego, ya en el marco de la gestión de gobierno kirchnerista, volvió a impulsarse la distribución de libros de texto como línea política de alcance masivo articulada a diferentes acciones de tipo compensatorio, focalizadas en las escuelas públicas con mayor necesidad económica. Su reinstalación fue acompañada de un cambio explícito realizado en articulación con la Fundación Poder Ciudadano respecto del proceso de selección y compra, en vistas al logro de una mayor transparencia. La focalización de esta línea de acción política guarda relación con lo establecido en la Ley 25.446, de fomento del libro y la lectura (2001) la cual en su artículo 19 dispone: *La Ley de Presupuesto de la Nación contemplará anualmente la partida necesaria para cumplir con la función de fomento de la industria del libro, y el abastecimiento de material bibliográfico a las bibliotecas públicas, red de bibliotecas populares y alumnos de escasos recursos*. Se trata de una ley orientada a la construcción de una política integral del libro, en la cual se incluye de modo explícito los libros de texto, que propone entre otras cuestiones: *promover el acceso igualitario al libro, bibliotecas públicas, populares, escolares, universitarias y sindicales (...) (inc. g), fomentar la cultura del libro y la lectura (...) a través del sistema educativo formal y no formal, (...) (inc. k), articular la política integral del libro con la educativa, de manera que la producción autoral y editorial dé respuesta a los requerimientos bibliográficos de los distintos niveles del sistema educativo formal y no formal (inc. n)*.

⁸³ *En este sentido, el Presidente de la Nación Néstor Kirchner señalaba: Estas acciones marcan el rumbo por donde debe marchar la Argentina y hacia donde deben ir las políticas sociales y el proyecto educativo nacional. Es difícil construir la Argentina que queremos sin pensar en la inclusión social y la educación. Tenemos que trabajar para revertir la situación que viven miles de chicos y hermanos nuestros y para recuperar el rol del docente, que muchas veces tuvo que hacer de asistente social, de padre y de madre. El objetivo es clave y concreto y estamos absolutamente decididos de volver a revalorizar el rol de la comunidad*

proceso guardaba una relación directa con la recuperación del lugar de los docentes en la búsqueda de la autoridad perdida, *leit motiv* de buena parte de las prácticas discursivas académicas de la época. En ese sentido, el acceso igualitario al libro como política de Estado resultaba el símbolo de la restauración de esa autoridad pedagógica convirtiéndose en su aliado para la reinstalación del saber y la exigencia en las aulas⁸⁴.

La apelación a esta imagen letrada inspirada en el triunfo moderno del libro como organizador y soporte de la instrucción (Caruso, 2005) justificó entonces la expansión de la política de distribución material. La escena del alumno compartiendo la lectura de un libro con su maestro instalada en la tradición pedagógica reactualizaba sus sentidos en el argumento político.

La afirmación “sin libros no se puede estudiar” se declaraba desde las voces políticas, confluyendo en el discurso con las voces de la industria editorial que comenzaban a repuntar sus ganancias después de un proceso de caída libre⁸⁵ como consecuencia de la salida de la convertibilidad y el proceso de profundización de la recesión económica del 2001.

educativa en su conjunto. *Fuente: Comenzó la distribución de 3 millones de libros. En Portal Educ.ar (2004, 23 de junio) <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/comenzo-la-distribucion-de-3-m.php>. Consultado el 19/06/2014.*

⁸⁴ El haber planteado el acceso al libro como una política de Estado desde que iniciamos la gestión, hace que los docentes comiencen a sentirse más autorizados para exigir el uso del libro en las escuelas. Si el Estado llega todos aquellos niños y jóvenes que no pueden comprar su libro, contribuirá a que el docente tenga derecho a exigir más lectura en el aula. *Fuente: El ministerio de Educación ya distribuyó 3.500.000 textos y duplicará la compra de libros para el 2005. En Portal Educ.ar (2004, 12 de octubre) <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-ministerio-de-educacion-ya.php>. Consultado el 19/08/2014.*

⁸⁵ La década 1990-2000 marca un período con sello propio en la historia de la industria editorial en el país, tanto por los cambios en su composición como en sus rasgos de intervención en el mercado. Definido como el tiempo de la concentración y la polarización (Botto, 2006) durante este período se activa un proceso de transnacionalización y de una fuerte monopolización que combinó la aparición de nuevos actores, la venta de empresas locales a capitales extranjeros y la fusión de grupos empresariales⁸⁵. Aún en los años finales de la década de los noventa, cuando los niveles de productividad comenzaban a decrecer en un marco de recesión y ajuste para sostener un modelo económico en decadencia, la industria del libro muestra su fortaleza a través del desembarco de un importante caudal de capitales extranjeros que llegará a controlar cerca del 75% del mercado argentino. Las condiciones económicas resultaron favorables para estas empresas las cuales, aún en el contexto de un modelo económico sin retorno, encontraron en estos años las mayores posibilidades de desarrollo y rentabilidad económica. Asimismo, el dominio de estos grupos monopólicos imprimió un sello distintivo a este período dado por la configuración de un espacio editorial profesionalizado en el marco del viraje hacia una estrategia centrada en el *marketing* (Saferstein, 2014). La industria editorial recuperaba así sus niveles de producción perdidos en los ochenta, sin embargo el crecimiento estadístico de la industria del libro no tuvo correspondencia con una efectiva recuperación en la edición y circulación del libro de autor argentino ya que las editoriales monopólicas concentraron su actividad en

El motivo de la mejora del sector parecía responder más a las condiciones propicias del panorama económico mundial -un crecimiento del libro argentino en el mercado exterior y las ventajas que el país presentaba como plaza apetecible para impresiones- que al crecimiento del hábito de la lectura de los argentinos. La necesidad de su estímulo encontraba entonces un fuerte impulso por parte de las políticas públicas.

No obstante el repunte, desde el sector editorial se señalaba: *la pérdida del hábito de lectura viene desde hace muchos años. En este sentido, el mercado argentino está en su piso... En cuanto al consumo de textos escolares, las cifras demuestran que la Argentina está sensiblemente por debajo del promedio de América latina*⁸⁶. Aún con este panorama, desde la CAL se auguraba un crecimiento con buenos pronósticos, optimismo que coincidía con el reciente desembarco del Grupo Clarín con su editorial Tinta Fresca concentrada en la producción de textos escolares y con la ampliación de la presencia de Grupo Santillana del grupo español Prisa en la Argentina. En esta dirección, el discurso mediático se aliaba con firmeza: *Como señaló una fuente inobjetable del mercado editorial: “Es necesario sembrar la*

el reciclado de las ofertas de sus países de origen o bien en la edición de colecciones a muy bajo precio lanzadas por los medios masivos. Sin embargo, y aún en un contexto de cierre obligado de algunos sellos nacionales, también fue posible presenciar el surgimiento de varios sellos independientes o la fusión de otros ya existentes en el intento de resistir el nivel de competitividad planteado por las empresas extranjeras. La actividad de estas editoriales se concentró en la edición literaria manteniendo así viva la publicación de autoría nacional como así también un cierto perfil específico conformado por la especialización, la construcción y atención de un grupo lector determinado, la difusión de autores poco conocidos, entre otros. Se estructuraba así un nuevo escenario editorial conformado por diversas combinaciones entre las amplias esferas de la economía y la cultura. Junto con las formas tradicionales de producción, también renovadas en el marco de los procesos de globalización económica y cultural, se configuraban otras lógicas propias de la cultura comercial de masas. Un nuevo imaginario traccionado por los grupos editoriales monopólicos, de estrecha relación con la cultura de los medios de comunicación basados en las nociones de novedad y obsolescencia (Schavelzon, 2002) como así también en la idea de consumo y diversificación en la oferta, cambiaba el orden del escenario editorial. De hecho, una de las principales direcciones a las que apuntaron las políticas editoriales de estos grupos en su instalación en el país fue su participación en el negocio de los medios, tanto a través de la edición producida en conjunto con los medios gráficos (cuya distribución de ejemplares se realizaba en primer lugar en los quioscos de diarios y revistas para luego ser liquidados como saldo en las librerías) como a través del aporte de recursos para la difusión de sus productos en los medios gráficos. Botto, 2006.

⁸⁶ *En 2004 se consumió menos de un libro por estudiante. Para comprender la magnitud del fenómeno, por ejemplo, en México, el índice es de seis libros por alumno, en tanto en Brasil y en Chile es de cinco y tres por estudiante, respectivamente. En la Unión Europea se consumen 10 libros por alumno.* Fuente: Auge de la producción editorial. Creció un 28% la industria del libro. Diario La Nación, 23 de diciembre de 2004. <http://www.lanacion.com.ar/665563-crecio-un-28-la-industria-del-libro>. Consultado el 19/08/2014.

conciencia de la gente en el sentido de que no es lo mismo estudiar con libros que sin ellos.”⁸⁷.

La apreciación de la voz editorial se enmarcaba en el proceso general atravesado por la producción de los libros de texto en el país durante los últimos años. En particular, la producción editorial de libros de texto había alcanzado su pico máximo de caída en los años 2001 y 2002, comenzando a dar indicios de recuperación en el 2003 reflejado en el aumento de un 28% en sus ventas y de la baja de su precio entre un 15 y un 25%. Luego, a partir del 2004 y con firmeza en el año 2005, tal repunte encontraría su punto mayor de consolidación en la combinación del contexto general de recuperación de la economía y de las compras del Estado en el marco de la política de distribución de textos (Raposo et. al, 2006; CIPPEC, 2005), lo que sería reconocido por las editoriales en el visible agradecimiento a la gestión que más libros había comprado⁸⁸.

El carácter imprescindible de los libros tomaba fuerza en la confluencia de los sentidos e intereses diferenciados de sus voces defensoras: las políticas centradas en el valor del libro como sinónimo del conocimiento y el progreso a largo plazo en un contexto de democratización cultural, y las del mercado poniendo al libro en valor económico y de consumo en un marco de novedad y obsolescencia⁸⁹. Para ambos, sin libros no era posible estudiar.

⁸⁷ Fuente: Auge de la producción editorial. Creció un 28% la industria del libro. Diario *La Nación*, 23 de diciembre de 2004. <http://www.lanacion.com.ar/665563-crecio-un-28-la-industria-del-libro>. Consultado el 19/08/2014.

⁸⁸ En el año 2007, el ministro de educación Daniel Filmus recibió un reconocimiento de más de 40 editoriales por su labor en la promoción del libro, acto durante el cual recordó: *cuando asumimos el promedio de libros por chico era de 1 a 3 y hoy ya estamos arriba del libro por niño y niña argentino. Agradezco el acompañamiento de las editoriales que nos permitió llegar con libros a todas las escuelas del país*. Por su parte, la voz de las empresas señalaba: *Venimos a homenajear al Ministro Filmus por su labor de estos más de 4 años por la revalorización del libro. Su gestión fue la que más textos compró: una cifra total de 15.500.000 ejemplares con una inversión de 190 millones de pesos*. Fuente: Filmus recibió un reconocimiento de las editoriales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007, 5 de diciembre). <http://web.archive.org/web/20071213025504/http://www.me.gov.ar/prensa/gacetillas/071205-1.htm>. Consultado el 12/09/2014.

⁸⁹ Tal como se viene sosteniendo, tales valores no son exclusivos del libro de texto sino que caracterizan la política de producción editorial en el marco global en las últimas décadas (Zaid, 1996, Botto, 2006 y otros). En el caso de los libros de texto escolar, este rasgo se especifica al paso de los cambios educativos a nivel político-curricular en combinación con la misma idea de renovación didáctica y actualización disciplinar instalada por las mismas editoriales.

La alianza tomaba forma en el interés declarado en las prácticas discursivas de la política sobre el desarrollo de la industria editorial del país, interés que encontró anclaje en la política educativa de distribución de libros y que arraigaba en otra intencionalidad política explícita acerca de la recuperación de la industria editorial: *Hace diez años se inauguró un proyecto de país en el que la producción y la reactivación económica encontraron su correlato en el sistema educativo*⁹⁰. Tal énfasis hacía sentido en el marco del proyecto político más amplio, centrado en la reconstrucción de la industria nacional como factor clave del desarrollo económico y social⁹¹.

Se proponía así una política que asumía la responsabilidad en las arenas de la industria editorial comprometiéndose en la importancia del acceso igualitario a los libros en tanto bienes culturales desde una concepción de lo cultural comprendido como constitutivo de la ciudadanía (Grimson, s/f). Aún cuando estas acciones topaban con ciertas restricciones que limitaban la posibilidad de concretar la intención igualitaria en el círculo de producción y distribución de tales bienes culturales⁹², la política de

⁹⁰ Fuente: Más de 13 millones de libros para escuelas de todo el país con verdadero impacto en el mercado editorial nacional. En El Monitor. <http://elmonitor.educ.ar/secciones/institucionales/mas-de-13-millones-de-libros-para-escuelas-de-todo-el-pais-con-verdadero-impacto-en-el-mercado-editorial-nacional/>. Consultado el 12/09/2014.

⁹¹ En abril de 2013 se anunciaba un plan de compra de libros superador de las líneas desarrolladas hasta el momento desde el ministerio nacional, con una inversión de 320 millones de pesos para la distribución de más 13 millones de libros en escuelas públicas de todo el país. *Cabe señalar que los 13 millones de ejemplares involucran a 77 editoriales, 39 imprentas, 10 imprentas con talleres de encuadernación y 30 talleres de encuadernación y cosido como eran los antiguos libros. 'El 59% de la compra se hace a empresas nacionales, el 5% a extranjeras, y el 35% a grupos transnacionales', precisó la primera mandataria. Fernández de Kirchner señaló el fuerte impacto que tiene esta política nacional en el plano educativo y en la industria gráfica. Explicó que el Estado es el principal cliente de la industria de impresiones y ediciones en la República Argentina y, en este sentido, subrayó: "Se han requerido 6.500 toneladas de papel, 380.000 cajas de embalajes, 11.500 palets; 13.000 empleados entre personal de las imprentas, encuadernadoras, empresas de logística y de transporte; 3 millones de horas hombre para imprimir, distribuir y toda la logística que significan estos 13 millones de libros y 950 camiones utilizados".* Fuente: Más libros y colecciones literarias. En Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (abril, 2013). <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/noticias/operativo-nacional-de-entrega-de-textos-escolares/>. Consultado el 12/09/2014.

⁹² La primera Ley del Libro N° 20.380 (1973), declaraba de de "interés nacional" la promoción, producción, comercialización y difusión del libro argentino, favoreciendo su circulación y otorgaba una serie de incentivos (régimen de créditos a la producción y comercialización, desgravaciones impositivas, etc.) a tal fin. Por su parte y con el propósito de fomentar la industria editorial, la Ley de fomento del libro y la lectura Nro. 25.446 (2001) propuso extender a todas las instancias intermedias de producción la exención

distribución de libros concretaba la válida intención de garantizar el cumplimiento de ciertos derechos culturales al menos en lo que al acceso material se refiere. La cuestión no es menor si se considera la comprobada relación de desigualdad producida por el nivel de acceso a los libros de texto según la condición socioeconómica como así también la correlación entre la disponibilidad de recursos y el rendimiento escolar, esto es, el papel de la disponibilidad de recursos escolares en la explicación de procesos de desigualdad no atribuibles al origen social de los alumnos o a la composición social de la escuela (CIPPEC, 2005; Cervini Iturre, 2001).

Sin negar la estrecha relación entre la posibilidad igualitaria de acceso material con la dimensión simbólica de todo proceso cultural, es de importancia señalar que, considerando la intervención en el campo de lo educativo como parte de tal dimensión simbólica, la política de distribución masiva de textos manifestaba algunos silencios. Sí se escuchaban aquellos *slogans* indiscutibles aunque desgastados en su recurrencia discursiva: la promoción de la igualdad de posibilidades y oportunidades educativas, la importancia de los libros para la formación de los alumnos, la mejora de la calidad, entre otros. Sin embargo, y en particular en el caso de los libros de texto escolar, escasos fueron los discursos e insuficientes las acciones respecto del papel de lo educativo y lo pedagógico en el desarrollo de un proceso cultural tendiente a la igualdad. En este sentido, cabe la pregunta por las acciones de intervención sobre el uso de los libros de texto en las escuelas, su seguimiento y acompañamiento a través de acciones directas y

vigente que gozaba el libro como producto final del Impuesto al Valor Agregado (IVA) en relación con el precio de venta al público. De no haber sido vetada esta propuesta, se hubiese contribuido en parte a subsanar la gran concentración de la industria en tanto las grandes editoriales son los sellos pequeños los que resultan más perjudicados al asumir como costo los montos que por dicho impuesto pagan sobre insumos. Por otra parte cabe mencionar que la mayoría de las editoriales de libros de texto en la Argentina pertenece a capitales extranjeros (Santillana, del grupo español Prisa; el Grupo Aique, fusionado en 2000 con Editorial Larousse y que, desde 2004, forma parte del Grupo Lagardère; Editorial Kapelusz, del Grupo Norma; Ediciones SM, editorial española que llegó al país en 2002; Editorial Estrada y Puerto de Palos, de MacMillan Publishers. Las principales editoriales argentinas productoras de libros de texto son AZ y Long Seller. En los últimos años, el Grupo Clarín ha creado la editorial Tinta Fresca con amplia inserción en el mercado) lo que refuerza un efecto de concentración.

también complementarias como así también y su evaluación en vistas a la continuidad de la acción política⁹³.

Lo que aquí se pone en juego es la mirada sobre los modos en que la cultura empírico-práctica de los docentes procesa, a través de libro de texto escolar y prácticas de lectura y escritura mediante, la apropiación de los saberes escolares. Acompañar y analizar estos procesos, teniendo en cuenta la diferencia en los modos de apropiación y el papel de la intervención escolar en ello, supone desde lo educativo la consideración de la dimensión simbólica de todo proceso cultural. Tal como lo han demostrado diversos estudios (Rockwell, 2007; Romero, 2011), la apropiación de los saberes a través del uso de libros de texto involucra diversos elementos que la escuela procesa de un modo particular - los contextos sociales y culturales de los alumnos, las expectativas y los vínculos entrelazados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los saberes docentes puestos en juego, la materialidad de los recursos, entre otros-. Atender estas cuestiones implica diseñar estrategias que, más allá de garantizar el acceso material a los libros de texto, dialoguen con los modos en que éstos son utilizados en las escuelas a fin de garantizar procesos de apropiación simbólica orientados por el principio de igualdad.

Sin embargo, tal dimensión aparecía opacada frente al impacto de las cifras. En tal sentido, en el año 2012 se anunciaba la distribución de

⁹³ Respecto de este punto sólo fue localizable un estudio publicado en el año 2012 realizado con el propósito de producir conocimientos referidos a las condiciones y prácticas institucionales relacionadas con la gestión pedagógica de los libros distribuidos entre 2004 y 2007 a establecimientos de nivel secundario del ámbito urbano, por parte de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación en el marco del Plan Nacional de Becas Estudiantiles, para ser utilizados por estudiantes y docentes. Se trató de un estudio cuanti-cualitativo orientado al fortalecimiento de las líneas de intervención que, entre sus principales hallazgos, pueden citarse: la confirmación de la disponibilidad en las escuelas de los libros distribuidos; la valoración de la política por parte de los actores en particular por su aporte a la mejora de las trayectorias educativas de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social y la identificación del Estado como garante de este derecho; el reconocimiento al valor simbólico del libro por sobre otras prácticas extendidas como el uso de las fotocopias; entre otros. La identificación de una “baja densidad institucional” fue, por otra parte, una conclusión que permite explicar las dificultades en la gestión de la distribución de los libros, cuestión que atraviesa diferentes ámbitos: los procesos de selección, la articulación entre diferentes niveles políticos de intervención, los procedimientos de uso en las instituciones. En su fase cualitativa, el estudio incluyó la indagación de la dimensión pedagógica del uso de los libros distribuidos centrada en los actores, modalidades y áreas curriculares. Del conjunto, el estudio presenta una serie de recomendaciones para el ajuste de esta línea política de distribución de libros. Ministerio de Educación, 2012.

13.000.000 de libros a través del Operativo Nacional de Distribución de Textos Escolares 2013, los que se sumarían a los 54.000.000 distribuidos desde el año 2003.

2.6. La pandemia de la lectura

En el año 2008 la Resolución Ministerial N° 1044/08 disponía la Creación del Plan LECTURA (Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Esta disposición resolvía la fusión del *Plan Nacional de Lectura* y la *Campaña Nacional de Lectura* que venían desarrollándose desde 2003, en la escuela y los ámbitos no convencionales respectivamente⁹⁴. El propósito de este Plan era mejorar la enseñanza de la lectura y volver a posicionar espacios, libros y prácticas concretas de lectura en la escuela, en la familia, en la sociedad tendientes a “sembrar el deseo de leer”.

Con este propósito se lanzaba el Plan LECTURA en un acto en el cual el Ministro de Educación Juan Carlos Tedesco manifestaba:

Queremos que haya más igualdad en los resultados educativos y por eso el Plan Lectura estará dirigido prioritariamente a los sectores más desfavorecidos de la población. Para llegar a este objetivo hemos diseñado un programa que moviliza a todos los actores que intervienen en el proceso de la lectura: escritores, narradores, docentes, alumnos, comunidad, medios de comunicación, organizaciones sociales, bibliotecas, todos trabajando en el mismo sentido: lograr, a través de una mejor enseñanza de la lectura, una educación de calidad que permita formar mejores ciudadanos.

El objetivo de “sembrar en los chicos el deseo de leer” planteado por el plan se valía de diez medidas, entre las cuales una de las principales era la lectura en voz alta de maestros y profesores a sus alumnos al comienzo de las clases, durante 15 minutos diarios, para explorar autores argentinos. Tal medida era fundamentada por la directora del plan, Margarita Eggers Lan:

La escuela quiere que los chicos lean, pero no sabe cómo hacer para que quieran leer. Creemos que la lectura tiene que volver a formar parte de la

⁹⁴ El nuevo Plan LECTURA quedó a cargo de la Coordinadora de la Campaña Nacional de Lectura, Margarita Eggers Lan, y su equipo. La reorganización coincidía temporalmente con una nueva gestión de gobierno en el Ministerio de Educación a cargo de Juan Carlos Tedesco. Fuente: Se lanzó el "Plan Lectura" para transmitir el placer de leer. En Portal Educ.ar (2008, 5 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/lanzamiento-del-plan-lectura-p.php>. Consultado el 19/08/2014.

cotidianeidad. Hay que dejar de decir “Tienen que leer” y pasar a leer, porque a leer se aprende leyendo. Como así también por el ministro de educación quien explicaba: Aprender a leer exige esfuerzos sistemáticos: nadie aprende a ser creativo si antes no tiene incorporado el ejercicio de repetición.

Margarita Eggers Lan, 2009⁹⁵.

La ambición planteada era de alto alcance como así también la difusión de las acciones del Plan las cuales en el año 2009 incluyeron el lanzamiento de la Semana Nacional de la Lectura, bajo el lema “Leer es llegar más lejos”,⁹⁶ y cuyo inicio coincidió con el Día del Libro fecha en la cual, en 1908, el Estado Nacional anunciaba junto con el Consejo Nacional de Mujeres un concurso literario cuya finalidad era fomentar la buena lectura y el arte de la declamación. La elección de este día era justificada por la *posibilidad de homenajear la valentía de entonces*⁹⁷.

En la inauguración del evento, el ministro de educación fundamentaba su entusiasmo por la idea de generar una “pandemia de lectura” señalando:

No hay una oposición entre la lectura y la televisión, como tampoco con Internet. No es una cosa o la otra, porque si hay buenos contenidos siempre se estimula la lectura de los niños (...) Antes, la lectura y la escritura estaban en el centro de la vida social. Pero las dictaduras militares arrasaron con todo. Por eso se hace necesario reinstalar al libro y a la lectura como política educativa y, sobre todo, como política social para construir una ciudadanía crítica.

Tedesco, J.C., 2009⁹⁸.

La intención coincidía en el tiempo con los esfuerzos desde distintos ámbitos del gobierno por enfrentar una pandemia real y a nivel nacional que vivía el país por esos tiempos. Así, y entre otras acciones promovidas desde

⁹⁵ Fuente: “A leer que se acaba el mundo”. Diario Página/12. Sección Sociedad, viernes 12 de junio de 2009. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-126538-2009-06-12.html>. Consultado el 12/09/2014.

⁹⁶ La Semana de la Lectura consistió en siete días de actividades (del 15 al 22 de junio de 2009) de promoción de la lectura en hospitales, bibliotecas, librerías, centros culturales, que serán escenarios de talleres, jornadas de narración oral, espacios de lectura en voz alta, títeres, funciones de obras de teatro infantil, entrega de libros y encuentro con escritores. En el inicio se firmó un acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Nación con la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la República Argentina (Alija) para desarrollar, en el marco del Plan Lectura, un libro de reseñas destinado a docentes y padres. La iniciativa de esta propuesta fue del Ministerio de Educación de la Nación en articulación con la Fundación Mempo Giardinelli, la Fundación C&A, la Sociedad Argentina de Pediatría, la Fundación Leer, la Sociedad de Escritores y Escritoras de la Argentina, el Consejo Publicitario Argentino, Telmex y la Cámara Argentina de Publicaciones, la Cámara Argentina del Libro y la Cámara Argentina de Papelerías, Libros y afines y contó con la colaboración de numerosas editoriales.

⁹⁷ Fuente: Idem anterior.

⁹⁸ Fuente: Idem anterior.

el ministerio educativo, el Plan LECTURA habilitaba una línea telefónica gratuita (0800 Cuentos) donde se podían escuchar 30 relatos de reconocidos escritores argentinos durante el período en que se extendió el cierre de las escuelas por la expansión de la Gripe A⁹⁹.

La línea del Plan LECTURA continuaba entonces con su centro en la promoción pero enfatizando la instalación del trabajo sobre la lectura en el ámbito escolar. Para ello la emotividad atravesaba el espíritu general de las acciones. La pasión por leer activada desde la mediación adulta resultaba la clave para favorecer el ingreso de los niños y los jóvenes al mundo de la lectura en el marco de la escuela. Quedaba pendiente pensar de qué modo esta pasión operaba en los docentes a los que se convocaba como así también cómo esa pasión dialoga, se potencia o se dificulta en el marco de lo establecido institucionalmente para la enseñanza de la lectura.

Sin embargo, y teniendo en cuenta el objetivo de amplio alcance, no parecía necesario detenerse en la mirada pedagógica sobre la lectura sino que, junto con la decisión y la pasión, se disponían ya de saberes suficientes para orientar la empresa.

El esfuerzo requería la valentía dispuesta en el pasado, dibujando en la evocación una curva que encontraba su punto de origen en los tiempos fundacionales del sistema educativo del país.

Así, aunque con una composición ecléctica y renovada en sus fundamentos, en la propuesta de la lectura en voz alta sonaban los ecos de la pedagogía de la lectura configuradora de la escena escolar moderna¹⁰⁰.

⁹⁹ Con 48.282 llamados telefónicos de todo el país y el exponencial crecimiento de las visitas a la página web del Plan LECTURA donde fueron subidos los archivos de audio, esta acción fue considerada un éxito. Fuente: Plan LECTURA. Memoria 2009. <http://planlectura.educ.ar/pdf/MEMORIA%202009-web.pdf>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁰⁰ En el caso de nuestro país, la lectura en voz alta fue uno de los ejes del método de lectura instalado por el normalista José María Torres¹⁰⁰ desde la Escuela Normal de Paraná, que se mantendría vigente por varias generaciones. El método torrista consideraba que, durante la lectura, el descubrimiento de la verdad es progresivo, proceso que encontraba su punto de concreción al momento de identificación con el pensamiento del autor del texto. El método contemplaba cuatro niveles de lectura: la lectura mecánica (manejo instrumental del código que implicaba un mero ejercicio de los órganos vocales y visuales); la lectura inteligente (comprensión de lo leído); la lectura reflexiva (aprovechamiento intelectual de los conocimientos captados); la lectura expresiva (captación estética, emocional y ética del sentido encerrado en un libro), nivel para el cual se reservaban las modulaciones oratorias o reclamativas características de la lectura a viva voz. La expresividad propuesta como un nivel de lectura en este método sería enfatizada luego, en la década de 1930, por la impronta romántica de Pablo Pizzurno, convirtiéndola en el rasgo principal del lector ideal.

La lectura a viva voz actualizaba sus sentidos originales asociados a la formación y el ejercicio de la condición ciudadana (*Como sostiene Mempo Giardinelli, uno de los impulsores de la lectura en voz alta en las escuelas en Argentina: “La lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan. Compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y civilidad”*¹⁰¹) y a la valoración de la expresión como evidencia de la comprensión y la identificación con lo leído (*Una lectura en voz alta bien trabajada ocurre cuando quien la realiza **escucha** a quien escribe, ve lo que cuenta y se escucha a sí mismo a medida que hace suya la historia que está descubriendo*), logro para el cual resultaba necesario un trabajo de purificación sobre la pronunciación y la entonación (*Buscar la entonación justa, enriquecer el texto con la expresión y la voz. “La puntuación es la escritura de los silencios. La interpretación de éstos es un factor fundamental para la construcción del significado”*).

En ese gesto de evocación se recuperaban premisas instaladas por los métodos de lectura fundantes de la pedagogía moderna de la lectura, tales como la fijación de un tiempo diario dedicado a la lectura en voz alta. Recomendaciones como *No se olviden de leer en sus casas siquiera diez minutos, en voz alta, todos los días- dice casi siempre la maestra al concluir la lección*, dictadas hacia 1901 por Pablo Pizzurno en su “El libro del Escolar” retornaban despojadas de poética pero no de fuerza en la nueva propuesta difundida a través de un millón de cuadernillos para escuelas primarias y secundarias: *Calcular el tiempo de la lectura diaria. Sugerimos*

Para este normalista leer bien era equivalente a saber declamar, de allí la intensidad puesta en la prescripción que regía el dominio de la lectura oral (pronunciación clara y pura, acento correcto, entonación exacta, sentido correctamente expresado por las modulaciones de la voz, entre otros). En este marco, la lectura silenciosa resultaba una condición previa, requisito para la comprensión del sentido del texto como también para el logro de una efectiva lectura en voz alta. Esta lectura oral asumió una clara función política orientada a la mejora del idioma hablado en tanto permitía la corrección de la pronunciación durante la lectura. Era éste un procedimiento consecuente con los fines político-educativos de la época tendiente a la homogeneización cultural en el escenario más amplio de la diversidad planteado por la afluencia inmigratoria. En este marco, la lectura en voz alta promovía el uso escolarizado del castellano culto a través de la supresión de diferentes usos y registros lingüísticos propios de tal diversidad social y cultural. Ver de Miguel, 2012.

¹⁰¹ Plan Lectura (2008). Sugerencias para la Lectura en Voz Alta - Nivel Inicial y Primario. Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura, 1.

de cinco a diez minutos inicialmente y no más de quince en total¹⁰² elaborada por el *Plan Nacional de Lectura*. Del mismo modo, las reglas del método torrista para la regulación de la enseñanza de la lectura (*Procurar que las críticas no penetren demasiado en los defectos, Adoptar las prácticas que, indirectamente, contribuyen a formar buenos lectores*¹⁰³) reaparecían *aggiornadas* al nuevo tiempo:

Se estimulará a los alumnos a adoptar el papel de lector ante la clase, estableciendo pautas básicas de lectura para evitar burlas al compañero que se equivoca y para permitir que todos los alumnos ocupen ese lugar. En estos casos es importante la relectura por parte del docente, siempre (lea bien o mal el alumno) del texto leído, para subsanar aquellas lecturas más flojas y evitando en todos los casos denostar al alumno... Por ello es que se hace imprescindible intervenir pedagógicamente para que los alumnos lean, escuchen leer, vean a sus educadores como modelos lectores portar libros, llevarlos al aula, hablar de ellos y compartir el mejor momento de su lectura con sus estudiantes... Es importante invitar a leer a todos los que integran el equipo escolar y que deseen hacerlo: porteros, auxiliares, cocineros, directivos, secretarias, etc.

Plan Lectura, Sugerencias para la Lectura en Voz Alta, 2008: 2-4.

Más allá de los ecos puntuales, lo que retorna a través de la propuesta masiva de lectura en voz alta es la idea de la lectura por identificación, sostenida en los supuestos de una posición docente modélica susceptible de ser apropiada por los alumnos desde una actitud imitativa:

Llegar a ser lector (tanto como aprender a serlo) es un proceso complejo, y un aprendizaje modelado cultural y afectivamente en contacto con otras personas, con otros lectores; que necesita el acceso directo a los textos y se adquiere por la imitación de pautas culturales significativamente valoradas por el entorno más próximo... Es importante recordar que los maestros y la escuela son los eslabones públicos primordiales y específicos donde se tipifican las pautas y conductas sociales, y a partir de allí se enseñan entre otras cosas, a formar -o NO- lectores.

Plan Lectura, 2008: 1.

Los modos serían otros porque los fines también lo eran: así como en el pasado, desde una finalidad moral, el énfasis estaba puesto en conducir a los alumnos en el camino de la “lectura correcta” a través de la modelización e intervención docente sobre la construcción del sentido del texto; hoy la lectura en voz alta acentúa en su discurso el valor cultural de la lectura sostenido en una práctica de un contagio producido a través de la

¹⁰² Plan Lectura (2008). Sugerencias para la Lectura en Voz Alta. Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura, 3.

¹⁰³ de Miguel, 2012, *Ob. Cit.*: 149-150.

modelización de un docente que lee, que promueve la lectura pero que no interviene sobre ésta dejando abierta la construcción de los múltiples sentidos que dispara un texto. Intervenir pedagógicamente sobre la lectura es no intervenir más allá del acto de siembra que supone leer diariamente en las escuelas durante un cierto tiempo unas ciertas lecturas esperando se produzca la intimidad y la magia del encuentro entre lector y texto.

La elección era clara y se evidenciaba en la enunciación explícita de recomendaciones tendientes a evitar la “pedagogización” o “didactismo” de la lectura en voz alta -y de la lectura en general-, en vistas a eludir el riesgo de su posible contaminación sobre las prácticas lectoras en su proceso de crecimiento casi natural. De tal premisa se desprendían una serie de estrategias y recomendaciones concentradas en despejar de cualquier sesgo escolar aquello que se proponía hacer en la escuela:

Al finalizar, darles la oportunidad a los alumnos de preguntar aquello que necesiten para comprender lo que leyó el docente, sin caer en la tentación de “enseñar el texto” o dilatarlo...

No elegir textos que sean utilizados luego para otros aprendizajes. Es importante tratar de desvincular esta lectura de la tarea diaria, de modo que los chicos puedan diferenciar ese momento y relajarse. Cuanta más magia e intimidad se cree en el momento de la lectura, más avances se irán sucediendo

Abstenerse de elegir textos para leer en voz alta por su “practicidad didáctica” o “didactista” como lo llama la Prof. María Luisa Cresta de Leguizamón. Porque la lectura no es un acto mecánico, sino que se complementa con las anticipaciones semánticas que cada sujeto trae de su propia experiencia de vida; o sea que la carga de significado para interpretar lo que allí se dice o lee y esos significados no son unívocos. Cada cual halla un sentido a su lectura.

Plan Lectura, 2008: 3-5.

En el esfuerzo por evitar cualquier roce con “lo escolar”, la lectura asumía una conceptualización particular en tanto proceso que se dispara con la sola presencia de un modelo que basta para, sin intervención alguna, despertar las anticipaciones semánticas de la propia experiencia de vida, identificar las lagunas de incomprensión, reconstruir el propio sentido en sus infinitas posibilidades, con y más allá del texto.

El tono y contenido de tales recomendaciones resolvían varias cuestiones al mismo tiempo. Por un lado, centrado en su finalidad de promoción, el *Plan LECTURA* asumía su función sin producir confrontación ni solapamientos con las prescripciones y orientaciones curriculares

producidas en otros ámbitos oficiales del Ministerio de Educación. En la misma línea, eludía la adopción pública de cualquier elección metodológica para la enseñanza de la lectura evitando su inclusión en el debate didáctico, por cierto silencioso. Finalmente resultaban apropiables en cualquier escuela y por cualquier docente -material de lectura mínimo disponible y mediante-, en tanto no requerían más que la apelación al sentimiento lector adulto y una cierta disposición para ponerlo en juego con una cierta frecuencia.

De este modo, con o sin intencionalidad explícita, la lectura en voz alta más que un elemento anclado en una pedagogía de la lectura cumplía un papel central en el cumplimiento de una finalidad política: garantizar un efecto de rápida instalación y amplificación visible de la práctica lectora, cuyo retorno al ámbito escolar venía siendo demandado¹⁰⁴.

Paralelamente a esta acción, el Plan LECTURA continuó trabajando en otras líneas con fuerte foco en el ámbito escolar. “Si la escuela no va a la lectura, que la lectura vaya a la escuela”, tal el posible lema orientador que caracterizaría estas acciones. Lo cierto es que ni las escuelas ni sus maestros y profesores son consultados sobre la visita que se anunciaba con bombos y platillos¹⁰⁵. Menos aún sobre los temas, problemas o puntos conflictivos que atravesaban la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de sus

¹⁰⁴ Aunque con datos imprecisos e información insuficiente, la espectacularidad del retorno de la lectura en voz alta intentó reflejarse en la Memoria del Plan Lectura. Durante el 2008 se evaluaba que Del monitoreo realizado por los equipos técnicos recientemente se deduce que entre un 15 % y un 20 % de los establecimientos escolares realizan lectura en voz alta” y que un 54% de los docentes que habían completado la encuesta en línea del Plan manifestaban estar “muy conformes” con las actividades de lectura en voz alta (porcentaje que en el año 2009 había aumentado al 75%) mientras se informaba que “Las provincias de Santiago del Estero, La Pampa y Corrientes resolvieron disponer la lectura en voz alta todos los días en todos los establecimientos educativos. La Provincia de Buenos Aires y el Chaco declararon de interés educativo este lineamiento. *La continuidad de propuesta como “una intervención curricular concreta que repone la práctica lectora cotidiana en la escuela” mostraba su éxito en el 2009 a través de la recepción de 1500 proyectos de lectura de todo el país. Durante los dos años posteriores en los que se registra Memoria del Plan, la línea de acción no aparece cuantificada en resultados. Fuente: PLAN LECTURA. <http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=6>. Consultado el 12/09/2014.*

¹⁰⁵ Como estudio sistemático sobre las prácticas escolares de lectura y escritura en el país, el Plan LECTURA y el Programa BERA (Bibliotecas Escolares y Especializadas de la República Argentina) llevaron a cabo, en el marco de una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación y la OEI; durante los años 2008 y 2009 el estudio “Las bibliotecas escolares en Argentina”. El estudio estuvo centrado en 3 jurisdicciones del país (Buenos Aires, Chubut y Formosa) con una muestra de 600 establecimientos educativos del sector estatal y privado, del ámbito rural y urbano, del nivel primario y medio. Luego, se realizaron estudios acotados en jurisdicciones para evaluar la implementación del Plan, tales como “Córdoba en palabras” y “Chaco en palabras”. Plan LECTURA. <http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=6>. Consultado el 12/09/2014.

protagonistas. Por el contrario, la lectura llegaba a las escuelas con la oferta armada: escritores, narradores, ilustradores, artistas, talleristas, capacitadores junto con numerosos ejemplares de la Colección “Escritores en las escuelas”, una publicación específica del Plan que incluía obras del grupo de escritores que visitarían las escuelas. Sólo hacía falta la disposición a sumarse, ¿alguien podría negarse?

La propuesta incluía la actualización en “formación de lectores” que contaba, para los docentes, con un amplio menú: lectura en voz alta, lectura y literatura, iniciación lectora, lectura en familia, lectura y literatura infantil y juvenil, pedagogía de la lectura, registros y diarios de lectura, clubes de lectura, lectura y escritura, iniciación a la narrativa ficcional y lectura y TIC.

La idea era embeberse en la lectura, sin mediaciones. Era necesario desescolarizar la lectura, sacarle su manto sagrado, despojarla de las rigideces que impedían acercarse a la fuente original, la lectura literaria. Los encuentros con escritores y otros representantes de ese mundo, generalmente los mismos autores y encargados de elaborar las antologías y cuadernillos distribuidos por el Plan, se acercaban a la escuela en un reencuentro postergado.

Se reeditaba así el espíritu de alto impacto pedagógico que, en la década de los ochenta y en el marco de la reapertura democrática en el país, había estado impulsado por un proceso de autonomización de la literatura en la escuela primaria a partir de la conformación del campo específico de la literatura infantil¹⁰⁶, sostenido éste en un conjunto de elementos propios: un grupo de escritores, ilustradores y editores especializados; publicación de colecciones específicas y/o creación de editoriales nuevas, mayoritariamente

¹⁰⁶ Aunque en los años cincuenta la literatura infantil comenzaba a tomar identidad específica en Argentina a través de la colección *Bolsillitos* de la editorial Abril, dirigida por Boris Spivacow, es a fines de la década de los sesenta cuando la obra de María Elena Walsh marca un sello disruptor. Su cambio de foco, de los usos moralizantes al protagonismo del juego y el absurdo reorienta los sentidos de la literatura infantil. Será entonces el tiempo de aparición de las colecciones del Centro Editor de América Latina: *Los cuentos de Polidoro*, colección dirigida por Beatriz Ferro y luego *Los cuentos del Chiribitil* junto con la cuales surge una nueva generación de narradores e ilustradores: Graciela Montes, Graciela Cabal, Ana María Ramb entre los primeros, y los ilustradores Ayax Barnes, Julia Díaz y Tabaré. Paralelamente, Paralelamente, entre 1969 y 1973 se produce un gesto fundacional de la literatura infantil a través de la realización de los primeros seminarios convocados por María Luisa Cresta de Leguizamón en Córdoba, punto de encuentro de jóvenes autores, críticos y especialistas para debatir aspectos relacionados con la problemática de la literatura infantil. La última dictadura militar interrumpirá este proceso, que resurge luego en la década de los ochenta con la reapertura democrática. Duarte y Leyza, 2005.

de capital nacional; un cuerpo de producción crítica; y una asociación que reunía a los profesionales del campo¹⁰⁷. Tal espíritu se había concretado en una nueva propuesta de inclusión de la literatura en la escuela, con visibilidad propia en el Plan Nacional de Lectura promovido en esa época por la Dirección General del Libro pero extendido también a través de la difusión de propuestas pedagógicas que proclamaban la autonomía de la literatura infantil respecto de fines y medios escolarizados, psicologizantes o didactistas. Se afianzaban así las propuestas “antiintervencionistas” sostenidas en la idea de lectura por placer y en la construcción de una relación naturalizada entre los textos y los lectores (Bombini, 2001; Duarte y Leyza, 2005). “Salteando” la cosificación de lo escolarizante de la escuela, la literatura infantil se erigía como el recurso para que la producción del milagro: el pasaje del amor a la lectura a partir de una literatura específicamente pensada para la infancia al amor a las lecturas adultas, de la literatura menor a la literatura mayor (Chartier, A-M, 2009).

El acento en el modelo de lectura directa de los textos y en la reconstrucción del circuito de producción, circulación y consumo de los libros en el entorno escolar resultó el pie sobre el que se asentaron otras propuestas del Plan como la oferta de materiales de desarrollo curricular para los tres niveles del sistema educativo¹⁰⁸. Aún en la explicitada intención de “recuperar espacios curriculares de lectura en la escuela” a través del estímulo al desarrollo de proyectos -denominación instalada en la jerga pedagógica como evidencia y garantía de una acción institucional- se infería la elección de evitar el contacto de la lectura literaria con cualquier

¹⁰⁷ Durante la década de los ochenta se produjo el surgimiento de editoriales que abrieron nuevas colecciones dedicadas a difundir la literatura infantil, como Sudamericana, y de otras dedicadas a la publicación de este rubro exclusivamente, como Colihue y Libros del Quirquincho). Los autores más conocidos de la época que allí publicaban sus obras fueron Graciela Montes, Graciela Cabal, Gustavo Roldán, Laura Devetach, Elsa Borneman, Ema Wolf, Silvia Schujer, Ana María Shúa, Ricardo Mariño, María Teresa Andruetto, María Cristina Ramos, Perla Suez. Al mismo tiempo, en 1985 (aunque con antecedentes hacia fines de la década de los setenta) se conforma la Asociación de Literatura infantil y Juvenil de la Argentina (ALIJA), una asociación civil sin fines de lucro dedicada a la investigación, la crítica y la difusión de los libros para niños y jóvenes y alrededor de la cual se nucleaban escritores, ilustradores, narradores orales, especialistas, editores, bibliotecarios, docentes y demás personas interesadas en el campo de los libros para niños.

¹⁰⁸ En el año 2009 se produjo la Serie “Docentes que dan a leer. Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de nivel inicial, primario y secundario” y “Mundos posibles. Libros para leer en voz alta”. En el año 2010 se distribuyeron 400.000 ejemplares de la Serie “Proyectos institucionales para la escuela secundaria”.

germen de la temida didáctica. Ejemplo de ello es la serie “Docentes que dan a leer. Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de nivel inicial, primario y secundario, compuesta por tres cuadernillos de 12 páginas, que fundamentaba sus propuestas con razones de estrategia de política educativa y también razones técnicas, sostenidas éstas en *aportes a la formulación de posibles proyectos curriculares institucionales de lectura: sugerencias de objetivos, contenidos, expectativas de logros, estrategias y posibles prácticas para el desarrollo*¹⁰⁹ e inscribiéndose dentro del marco de acompañamiento al desarrollo de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la mejora de los resultados de la enseñanza así como también de *incorporación en los diseños curriculares de experiencias educativas para que las y los jóvenes desarrollen la libre expresión, el placer estético y la comprensión y apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la cultura*¹¹⁰.

Estas propuestas, nuevamente, estaban centradas en la lectura literaria a través del contacto frecuente, variado y con presencia del mediador adulto y se organizaban en la presentación de un amplio repertorio donde los propósitos, las actividades, los contenidos de la lectura literaria no admitían mayor diferenciación y/o especificidad sino que confluían en la consigna “Sólo se trata de leer... esa es la historia...”. En tal amplitud, se priorizaba la conformación de un lector autónomo con habilidades centradas en la lectura y la escucha y más bien alejadas de vinculaciones con la producción y la escritura, elementos con peso propio en los citados NAP.

Cabe señalar que en el cuadernillo destinado al nivel secundario se introducían algunas referencias menores al trabajo con la cultura escrita en soportes digitales a través de la referencia a “Textos informativos, enciclopedias, hipertextos” como tipos de textos y soportes textuales a ser ofrecidos dentro del amplio objetivo de “Disponer de todos los recursos de lectura multimedial, hipertextual y emergentes de las TIC” posibles de alcanzar a través de acciones tales como el “Uso de diccionarios y enciclopedias de formato tradicional o tecnológico” y la creación y

¹⁰⁹ Plan Lectura (2009). “Docentes que dan a leer. Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de nivel primario”, 2.

¹¹⁰ Plan Lectura (2009). *Ob. cit.*: 3.

participación en “blogs, fotologs, páginas virtuales intercambiando lecturas y opiniones”¹¹¹. Tal inclusión se reiteraría en la Serie “Proyectos institucionales para la escuela secundaria”, otra colección de cuadernillos de 12 páginas elaborados por los responsables regionales del Plan, en la que se ofrecían pautas para el trabajo con diversas temáticas bajo el formato “proyecto” y sostenidas en el argumento de los nuevos intereses, motivaciones y prácticas de la cultura juvenil. Con reminiscencias de aquellas propuestas en las que por las décadas de los sesenta y setenta la escuela aceptaba bajo la condición escolarizante el ingreso de los medios masivos de información y audiovisuales, la lectura para informarse de modo crítico y autónomo retornaba con ciertas mínimas concesiones a la cultura digital. La lectura de diarios, la producción de imágenes, la producción de murales, la creación de la radio escolar, la construcción de una mediateca se convertían en propuestas de probado atractivo para dar un lugar a la lectura en diálogo con otras producciones culturales. La novedad dada por la producción de videoclips a partir de la poesía latinoamericana introducía el uso de las nuevas tecnologías fundamentada en la actual configuración de las identidades de los jóvenes en “espacios cada vez más complejos, alternativos y fronterizos, allí donde se encuentran el texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular”¹¹² y creando entonces la oportunidad para canalizar la expresión y la creatividad de los jóvenes a través de la creación de videoclips luego de la lectura de poesías. El uso de las nuevas tecnologías se focalizaba en los modos de creación audiovisual de manera independiente de los prácticas de lectura del género poético, sobre las que no se especificaba orientación más allá de su contenidos y temática. De este modo, la lectura literaria conservaba su identidad, preservando su autonomía y asepsia en un diálogo parco con los nuevos formatos y lenguajes cuya pedagogización como condición de ingreso a la escuela no estaba en discusión.

Durante el período analizado, la historia del Plan LECTURA mostró sólo ciertos atisbos en relación con la consideración del cambio de la cultura

¹¹¹ Plan Lectura (2009). “Docentes que dan a leer. Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de nivel secundario”, 5-7.

¹¹² Plan Lectura (2010) “Crear videoclips: una propuesta a partir de poesía latinoamericana”, 1.

escrita en el proceso más amplio de cambios culturales. Así, junto con los ejemplos de las referencias tibias en los materiales citados, la propuesta de mayor visibilidad fue la realización de tres cursos virtuales de corta duración realizados a través del portal *Educ. ar* focalizados en las temáticas de *Literatura y medios: puentes entre lo analógico y lo digital; Introducción a la lectura y la escritura de narraciones ficcionales, y Videojuegos*¹¹³.

Lo cierto es que la práctica de la lectura en el marco de este Plan encuadró su acción dentro de los marcos de la cultura letrada sosteniendo la convicción en sus valores y en la necesidad de su recuperación heroica en clara consonancia con el proceso de reconstrucción de identidad nacional y regional. Desde allí, los efectos de estruendo en un escenario de permanente compulsión asumían de modo visible el intento de construcción de una política pública de lectura que parecía convocar adhesiones a través de un cada vez mayor énfasis y jurisprudencia en el ámbito escolar.

En tal dirección, el Plan LECTURA sumó sus aportes a la política pública a través de “Leer con todo”, lanzada en el 2012 en todas las escuelas primarias del país y definida como una política nacional centrada en la intensificación de la enseñanza de la lectura en las áreas curriculares que *ofrece propuestas de enseñanza habitual y sistemática que integran dimensiones y saberes culturales y cognitivo-lingüísticos*¹¹⁴. Los dos primeros años de esta propuesta tuvieron como destinatarios a los 3º y 6º grados, considerados como los años cierre de ciclo y, también, en los que se aplican las pruebas nacionales de evaluación, tal como señalaba el Ministro de Educación al momento de la presentación oficial de la propuesta¹¹⁵. Tal referencia era significativa también para que la voz política señalara la mejora progresiva en los rendimientos de los aprendizajes de los alumnos que había sido posible identificar en las últimas pruebas nacionales de evaluación y que parecía confirmar el rumbo correcto tomado por las políticas públicas centrado en la distribución de millones de libros y computadoras y también en la decisión de poner a discusión algunas

¹¹³ Al momento de elaboración de este trabajo no existe información disponible sobre la vigencia de estos cursos ni tampoco sobre la evaluación de los realizados.

¹¹⁴ Fuente: Para Leer con todo. Ministerio de Educación. <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/leer-con-todo/>. Consultado el 12/09/2014.

¹¹⁵ Fuente: <http://vimeo.com/95443146>. Consultado el 12/09/2014.

cuestiones como la necesidad de formar lectores críticos e inteligentes capaces de discernir información de opinión. Los sentidos, nuevamente, se entrelazaban en su multiplicidad y el Plan LECTURA sumaba su aporte a la importancia declarada sobre la necesidad de lectores capaces de no ser seducidos por el poder de los medios de comunicación y el sentido común dominante en el escenario nacional, manteniendo su camino específico: la producción de dos materiales -“Buenos libros para leer”- que se proponían acompañar el trabajo con las colecciones literarias distribuidas por el ministerio nacional a las escuelas. El primer tomo focalizaba en la necesaria relación entre alfabetización inicial y literatura infantil, a partir de una amplia definición de la primera centrada en la formación de un lector-autor que en una relación placentera con el lenguaje pueda ejercer la palabra en forma creativa y desde diversos roles complementarios. La literatura infantil constituía en el canal obligado para ese logro en tanto posibilidad de experiencia alejada de la cosificación. En este marco, los docentes estaban invitados a ser buenos “mediadores y compañeros de lectura” alejados de la aplicación de cualquier método. Se insistía así con los peligros que obstaculizaban un buen uso de la literatura infantil en pos de la alfabetización inicial: el didactismo, la mirada moralizante puesta en las lecturas, la mirada psicológica-evolutiva como modo clasificador de los destinatarios lectores, la ausencia de espacios de lectura literaria, la cristalización de un corpus reducido y fragmentado de lecturas, la confianza excesiva en la potencia de la inmersión literaria y los riesgos de un alfabetizador sin función de mediación. Apelando a la producción del contexto internacional eran evocados autores como Michèle Petit o Jorge Larrosa para fundamentar el sentido de la lectura articulando sus palabras a fuertes referentes de la literatura infantil local. Por su parte, el segundo tomo de estos materiales hacía foco en los géneros y sus particularidades - cuentos, novelas, poesía, teatro, historieta- apelando a la voz de referentes teóricos clásicos con reflexiones de escritores y especialistas de la literatura infantil. Las reseñas de los libros y la presentación de recomendaciones para su abordaje en el aula, coherentes con las incluidas en otros materiales, integraban el cuadernillo.

Lo cierto es que en el conjunto de estas propuestas del *Plan Nacional de Lectura* ocupó el centro de la escena la reivindicación de cierta concepción de la lectura sostenida por un acotado grupo de referentes proveniente del propio campo literario y encargado de pensar la relación entre literatura y escuela.

Desde allí, el *Plan Nacional de Lectura* delineado a partir del 2008 orientó las acciones de la necesaria reinstalación de la lectura en la escuela a través de una cruzada que, entre otras cuestiones, sostuviera la convicción del esfuerzo antiescolarizante como modo de conservar la autonomía de la literatura y, por ende, de construir un vínculo genuino entre lectores y textos. En ese esfuerzo, escaso fue el lugar para pensar el papel de la lectura en presente, atravesada por las lógicas de los nuevos y los no tan nuevos soportes como las pantallas de televisores y computadoras. Sin embargo, en las contadas ocasiones en que estas referencias tenían lugar lo hacían bajo la misma lógica escolarizante que se pretendía soslayar. Su reconocimiento, más bien, respondía a la necesidad de consideración de los intereses propios de las nuevas generaciones quedando entonces restringido al campo de la motivación -punto de partida recurrente en la búsqueda histórica de nuevas formas de enseñanza- para luego ser digerido por la misma lógica escolar.

La lectura escolar, de este modo, se configuraba mirando más hacia el pasado que a un futuro proyectado como posible y, a la vez, cercano.

2.7. La soberanía de la lectura

En el año 2010 se constituía el primer Consejo Nacional de Lectura con el propósito de *consolidar el trabajo que diversos organismos del gobierno nacional se encuentran desarrollando, de manera sostenida, a través de planes y programas orientados a promover la lectura en todo el territorio nacional, en escuelas, bibliotecas populares, municipales y provinciales, centros culturales, centros de integración comunitaria, centros de atención primaria de salud y comedores, entre otros espacios comunitarios e instituciones de la sociedad civil*¹¹⁶, y entre cuyas tareas anunciadas se

¹¹⁶ *El Consejo Nacional de Lectura es un organismo integrado por los ministerios de Educación, Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Salud, Desarrollo Social, la Secretaría de Cultura, la Biblioteca Nacional, la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares*

incluyeron la producción de una página web, la elaboración de un Mapa Nacional de Lectura¹¹⁷ y una Encuesta Nacional de Lectura¹¹⁸, cuyo último antecedente se ubicaba en el año 2001.

Al mismo tiempo, el Plan LECTURA difundía de modo celebratorio las acciones realizadas, las cuales en el año 2011 (año de publicación de la última Memoria) daban cuenta de 1.502.979 de participantes en alguna de sus propuestas desde 2008; 15 millones de libros para las escuelas; 43 millones de cuentos y poemas en espacios no convencionales; 2240 jornadas, talleres y encuentros con escritores¹¹⁹.

La magnificencia de las acciones daba cuenta, como se sostenía con insistencia desde las voces oficiales, de la importancia que la lectura adquiriría como política de Estado desde hacía ya diez años. Prueba de ello fue la presentación de los auspiciosos resultados de la Encuesta Nacional de Lectura, en el 2012. En esa ocasión se anunciaba que el 90% de los argentinos de 18 años en adelante leía de manera sostenida durante 15 minutos o más en forma habitual y que el 53% de los encuestados leía todos o casi todos los días, un dato importante que representaba, entre otras mejoras, un aumento de seis puntos respecto a diez años atrás.

Además se señalaba que entre los lectores de libros, el 88% había leído al menos un libro al año y dos libros el 77%, lo que representaba un significativo aumento respecto de la encuesta anterior. La

(Conabip), Radio y Televisión Argentina S.E. y Educar S.E. Fuente: Encuesta Nacional de Lectura 2011. En Portal Educ.ar (2011, 12 de septiembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/encuesta-nacional-de-lectura-2.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹¹⁷ *El Mapa Nacional de Lectura es un mapa navegable realizado en conjunto entre el SINCA (Sistema de Información Cultural de la Argentina) y el Programa Nacional Mapa Educativo. En el mismo se pueden consultar la ubicación y los principales datos básicos de las bibliotecas escolares, las bibliotecas especializadas, las bibliotecas populares, las bibliotecas de escuelas que trabajan en contextos de encierro, y las editoriales, librerías y periódicos digitales de toda la República Argentina. El mapa se actualizará en forma permanente con el aporte de diversas fuentes, organismos e instituciones.* Fuente: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Men/Consejo-Nacional-de-Lectura>. Consultado el 12/09/2014.

¹¹⁸ Dicha encuesta fue desarrollada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, responsable del trabajo de campo, el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SINCA), responsable del procesamiento de datos, y el Consejo Nacional de Lectura el cual, a través de una comisión integrada por representantes de cada organismo, se encargó del análisis de la información.

¹¹⁹ Fuente: Plan LECTURA. <http://planlectura.educ.ar/pdf/anuario2011.pdf>. Consultado el 12/09/2014.

complementariedad de soportes era un rasgo subrayado como así también el aumento exponencial de la lectura en pantalla (21% a 44% más de diez minutos diarios en la pantalla), más concentrada en los jóvenes. Desde el punto de vista material se celebraba el aumento significativo de la capacidad de compra de libros (del 48% al 69%) y de diarios (59% al 70%) y el principal papel del Estado en la dotación de las bibliotecas escolares.

Por otra parte, la información referida a las diferencias y desigualdades en los procesos de lectura aportaban datos sugerentes: los mayores leían menos, por problemas económicos o de la vista, y los jóvenes leían moderadamente, salvo en la pantalla. Asimismo, las clases altas y medias leían mucho y los pobres poco, salvo en la pantalla, también por problemas económicos y de vista. Brechas mediante, la lectura parecía centrarse más en la información que en el placer (76% y 47%, respectivamente).¹²⁰

Lo cierto es que estos resultados parecían coronar diez años de impulso político los cuales, en el Día del Lector -declarado en homenaje al nacimiento de Jorge Luis Borges-, permitían al ministro de educación sostener: *Qué mejor homenaje podemos rendirle a este escritor, símbolo de la literatura nacional y universal, que confirmar que hoy 9 de cada 10 argentinos leen habitualmente*¹²¹.

2.8. Recapitulación

Analizar la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela a propósito de la política pública centrada en la promoción de la lectura me planteó la necesidad de desandar un recorrido que fue variable en el tiempo pero que, de base, sostuvo unos principios sólidos cuya fortaleza encontró arraigo en la recuperación del pasado.

El estallido institucional del 2001 en el país había terminado de configurar una percepción social compartida que marcaba el fin de un ciclo durante el cual se había construido la identidad del ser argentino, en la

¹²⁰ Fuente: Encuesta Nacional de Hábitos de Lectura 2011. Síntesis de resultados. Consejo Nacional de Lectura, 2012. http://v2012.cultura.gob.ar/archivos/noticias_docs/Presentacion_encuesta_lectura.pdf. Consultado el 12/09/2014.

¹²¹ Fuente: PLAN LECTURA. <http://planlectura.educ.ar/listar.php?menu=2&mostrar=1180>. Consultado el 12/09/2014.

articulación de tres cualidades vinculadas con derechos, capacidades, disposiciones y posibilidades: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado.

La llegada del gobierno kirchnerista en el 2003 abrió un nuevo período orientado a la reconstrucción material y simbólica de un país devastado. Desde esta percepción y en vistas a la reconstrucción, la crisis se instaló como el punto de partida para pensar la educación y su aporte para el futuro del país.

La gestión oficial dio impulso a un vasto conjunto de acciones de política educativa de fuerte visibilidad y con acento en la inclusión social. En este marco se inscribe la promoción de la lectura a través del desarrollo de dos políticas focalizadas: la *Campaña Nacional de Lectura* y el *Plan Nacional de Lectura*.

La primera, lanzada en el 2003, tuvo una alta difusión canalizada a través de los medios de comunicación y se focalizó en la distribución masiva de ejemplares en diferentes espacios sociales informales. Con esto se apelaba a recuperar el hábito perdido de la lectura con una mirada nostálgica sobre un tiempo pasado en la búsqueda de un punto común de referencia cultural. Pero también la lectura se presentaba como un elemento decisivo para la construcción a futuro: inclusión, justicia y ciudadanía a través de la circulación de la palabra escrita, entre otros, eran rasgos deseables de una sociedad a futuro que la lectura contribuiría a formar.

La retórica tomaba tintes heroicos apelando a los propósitos de formación del ciudadano de comienzos del siglo XX que apostaba a la lectura y a la ilusión de la alfabetización como herramienta cultural necesaria para concretar un nuevo imaginario de civilización y progreso.

Sin embargo, más que una práctica sostenida en la disciplina y la formación, la lectura era celebrada en los marcos de un vínculo individual sostenido en el placer. Las acciones enfatizaban así una consigna de apertura y liberación orientadas al fomento de un vínculo casi ligado a lo natural y silvestre en oposición al yugo de la relación escolar para su aprendizaje.

El eje en la masiva distribución de libros también articuló el trabajo del *Plan Nacional de Lectura* apelando a diversas estrategias, una materialidad

identitaria específica y la apelación a la épica de propuestas revolucionarias previas en la historia editorial argentina. La propuesta planteaba una lucha alternativa para enfrentar los discursos sociales apocalípticos que enarbolaban la denuncia por la “crisis” cultural y educativa encarnada en la pérdida de la lectura como su fatal evidencia. La “crisis” de la lectura sonaba allí de una forma particular, tensionada por los avatares de la industria editorial y su alianza con los medios gráficos de comunicación y amplificadas por la apelación a las cifras que daban cuenta del grave alcance de la situación. También la todavía silenciosa marcha de las nuevas tecnologías y el encanto del mundo digital comenzaban a ser insinuados con el tinte de la mala influencia sobre aquello que se consideraba cultura. Y la lectura, en este marco, resultaba un valor permanente necesario de recuperar.

El *Plan Nacional de Lectura* se propuso poner en cuestión no sólo los diagnósticos alarmistas sino también la misma concepción de lectura que los fundamentaba. Para ello se plantearon estrategias y líneas de intervención sostenidas en las inquietudes provenientes del ámbito académico en la representación de quienes dirigían sus acciones a través de la construcción de una “didáctica sociocultural de la literatura”. Se trató de un enfoque que enfatizaba la necesidad de una mirada ampliada, de orden cultural, tendiente a superar el encorsetamiento y la homogeneidad de la acción escolar frente al potencial productivo de otros modos de lectura posibles de ser captado en escenas extraescolares de lectura.

Aunque las acciones del *Plan Nacional de Lectura* quedaron truncas dado su final abrupto, es posible identificar en su intencionalidad la histórica cornisa de la confianza excesiva en la innovación producida desde la lógica de los especialistas -en este caso provenientes del campo en constitución de la didáctica de la literatura- mediada por la intervención de políticas educativas implicaba no sólo un desafío en la compleja articulación de escalas para la definición de acciones de promoción de la lectura desde el nivel macropolítico sino, sobre todo, el riesgo de reforzar la mirada sobre la escuela como un espacio negativizado, carente de potencia productiva para procesar, con lógicas propias, los sentidos sociales y culturales de las prácticas lectoras.

Notas aparte merece la reflexión sobre el papel del *Plan Nacional de Lectura* en la definición del canon literario escolar. A través de sus discursos y acciones, la política pública comenzaba a tomar la posta en el espacio vacío de tal discusión, un espacio silencioso desde hacía tiempo al menos desde la normativa curricular nacional vigente. En este contexto la política de publicación y distribución de las colecciones del *Plan Nacional* dio cuenta de una operación de canonización que el Estado tomaba a su cargo.

Algunas colecciones emblemáticas ilustran la tendencia. En tal sentido puede citarse la Colección *Leer x leer* (2004) y El Libro de lectura del Bicentenario (2011). La consideración de estas dos colecciones resulta medular en la operación de canonización efectuada por el *Plan Nacional de Lectura*, en tanto en ambos casos la representatividad es evocada como criterio de la tarea de selección realizada bajo la responsabilidad de un grupo calificado por su vinculación y experiencia en la lectura literaria de niños y jóvenes. Se trata de una representatividad que resulta vaciada en el mismo acto de enunciación, en tanto la operación de selección de los textos no constituye un acto abierto al debate y dispuesto a la confrontación propia de definición del canon sino que queda circunscripta en la decisión de un grupo definido, acotado y recurrente de escritores autodenominados especialistas en el campo de intervención. El efecto de anulación de la representatividad se refuerza con los criterios puestos en juego a la hora de la selección de los textos los cuales parecen responder de modo directo a la dimensión política de la definición del canon tendiente. Así, de manera similar en el origen de los sistemas educativos modernos, se propone diseñar una literatura nacional en el marco más amplio de la (re) construcción de la identidad nacional aunque esta vez, como sucediera en el pasado, aparezca diluida la puesta en juego de las decisiones relativas a la conformación de un repertorio textual en relación con los desafíos del presente

Al mismo tiempo cabe señalar la insistencia en los fundamentos de ambas colecciones en cuanto a su posición en relación con los modos de lectura. Calificados como abiertos y no prescriptos, aunque sí orientados por una concepción de la lectura como espacio de inclusión y placer, se aboga

por la apertura a la pluralidad y multiplicidad de las interpretaciones en el marco de una nueva pedagogía que retome el carácter renovador y casi subversivo devenido de la lectura de buena literatura. Resulta llamativo, en principio, que los preceptos incluidos en una política pública de lectura asuman el papel de promotores y orientadores de los procesos de trasgresión posibles de ser generados a través de la lectura. Así, En el juego de tácticas y estrategias de toda práctica cultural (De Certeau, 2002; Chartier, R., 2002), incluyendo la lectura, la política pública se ubica interviniendo en ambos campos, estableciendo su propia regulación y también los modos para su reinención.

Por otro lado, en el conjunto de las referencias sobre los modos de lectura es posible advertir una ausencia de la problematización de la lectura como práctica, en tanto ésta queda delineada en los bordes de la comodidad y el placer.

En tal gesto, tanto la definición del listado de textos sin apertura al debate como la desactivación de la discusión acerca de los modos de lectura efectuada en la explícita decisión de no intervención en ese campo conformaron un camino de profusa discursividad pero de dudosa efectividad sobre el retorno a la lectura literaria. En este sentido, la política de publicación y distribución de estas colecciones resultó orientada por la preocupación de hacer llegar a las escuelas un conjunto de “buenos textos” que garantizaran la reinstalación de la lectura literaria en el marco de lo que se consideraba políticamente necesario, socialmente justo y moralmente correcto. Al no ser atendida la renovación de los modos de lectura que acompañarían esta nueva definición, poco margen quedaría para la consideración de aquellos elementos propios de la enseñanza escolar- específicamente aquellos vinculados con la enseñanza de la literatura en el cruce de las culturas que la conforman- que también juegan en la construcción de un canon literario escolar y en su concreción en las prácticas reales.

Vista en su conjunto y con fuerte acento en los libros de texto escolares, la política pública de compra y distribución de libros a los alumnos de todo el país tuvo alcances y dimensiones extraordinarias en vistas a revertir la situación social compleja de ciertos sectores de la población bajo el lema de

la vuelta a la inclusión social en el marco del un proyecto político nacional. El carácter imprescindible de los libros tomaba fuerza en la confluencia de los sentidos e intereses diferenciados de sus voces defensoras: las políticas centradas en el valor del libro como sinónimo del conocimiento y el progreso a largo plazo en un contexto de democratización cultural, y las del mercado poniendo al libro en valor económico y de consumo en un marco de novedad y obsolescencia. Para ambos, sin libros no era posible estudiar.

La proclama se sostuvo más en la recurrencia discursiva y en la visibilidad de la distribución que en una política de acompañamiento respecto del uso pedagógico de los libros en las escuelas.

La creación del Plan LECTURA (Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en el año 2008 marca un cambio de rumbo en este sentido. Su intencionalidad explícita fue la de mejorar la enseñanza de la lectura y volver a posicionar espacios, libros y prácticas concretas de lectura en la escuela, en la familia, en la sociedad tendientes a “sembrar el deseo de leer” a través de diez medidas, entre las cuales una de las principales era la lectura en voz alta de maestros y profesores a sus alumnos al comienzo de las clases, durante 15 minutos diarios, para explorar autores argentinos.

La línea del Plan LECTURA continuaba entonces con su centro en la promoción pero enfatizando la instalación del trabajo sobre la lectura en el ámbito escolar. Para ello la emotividad atravesaba el espíritu general de las acciones. La pasión por leer activada desde la mediación adulta resultaba la clave para favorecer el ingreso de los niños y los jóvenes al mundo de la lectura en el marco de la escuela. Quedaba pendiente pensar de qué modo esta pasión operaba en los docentes a los que se convocaba como así también cómo esa pasión dialoga, se potencia o se dificulta en el marco de lo establecido institucionalmente para la enseñanza de la lectura.

El esfuerzo requería la valentía dispuesta en el pasado, dibujando en la evocación una curva que encontraba su punto de origen en los tiempos fundacionales del sistema educativo del país. Así, aunque con una composición ecléctica y renovada en sus fundamentos, en la propuesta de la lectura en voz alta sonaban los ecos de la pedagogía de la lectura configuradora de la escena escolar moderna.

Sin embargo, los modos serían otros porque los fines también lo eran: así como en el pasado, desde una finalidad moral, el énfasis estaba puesto en conducir a los alumnos en el camino de la “lectura correcta” a través de la modelización e intervención docente sobre la construcción del sentido del texto; hoy la lectura en voz alta acentúa en su discurso el valor cultural de la lectura sostenido en una práctica de un contagio producido a través de la modelización de un docente que lee, que promueve la lectura pero que no interviene sobre ésta dejando abierta la construcción de los múltiples sentidos que dispara un texto. En el esfuerzo por evitar cualquier roce con “lo escolar”, la lectura asumía una conceptualización particular en tanto proceso que se dispara con la sola presencia de un modelo que basta para, sin intervención alguna, despertar las anticipaciones semánticas de la propia experiencia de vida, identificar las lagunas de incompreensión, reconstruir el propio sentido en sus infinitas posibilidades, con y más allá del texto.

De este modo, con o sin intencionalidad explícita, la lectura en voz alta más que un elemento anclado en una pedagogía de la lectura cumplía un papel central en el cumplimiento de una finalidad política: garantizar un efecto de rápida instalación y amplificación visible de la práctica lectora, cuyo retorno al ámbito escolar venía siendo demandado.

Durante el período analizado, la historia del Plan LECTURA mostró sólo ciertos atisbos en relación con la consideración del cambio de la cultura escrita en el proceso más amplio de cambios culturales. Lo cierto es que la práctica de la lectura en el marco de este Plan encuadró su acción dentro de los marcos de la cultura impresa sostenida en los valores de lo letrado sosteniendo la convicción en sus principios y en la necesidad de su recuperación heroica en clara consonancia con el proceso de reconstrucción de identidad nacional y regional. Desde allí, los efectos de estruendo en un escenario de permanente compulsión asumían de modo visible el intento de construcción de una política pública de lectura que parecía convocar adhesiones a través de un cada vez mayor énfasis y jurisprudencia en el ámbito escolar. La lectura escolar, de este modo, se configuraba mirando más hacia el pasado que a un futuro proyectado como posible y, a la vez, cercano.

Así, en el año 2010 se constituía el primer Consejo Nacional de Lectura con el propósito de sistematizar y dar impulso a las políticas de promoción de la lectura en el país y entre cuyas tareas anunciadas se incluyó la realización de Encuesta Nacional de Lectura, cuyos resultados fueron publicados de modo celebratorio en el 2012 frente a lo que podría considerarse un triunfo en la mejora de los hábitos lectores de los argentinos.

El análisis de esta trayectoria da cuenta de un proceso a través del cual la política pública centrada en la promoción de la lectura resultó un *leit motiv* alrededor del cual aglutinar sentidos asociados a la recuperación nacional con eje en la idea de inclusión social. Desde aquí las representaciones colectivas encontraron en el bastión de la lectura un hilo que entramó pasado con futuro, aunque éste último resultó más bien difuso en sus formas. Más enfáticos en los fines que en los medios, los sentidos asignados a la lectura priorizaron su carácter natural y “silvestre” como vía para el aprendizaje. En este movimiento la escuela y los docentes quedaron desplazados en su valoración en tanto asociados al fantasma del encorsetamiento escolar y, en su lugar, fue la alquimia entre los especialistas encargados de encontrar modalidades de enseñanza alternativas circulantes por fuera de la escuela y los escritores ilustres delegados en la transmisión de la pasión por la palabra escrita la fórmula para reinstalar el hábito perdido. El corazón de la conquista encontró pulso en la literatura y, a través de la conformación de un canon, resultó consecuente con los fines principales asociados a la tarea de recuperación de la identidad nacional.

No obstante, la insistencia social sobre la fatal evidencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos haría -en la segunda mitad del período estudiado- virar el rumbo hacia una mayor intervención de las acciones en el ámbito de la escuela, aunque manteniendo bajo sospecha la confianza en sus posibilidades de cambio.

Capítulo 3

Clicar hacia un nuevo mundo:

los augurios políticamente deseables en torno al cambio

De manera creciente en su alcance y, sobre todo, en su visibilidad política, durante el período estudiado las prácticas discursivas del Estado en materia educativa tomaron cada vez mayor fuerza impulsadas por los augurios de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Su potencialidad argumentó una línea estratégica orientada a la renovación simbólica y material de las escuelas a través de la distribución masiva de dispositivos tecnológicos.

En la combinación convergente de inclusión social y cambio educativo se propuso una renovación discursiva disruptora que atravesó las ideas sobre los saberes educativos, los formatos de las prácticas escolares y los modos de construcción del conocimiento docente. En este marco, la resignificación de la cultura escrita en el escenario digital brindó elementos imprecisos de amarre para la construcción de nuevas representaciones sobre el cambio cultural y la escuela.

En este capítulo me propongo dar cuenta de ello.

3.1. Los trazos de una nueva identidad

La reconstrucción material y simbólica de la identidad cultural local se ilumina con otro tono e intensidad al desplegar sobre la mesa el panorama mundial más amplio. Su consideración permite analizar las transformaciones de lo cultural no sólo a partir de la búsqueda y la recomposición de los vestigios del pasado glorioso que el 2001 se había encargado de soterrar sino también en diálogo con el afianzamiento de un nuevo orden global.

Es en el cruce de las lógicas unificantes de la globalización económica y las lógicas diversificantes de la mundialización de la cultura donde es posible ubicar los procesos que hacen a la reconfiguración de las identidades nacionales y locales sostenidos en el pilar estructural de la transformación

tecnológica y su impacto en la comunicación como un elemento estructural (Martín Barbero, 2010).

El período estudiado será prolífico en los debates internacionales alrededor de estos cambios a través de la realización de considerable número de reuniones, foros y alianzas orientadas a la definición de nuevos marcos regulatorios para la intervención política en el nuevo escenario. La negociación allí instalada entre actores públicos y privados de distintos ámbitos -nacional, local, internacional- en su pertenencia a diversidad de organismos, organizaciones y asociaciones representativas de los diversos intereses en juego da cuenta del alcance del tema teniendo en cuenta su impacto en la configuración de un nuevo orden social.

Allí, entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento oscilarán las denominaciones adoptadas para este nuevo orden atravesado por las promesas del desarrollo tecnológico y su potencial para el futuro. En ese marco, y sobre todo desde el reconocimiento de la llamada brecha digital, los gobiernos nacionales asumirán la intención y el compromiso para la necesaria transformación.

Es entonces la premisa de la conexión como condición para el logro de la inclusión social la convicción que guiará el esfuerzo colectivo para garantizar, como primera y prioritaria medida, el acceso material a las nuevas tecnologías. Se dinamiza así *la dimensión tecnocomunicativa que, desde los procesos de globalización, pone en marcha un proceso de interconexión a nivel mundial, que conecta todo lo que instrumentalmente vale -empresas, instituciones, individuos-, al mismo tiempo que desconecta todo lo que no vale para esa razón* (Martín Barbero, 2010: 22. El resaltado es del autor).

Asumir el reto se impone como impostergable en tanto allí se determina la barrera entre la inclusión y la exclusión, punto de partida para la participación en un nuevo orden en el que el desarrollo solo tiene dirección hacia el futuro. La convocatoria será así procesada por los países de la región en tanto constituirse en miembros de la sociedad de la información será enunciado como una oportunidad promisorio, quizás nunca antes dada considerando el cambio paradigmático que se enfrenta y que, de no

aprovecharse en forma perentoria, supondrá poner en riesgo a las nuevas generaciones (CEPAL, 2003).

Quizás sea la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), convocada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones y realizada en dos fases (2003, en Ginebra y 2005, en Túnez), uno de los principales ejemplos que ilustra las nuevas articulaciones entre economía, tecnología y cultura a partir del cual puede discriminarse el correlato que esta nueva dinámica asume en la intervención de los Estados a través de las iniciativas de los gobiernos.

La CMSI, y las diversas declaraciones asociadas a ésta, constituyeron el suelo de acuerdos planteados a nivel mundial y también regional acerca de la necesidad y la decisión de enfrentar los desafíos de la sociedad de la información a través de políticas de integración e implementación de las nuevas tecnologías incluyendo allí la dimensión educativa como pieza clave en la construcción del cambio¹²².

A nivel nacional los nuevos horizontes y promesas del escenario global dialogaban con la salida del derrumbe anclada socialmente en la idea de crisis produciendo una alquimia particular. También como caja de resonancia de los debates sociales y de los nuevos impulsos dados desde el debate educativo y pedagógico especializado, durante el período estudiado la propuesta de la política educativa asumirá el reto del cambio cultural poniendo en foco el cambio escolar.

¹²² La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información convocada por la ONU y organizada por la ITU (Unión Internacional de Telecomunicaciones) realizada en dos fases (Ginebra, 2003 y Túnez, 2005) afirmó la voluntad de construcción de una sociedad de la información. En el marco de la Declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, tal afirmación reconocía *la libertad de expresión y la libre circulación de la información, las ideas y los conocimientos como esenciales para la Sociedad de la Información y benéficos para el desarrollo y de allí la necesidad de crear mayor conciencia acerca de las ventajas que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden aportar a la humanidad y de la manera en que pueden transformar las actividades y la vida de las personas, así como su interacción, despertando así una mayor confianza en el futuro*. El acuerdo hacía hincapié en los mecanismos financieros destinados a reducir la brecha digital, en la gobernanza de Internet y cuestiones afines y en el papel y la responsabilidad fundamental de los gobiernos en el proceso de la CMSI...De modo específico, las declaraciones de la cumbre consideran a las TIC *con enormes posibilidades para acrecentar el acceso a una educación de calidad, favorecer la alfabetización y la educación primaria universal así como para facilitar el proceso mismo de aprendizaje, que sentará de esa forma las bases para la creación de una Sociedad de la Información abierta a todos y orientada al desarrollo y de una economía del conocimiento que respete la diversidad cultural y lingüística*. Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2005.

Los esfuerzos no fueron inaugurales sino que se inscribirán en una secuencia que, iniciada en la década de los ochenta y continuada en la década posterior, puso en marcha distintas acciones para la implementación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo. Sin embargo, es en los inicios del nuevo siglo cuando estas políticas tomarán mayor impulso, particularmente a partir de la gestión de gobierno inaugurada por el kirchnerismo. En ese marco será el portal *Educ.ar* uno, sino el principal espacio, donde confluirán las políticas focalizadas en las nuevas tecnologías impulsadas desde el Estado.

Al igual que en el caso de la *Campaña Nacional de Lectura* y el *Plan Nacional de Lectura*, el portal *Educ.ar* también había sido una iniciativa del gobierno de la Alianza. Accionada por la propuesta y el apoyo económico del empresario Martín Varsavsky, supuso el desarrollo de un proyecto integral que involucraba la creación de un portal educativo bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación junto con un programa de equipamiento y conectividad a las escuelas y un plan de capacitación docente.

Bajo el inicial nombre de “Proyecto Sarmiento”, el nombre del prócer y sus ideales eran evocados en la creación y lanzamiento del luego denominado *Educ.ar*, en el año 2000, bajo la figura jurídica de “sociedad del Estado”. Sus acciones se sostendrían hasta el 2001, tiempo en el cual la crisis que afectó al país junto con los efectos de la recesión económica de las empresas punto.com a nivel global sumado a las no alcanzadas expectativas específicas en relación con la participación del público docente y a la falta de financiamiento devino en un tiempo de estabilidad formal de la propuesta. En el 2002 y bajo una nueva gestión política se propuso una reorientación para la propuesta del portal que no logró prosperar. Será en el 2003 cuando, entre diversas iniciativas, el gobierno decida la recuperación del acervo de contenidos elaborados por el portal *Educ.ar*¹²³

¹²³ Como tendencia global, los portales educativos oficiales constituyen una pieza clave en las políticas oficiales de implementación de las tecnologías cuya función ha ido variando en las últimas décadas. En un principio asociados a la función de proveedores de recursos educativos digitales, los portales centraron su actividad en producir y difundir materiales destinados a docentes y estudiantes. Luego los portales tendieron a constituirse en soportes para comunidades de intereses, como herramientas de formación a distancia y, en general, como soportes para diversos sistemas de comunicación. Actualmente, y en el marco de la

así como la inversión realizada en el proyecto hasta el momento e integrar su propuesta de modo directo a la estructura ministerial. Así, con la conformación de un Consejo Académico Asesor integrado por especialistas en educación y nuevas tecnologías, el portal comenzará una nueva etapa que contará con la impronta de su nuevo Gerente General, Alejandro Piscitelli, de vasta trayectoria académica y profesional en el campo de la comunicación, la educación y las nuevas tecnologías, quien se desempeñó en ese cargo hasta el 2008, año de su renuncia.

Altas serían las expectativas iniciales, mantenidas en la convicción aún en la evaluación de las dificultades que obstaculizaron la propuesta:

Muchos tiempos estaban del lado de educ.ar. Los políticos, con el apoyo ministerial. Los tecnológicos, con la baja constante de precios. Los culturales, con la digitalización creciente de los consumidores. Los epistemológicos, con la aparición de la web 2.0, la circulación de nociones como prosumidor, bottom-up, inteligencia colectiva, convergencia mediática, arquitecturas de participación que, de culto se convirtieron en materia de discusión e implementación cotidianas. Los sociales, con un gobierno que demuestra sensibilidad en la materia, y que sabe que la brecha digital continúa y profundiza la analógica, y que sin políticas remediales de cuajo en estos temas, vamos mal... Educ.ar se convirtió en un modelo de organización inteligente, en un laboratorio viviente, en un taller de innovación permanente, en un oasis dentro del aparato estatal, y en la muestra más acabada de que un grupo de profesionales dispuestos bajo un liderazgo adecuado, con un apoyo político evidente y en un momento fundacional de la Argentina, pueden reinventar el mundo. Nadie que haya estado en Educ.ar estos 5 años salió indemne.

Piscitelli, 2008¹²⁴.

A partir del 2008, *Educ.ar* continuó su enfoque de trabajo profundizando el modelo de la convergencia instalado a escala mundial e

Web 2.0, el énfasis está puesto en la idea del usuario como consumidor, productor y curador de contenidos (IIPE, 2014). En el año 2004, se creó la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) constituida por 16 países de la región con el fin de promover el intercambio y la colaboración entre los responsables de las políticas educativas de los diferentes países como entre los equipos de conducción y los equipos técnicos de los portales; desarrollar programas de trabajo cooperativo entre escuelas de distintos países, producción y adaptación conjunta de recursos educativos y otros proyectos de cobertura regional; y proveer a los miembros de la red de insumos para la generación de políticas.

¹²⁴ Fuente: Cinco años en educ.ar. Fin de gestión, por Piscitelli (2008). <http://www.filosofitis.com.ar/2008/08/09/adios-a-educar/>. Consultado el 12/09/2014. El subrayado es del autor.

intentando poner en movimiento aquella dimensión del modelo sostenida en los principios de nuevas visibilidades culturales y de creación de nuevas esferas de lo público.

Luego, a partir del 2010, aunque manteniendo su direccionalidad, la visibilidad del portal *Educ.ar* tomaría menor intensidad en relación con el cambio de foco de la intencionalidad política oficial respecto de la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo: el Programa *Conectar Igualdad*, de alcances inéditos en el escenario mundial, cobraría exclusivo protagonismo.

3.2. La materialización del cambio

La dimensión material del cambio es una preocupación que atravesará la intervención política oficial durante el período estudiado. De allí que, aunque variable en sus formas, la distribución de equipamiento tecnológico a las escuelas irá tomando cada vez mayor dimensión y centralidad.

A los fines de este análisis conviene delinear tres ciclos particulares caracterizados por diferentes discursos, decisiones y acciones en torno a la materialización del cambio cultural en vistas a la declarada necesaria transformación de la escuela. Aunque no excluyentes, las fronteras entre estos tres ciclos se dibujan en torno al alcance de las políticas implementadas, la calificación del cambio y el lugar dado a la focalización sobre la relación entre materialidad y prácticas escolares para analizar la viabilidad y el futuro de las decisiones políticas.

Educ.ar ocupó distintas posiciones en este proceso, y sus movimientos estuvieron orientados tanto por su mayor o menor nivel de acompañamiento en la toma de las decisiones de la política educativa y en el respaldo a la fundamentación de sus discursos como así también por las transformaciones que se fueron sucediendo en la construcción política y conceptual sobre la relación entre cambio cultural y escuela.

Primer Ciclo

El primer ciclo centrado en la dimensión material del cambio estuvo caracterizado por varias acciones de diferente intensidad de entre las cuales puede citarse, por su mayor envergadura, la *Campaña Nacional de*

Alfabetización Digital desarrollada centralmente durante el período 2004-2007.

En el marco de las directrices de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, la *Campaña Nacional de Alfabetización* asumirá la tarea de intervención sobre la reducción de la brecha digital¹²⁵ caracterizada como la distancia entre aquellos grupos que *disponen de las computadoras más potentes, el mejor servicio telefónico, y el servicio de Internet más rápido, así como la riqueza de contenidos y una educación y aprendizaje relevante para sus vidas*¹²⁶.

En este sentido, con el mismo espíritu que en el caso de la distribución de libros pero esta vez con la mirada puesta al futuro, la entrega de computadoras sería calificada por el presidente de la Nación como “esencial y fundamental” en tanto resultaba *la base de la defensa de la inclusión social y de un futuro mejor*. Sumando argumentos, el ministro de educación señalaba: la posibilidad de integrarse depende en gran parte del acceso a la tecnología...y *definir el futuro de una sociedad depende del lugar que se le da a la educación*¹²⁷.

El foco de la campaña estuvo puesto en la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al sistema educativo en el marco del proceso de integración de la cultura contemporánea a las instituciones educativas. El objetivo se reconocía complejo teniendo en cuenta el escenario atravesado tanto por el escepticismo ante las promesas incumplidas como por la demanda de innovaciones de docentes y de alumnos cuestión que, sobre todo en el primer caso, conllevaba la dificultad de emigrar del paradigma analógico para instalarse en el digital como parte de un proceso de necesario “bilingüismo cultural”. Mayor celeridad

¹²⁵ En el marco de las acciones oficiales se desarrollaron otras iniciativas focalizadas en la intervención sobre sectores de vulnerabilidad social que propusieron la incorporación de las TIC como parte de una estrategia tendiente a reducir la desigualdad educativa, entre las cuales pueden citarse el Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) y el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE).

¹²⁶ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Campaña Nacional de Alfabetización Digital*. <http://www.portal.educ.ar/debates/protagonistas/img/fecotel1.ppt>. Consultado el 12/09/2014.

¹²⁷ Fuente: Distribuyeron computadoras en escuelas de todo el país. *Ellitoral.com* (2005, 23 de mayo). <http://www.ellitoral.com/accesorios/imprimir.php?id=/diarios/2005/05/03/educacion/EDUC-02.html>. Consultado el 12/09/2014.

demandaba un segundo foco de la campaña, focalizado en la alfabetización digital como vía para la formación y reinserción laboral de desempleados o subempleados, para lo cual desde una perspectiva operativa se proponía una capacitación laboral centrada en la formación en competencias digitales y la obtención de una licencia digital nacional.

A través de la acción conjunta de diversos organismos oficiales y también convocando la participación de organizaciones de la sociedad civil¹²⁸, la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* definió una selección de grupos de beneficiarios directos: docentes en formación inicial; formadores de formadores; docentes y directivos de instituciones educativas; alumnos de todos los niveles escolares; desempleados, subempleados y jóvenes desescolarizados con baja o nula formación en TIC y planteó cinco líneas de acción concentradas en el equipamiento, la conectividad, la capacitación, los contenidos y la articulación de redes.

Entre otras argumentaciones, la campaña se ubicó en un proceso de cambio en la historia del conocimiento caracterizado por tres fases. La primera, coincidente con el invento de la escritura, que había permitido fijar con signos escritos las informaciones en un soporte estable, liberando a la memoria individual y colectiva del peso de todo. La segunda, coincidente con una denominada revolución inadvertida de la imprenta, que había convertido al libro de un bien inaccesible para muchos en uno casi popular. Y la tercera fase, cuyo inicio se localizaba a mediados de la década de los cincuenta, caracterizada por la revolución de las imágenes televisivas y especialmente por la computación personal, los multimedios y las redes de telecomunicaciones. El proceso daba cuenta de un cambio en los soportes y

¹²⁸ Las acciones de la Campaña impulsada desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se organizaron a través de un Comité Estratégico de Campaña coordinado por la Jefatura de Gabinete de MECyT e integrado por Educ.ar S.E., INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), SPU (Secretaría de Políticas Universitarias), SECyT (Secretaría de Ciencia y Tecnología), Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, Coordinación General de Informática y Telecomunicaciones, PIIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa), Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social- Secretaría de Empleo -Dirección de Orientación y Formación profesional, y de otras áreas de intervención y organismos invitados a participar (Consejo Federal de Educación, Ministerios de Educación Provinciales, Red Federal de Formación Docente Continua, Red de Vinculación Tecnológica de las Universidades Nacionales, Áreas productoras de contenido del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Áreas productoras de contenido del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Secretaría de Comunicaciones, Cooperativas Telefónicas, ONG, Sociedad Civil y Sector Privado en general).

modos de acceso al conocimiento en el que el libro ya no ocupaba un lugar protagónico¹²⁹.

Hacia los nuevos horizontes señalados apuntarían las propuestas del Portal *Educ.ar*, pilar y socio estratégico de la campaña, con el mayor acento de sus acciones puesto en la producción de contenidos multimediales y recursos para su inclusión en el equipamiento distribuido (entre ellos una colección de CD educativos) y en el dictado de capacitaciones además de la oferta más amplia y general del portal que, entre otras propuestas como las actividades en línea, contaba con un desarrollo actualizado con tecnologías Web 2.0.

Sin embargo, no fue tan clara la correlación entre las premisas fundantes de la campaña y las decisiones tomadas en relación con la dimensión material del cambio propuesto.

La denominada arquitectura tecnológica de la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* se basó en la definición de dos esquemas modulares a implementarse según el tamaño de los establecimientos educativos: un módulo independiente y un módulo para el aula, diferenciados en la cantidad de PC de escritorio y otros componentes. Se trataba de un modelo de implementación heredado del enfoque tradicional de enseñanza de la informática, aplicado en varios países de la región, que garantizaba cierta presencia de las computadoras en las escuelas a un costo alcanzable aunque, como ha sido señalado, de bajo impacto dadas las acotadas posibilidades de apropiación tecnológica por parte de los alumnos en función de los dispositivos disponibles. En relación con el *hardware* se optó por la plataforma de arquitectura Intel, compatible con los dos principales sistemas operativos de la industria informática (MS Windows y Linux) incorporados en dos particiones diferentes del mismo disco junto a los paquetes de oficina requeridos para tales entornos. Para ello, la empresa Microsoft Argentina donaría los productos Windows XP, Word 2003 y Works a la vez que sería instalada una distribución Linux gráfica junto con el paquete de oficina Open Office.

¹²⁹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). Campaña Nacional de Alfabetización Digital. <http://www.portal.educ.ar/debates/protagonistas/img/fecotel1.ppt>. Consultado el 12/09/2014.

Tal decisión se argumentó en la implementación de una política a través de la cual el Estado se convertía en garante del ejercicio de los derechos de los usuarios respecto para la libre elección del sistema operativo a utilizar y profundizar en sus usos.

Esta apertura conllevaba, sin embargo, una tensión. La donación realizada por Microsoft se producía en el marco de un convenio para el desarrollo del programa “Alianza por la Educación”, promovido en toda América Latina, que incluía una propuesta de formación de gran alcance para docentes en el uso de las distintas aplicaciones informáticas producidas por la empresa¹³⁰. Fue esta una decisión la que en su momento provocó más de una disidencia pública, en particular desde las voces defensoras del software libre. Perspectiva que, por otra parte, era la musa inspiradora del portal *Educ.ar* y que, de hecho, constituía la base, eje y sentido de varias de sus propuestas, entre las cuales puede citarse su abordaje específico en la Colección de CD educativos¹³¹.

Se trata de una tensión que marca los primeros pasos en la configuración del proceso de materialización del cambio tecnológico jugando en las decisiones de la política educativa sobre los modos y los recursos dispuestos para su implementación. La compleja relación entre el Estado y el sector privado comenzaba a tensionar las decisiones sobre la materialidad escolar poniendo sobre la mesa la discusión más amplia sobre los supuestos culturales y pedagógicos que sostendrían el cambio.

No obstante, más que en términos antagónicos, conviene atender a los matices de la tensión señalada, pincelados en las distintas decisiones que caracterizaron la dimensión material del cambio durante el período estudiado. De hecho, al tiempo que se desarrollaba la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital*, en el año 2006 se lanzaba *Puentes.ar*, una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación, *Educ.ar S.A* y el Programa

¹³⁰ Los cursos de capacitación fueron desarrollados por Aula Virtual en el marco del programa “Alianza por la Educación”, una propuesta de capacitación de la empresa Microsoft destinada a la actualización profesional de docentes de Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay. La propuesta, de carácter gratuito, se planteó orientada a favorecer la incorporación y uso de tecnologías en las prácticas de la enseñanza a través de cursos e-learning: Tecnologías de la Información y Comunicaciones en la Educación, Uso de Office en las Prácticas Educativas, Uso y Diseño de Recursos Web para el Aula, Bases de Datos en la Práctica Docente, Curso Básico de Soporte Técnico para Profesores y Alumnos.

¹³¹ Colección *Educ.ar*, CD Nro. 7, Actividades con software libre.

Alianza por la Educación de Microsoft Argentina. La estrategia de capacitación docente se sumaba a la ya existente *Intel Educ.ar*, en acuerdo con dicha empresa y la Fundación Evolución, la cual implicó un trabajo en diferentes provincias y localidades del país centrado en la incorporación de las nuevas tecnologías para la enseñanza a través de estrategias y recursos brindados en la propuesta y que, al 2011, había alcanzado la cantidad de más de 86.000 docentes capacitados¹³².

La propuesta *Puentes.ar* consistía en un espacio de capacitación gratuito y en línea destinado a profesores del nivel medio en el que se combinaba el acceso a materiales disciplinares elaborados por especialistas (Lengua, Literatura, Matemática, Biología, Física, Química, Historia y Geografía) al tiempo que se disponía la creación de una comunidad virtual para el intercambio colaborativo y el desarrollo de proyectos para el aula. Tal era uno de los rasgos destacados por Alejandro Piscitelli, gerente general de *Educ.ar*: *Marshal McLuhan decía que un ambiente es un lugar donde se crea una práctica, por supuesto que la tecnología es coadyuvante de la generación del ambiente, pero lo importante es que se trata de un ambiente fundamentalmente comunitario, un espacio donde la producción de conocimiento se puede socializar de una forma nunca vista antes*¹³³.

Se trataba, entonces, de una propuesta que parecía resolver de modo más equilibrado la disputa de intereses en torno a la integración de las tecnologías en el campo educativo:

*Par@ Educar es el programa menos microsoftiano que ha existido en la Argentina, por el hecho de que se basa netamente en software libre y cumple con este concepto en todos sus aspectos. “Es una especie de weblog del que todos los docentes pueden participar sumando ideas. Encierra el mismo concepto que Wikipedia. La idea es colaborar y contribuir en el desarrollo de la educación media por medio de este espacio de sociabilidad que significa Internet”*¹³⁴.

¹³² Fuente: Intel- Fundación Evolución (2013). *Formación Docente y TIC. Los 10 años del Programa Intel Educ.ar en Argentina*. <http://fundacionevolucion.org.ar/sitio/wp-content/uploads/2012/10/Libro10A%C3%B1os2.pdf>. Consultado el 12/09/2014.

¹³³ Fuente: Se presentó *Par@ educ.ar*, un espacio para la educación media. *Portal Educ.ar* (2006, 7 de abril). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/se-presento-par-educar-un-espacio.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹³⁴ Fuente: *Par@ Educar: Microsoft financia un programa basado en software libre*. *Canal-AR* (2006, 6 de abril). <http://www.canal-ar.com.ar/Nota.asp?Id=3048>. Consultado el 12/09/2014.

Al mismo tiempo, las prácticas discursivas destacaban el valor político de la propuesta en vistas al cambio escolar, en palabras del ministro de educación: *Si uno tiene que definir cual es el desafío principal, es cambiar la cultura escolar, esto no significa la escuela tal cual está más computadoras sino cómo estas computadoras e Internet pueden transformarse en herramientas concretas de aprendizaje*¹³⁵. La tensión tomaba un matiz distinto en vistas a la configuración de otra escuela¹³⁶.

La *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* se extendió hasta el año 2007. Un período corto, intenso en acciones y variado en el cumplimiento de sus objetivos.

Atendiendo a la materialidad del cambio el mayor logro se concentró en la distribución, que alcanzó la meta planteada -100.000 equipos informáticos a todas las escuelas técnicas del país e instituciones del nivel medio y más de 600 Institutos de Formación Docente¹³⁷- y, en este sentido, colaboró en la reducción de la brecha de acceso en el caso del nivel medio¹³⁸.

¹³⁵ Fuente: Se presentó Par@ educ.ar, un espacio para la educación media. En Portal Educ.ar (2006, 7 de abril). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/se-presento-par-educar-un-espa.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹³⁶ En este caso, fue en el mismo Portal *Educ.ar* donde se hizo referencia a la confrontación de posiciones respecto a la decisión oficial sobre el trabajo conjunto con la empresa Microsoft. En el weblog de la Sección “Debates” se posteó un texto -“Par@ educar: un espacio para docentes, ... y 2 caras de una misma moneda :-)”- en el que se invitaba a comparar las dos versiones acerca del evento de lanzamiento de Par@ educar: la oficial -“Se presentó Par@ educar, un espacio para la educación media”- y la enunciada por una representante de la Fundación Vía Libre -“La versión "alternativa": ¡Y se la pasaron hablando de Software Libre!”-. La polémica, sin embargo, no tuvo ecos. Fuente: Par@ educar: un espacio para docentes, ... y 2 caras de una misma moneda :-). En Portal Educ.ar (2006, 8 de abril) <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/par-educar-un-espacio-para-docentes-y-2-caras-de-una-misma-moneda-.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹³⁷ Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Informe de gestión 2003-2007. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela, capítulo 08. <http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/informe/informe%20gestion.pdf>. Consultado el 12/09/2014.

¹³⁸ La distribución de equipamiento concentrada en el nivel medio permitió expandir la cobertura de instituciones aunque no necesariamente revertir la brecha existente tomando como referencia la disponibilidad de computadoras por alumno (14 alumnos por computadora en el sector privado y 36 en el estatal). Por su parte, y dada la focalización de la acción política, no fue posible revertir la brecha de acceso en el caso del nivel primario (76% de los establecimientos, 72% del sector estatal y 89% del sector privado) y en el caso del nivel inicial (57% de los establecimientos, 54% del sector estatal y 66% del sector privado) donde, además, la brecha para cantidad de alumnos por computadora entre sector estatal y privado era mucho más alta (121, estatal; 38 privado para nivel primario y 136, estatal y 29, privado para nivel inicial). Argentina. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007).

En este marco, el alcance de la acción de reciclado de equipos tecnológicos¹³⁹ fue menor. Ésta había sido una opción complementaria pero experimental en cuanto a su propuesta ya que combinaba esfuerzos conjuntos, nuevas dinámicas de gestión y de trabajo y, al mismo tiempo, promovía la atención al cuidado del medio ambiente. Sin embargo, al 2007 esta acción cerró su ciclo habiendo entregado aproximadamente 800 computadoras recicladas al tiempo que se señalaban los condicionantes físicos (falta disponibilidad de espacios) para desarrollar el potencial ofrecido por esta iniciativa¹⁴⁰.

Por su parte, casi nulo fue el alcance propuesto para el caso de la conectividad. En efecto, en un escenario deficitario tanto por el bajo nivel de conectividad disponible en las escuelas como en relación a la brecha entre sectores¹⁴¹, la acción de la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* no tuvo impacto significativo. De hecho, y básicamente a través de la *Red educ.ar*, como balance del ciclo a finales del 2007 se informaba el alcance de esta red a 6000 alumnos y 600 docentes y la provisión de conectividad satelital a 17 escuelas rurales argentinas.

¹³⁹ Este proceso estuvo bajo la responsabilidad del portal *Educ.ar* y para su desarrollo fueron consideradas otras experiencias internacionales, como por ejemplo, el programa “Computers for school”, implementada por el gobierno de Canadá. El desarrollo del programa incluyó la firma de convenios con instituciones públicas y privadas -Telecom, Fundación Banco Nación, ANSES, Enargas, Microsoft Argentina- para la donación de equipos (CPU, impresoras, monitores, computadoras portátiles, escáneres, UPS, servidores, discos rígidos) o de licencias de sistemas operativos, libros de capacitación y consulta de soporte técnico y cursos de capacitación para docentes. La combinación de esfuerzos provenientes de ambos ámbitos permitía, desde la perspectiva del portal *Educ.ar*, “llegar a un mayor número de escuelas, para equiparlas con computadoras y recursos digitales a costos más reducidos, al mismo tiempo que promueve la reutilización de equipos cuyo descarte genera daños ambientales”. La selección de los destinatarios combinaba la atención a la demanda espontánea con la elección definida hacia unos destinos puntuales (centros de formación docente). Fuente: Convenio de donación para el programa de Reciclado de Computadoras de *educ.ar*. En Portal *Educ.ar* (2007, 11 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/convenio-de-donacion-para-el-p.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁴⁰ Fuente: Argentina. *Educ.ar* S.E (2007).

¹⁴¹ En el 2005 el acceso de las escuelas a Internet alcanzaba al 23%, elevándose a 37% se si se considera en el análisis al universo de establecimientos que poseían computadoras. Del total, el 63,8% de las conexiones se realizaba por vía telefónica y en la mitad de los casos la conexión era paga. Los establecimientos que tenían conexión de banda ancha en general pagaban por ello. Aquellos que tenía conexión gratuita accedían a Internet en su mayor parte por vía telefónica (82%). Las distancias entre sector (urbano y rural) y tipo de gestión educativa (pública-privada) eran mayores en el caso de la conectividad que en relación con la dotación de equipamiento tecnológico. Argentina. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007).

Luego de su implementación, difícil fue dimensionar el impacto de la campaña en la transformación de la escuela, anhelo sostenido por la voz política. Sus acciones no incluyeron seguimiento o evaluaciones acerca del uso del equipamiento tecnológico distribuido a las escuelas ni tampoco su puesta en diálogo con las acciones de capacitación, dimensionadas de modo impreciso en su efectiva realización y alcance. Tampoco respecto de la vida útil y destino del equipamiento, ya que no fueron previstas estrategias para su actualización, mantenimiento o reciclado.

Segundo Ciclo

Mientras se desarrollaba la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital*, la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 incluía con peso el tema de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Así, dentro del marco general de los fines establecidos para la política educativa nacional se planteaba *desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación*¹⁴². Pero además el tema concentraba atención específica en términos de la responsabilidad del Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, para fijar la política y desarrollar *opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley*¹⁴³.

Y al paso de ambas acciones, otra iniciativa viraba la política pública de inclusión digital hacia nuevas coordenadas. En el año 2005 se anunciaba la posible incorporación del país a un programa propuesto de modo exclusivo a los gobiernos por el Instituto Tecnológico de Massachussets -MIT- que apuntaba a la inclusión digital de los países considerados emergentes¹⁴⁴. A tal efecto, el gobierno argentino preveía la compra de 500.000

¹⁴² Fuente: Ley de Educación N° 26.206. Título I, Capítulo II, Artículo 11, Inciso m.

¹⁴³ Fuente: Ley de Educación N° 26.206. Título VII, Artículo 100.

¹⁴⁴ Fuente: El Gobierno planea comprar 500 mil computadoras para las escuelas. En Portal Educ.ar (2005, 15 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-gobierno-planea-comprar-500.php>. Consultado el 12/09/2014.

computadoras portátiles al bajo precio de 100 dólares para su distribución en las escuelas¹⁴⁵.

Desde la perspectiva de la dimensión material del cambio, se inauguraba así un segundo ciclo orientado por nuevos supuestos y altas expectativas acerca de la transformación de la escuela en el escenario de la cultura digital.

Así, el proyecto “One Laptop per Child” (OLPC) liderado por Nicholas Negroponte -director del Media LAB, Laboratorio de Medios del MIT-, presentado en el Foro Económico Mundial de Davos, resultó un impulso prometedor en tanto ofrecía la posibilidad de concretar las potencialidades y los principios revolucionarios de la cultura digital en cuanto a producción y acceso al conocimiento a través de una política de amplio alcance y con énfasis en los sectores de bajo recursos.

La iniciativa para sumarse a la propuesta, rápidamente aceptada por el gobierno argentino¹⁴⁶, había llegado de la mano de quien había captado sus

¹⁴⁵ La iniciativa buscaba construir una máquina portátil con sistema operativo Linux, pantalla a color, de bajo consumo energético (que incluso permitiría generar energía dando vueltas a una manivela), y que podría realizar casi todo tipo de procesamiento, a excepción de almacenar gran cantidad de información. Estas laptops contarían con Wi-Fi, cuatro puertos USB, un procesador de 500 MH-z, un almacenamiento flash drive de ½ Gb y una resolución en la pantalla de casi el doble de las pantallas actuales. Ante las posibles objeciones de fabricantes y distribuidores y marketineros de que una reducción en el precio de las computadoras portátiles era imposible de lograr, por las altas prestaciones que se esperan de ellas, la gente del MIT -todos científicos de primer nivel y conocedores del mercado y de la tecnología durante décadas-, insistían en que sí era posible lograrlo gracias a una reducción drástica en el costo de la pantalla, una eliminación de todo el software superfluo para que no abarrotase las máquinas de pequeño costo, y fundamentalmente gracias a una venta masiva a gobiernos y la eliminación de toda la cadena de intermediación posible, especialmente la publicitaria y la marketinera. Entre los rasgos más interesantes de la máquina, se destacaba la idea de mesh network. Es decir, cada máquina sería en realidad un nodo en la cadena infinita de retransmisores, la que estuviera más cerca de una fuente física o inalámbrica de Internet la tomaría, y el resto se acoplaría en forma automática e instantánea a cualquier otra que estuviese conectada a la red. En el hipotético caso de que ninguna estuviera conectada a la red, se podrían armar grupos de máquinas muy grandes para desarrollar trabajo colaborativo entre sí, de un modo impensable en los años 2006 y 2007. Fuente: Conociendo el proyecto del MIT "Una computadora portátil por alumno". En Portal Educ.ar (2005, 23 de septiembre). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/conociendo-el-proyecto-del-mit.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁴⁶ En un artículo periodístico publicado en el 2005, Adrián Paenza relataba su experiencia de contacto con la propuesta a través del cual es posible constatar la fuerza de las relaciones personales en la construcción de procesos colectivos, como las tomas de posicionamiento político-institucionales o las transferencias de capitales de autoridad y representación (Sorá, 2011): *Aquí se inventa el futuro, o buena parte. Es el Media Lab, el Laboratorio de Medios que depende del MIT, el Instituto de Tecnología de Massachussets. Uno de sus cofundadores y uno de sus mecenas es Nicholas Negroponte. Una de las personalidades más importantes del mundo, que imagina un futuro mejor para las sociedades futuras y*

virtudes en una visita al Laboratorio de Medios, el científico matemático Adrián Paenza.

De allí en más, el proceso sería entusiasta y vertiginoso. En el mes de septiembre del 2005, asumiendo lo que luego sería formalmente designada como la coordinación de las tareas vinculadas con la evaluación y seguimiento del proyecto¹⁴⁷, el gerente general de *Educ.ar* visitaba el Media LAB con la intención de tomar contacto con la propuesta. Considerado como el epicentro de *la invención del mundo multimedial y digital en el que vivimos hoy*, el Media LAB ofrecía un *proyecto de alfabetización digital masiva nunca antes imaginado*, que posibilitaba *la recuperación de la filosofía original de Internet, mucho más colaborativa, abierta y par a par que lo que se ve actualmente*. Y aunque con autodeterminadas “expectativas medidas”, el proyecto OLPC permitía *imaginar resultados satisfactorios y potentes a corto plazo*¹⁴⁸ en tanto brindaba la incorporación de distintas

desde su lugar reconoce el rol central de los chicos. Pero, hay chicos y chicas. Unos, los muy pocos, tienen mucho, casi todo. Otros, los más, no tienen casi nada. Negroponte quiere que cada chico tenga una computadora portátil. Y pensó en producirlas a 100 dólares. “Inimaginable, “imposible”, “un delirio”, lo bombardean desde todos lados... Si se quedó perplejo, no está solo. Así me sentí yo el 13 de julio cuando Nia Lewis, la secretaria de Negroponte, me explicaba el proyecto: “Esto involucra a todos los países del mundo”, dice Nia. “Varios ya se han sumado”. “¿Argentina?”, pregunto incómodo. El “no” me impacta aún más. “Argentina no figura en la lista que tengo”. “Necesito hacer una llamada”, le pido. “No Adrián. No hay nada personal que usted pueda hacer. Esto es a nivel de los gobiernos” me dice con compasión. “Entiendo, pero tengo que usar el teléfono”. “¿Puede llamar al gobierno de su país?”, me pregunta. Por un instante siento que la pelota está en mi campo. “Sí”, le digo. Y llamo al número de la secretaria privada del ministro Daniel Filmus. Como era de esperar, Filmus no está, pero su asistente Florencia me asegura que lo ubica y me llama en menos de media hora. Filmus me devuelve el llamado. Le explico. Me dice que ya había escuchado hablar del proyecto, pero vagamente. Insisto en su importancia y magnitud. Filmus entendió rápido y propone: “Adrián, sentite representante del gobierno argentino y metele para adelante”. “No, Daniel”, lo interrumpo. “Tenés que ocuparte vos. Yo te pongo en contacto con Negroponte y contá con mi asistencia incondicional, pero la gestión es tuya”. Llamé entonces al canciller Rafael Bielsa. Y le escribí un mail al presidente Néstor Kirchner. El gobierno argentino reaccionó rápido. Negroponte estuvo en Buenos Aires por 24 horas en octubre, se entrevistó con Filmus, con Alberto Fernández. Kirchner no estaba en la capital pero hizo lo posible para que Negroponte entendiera que la Argentina está seriamente comprometida con el proyecto. Fuente: Argentina, Negroponte y la computadora de 300 pesos. En Diario Página/12 (2005, 18 de diciembre). <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-60657-2005-12-18.html>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁴⁷ Las tareas incluirían un análisis pedagógico (inserción de la computadora en el aula, recursos educativos a utilizar, etc.), técnico (hardware, software, conectividad) y jurídico-económico (contratación, convenios, flujo financiero) como así también la evaluación de la distribución y las relaciones institucionales e internacionales.

¹⁴⁸ Fuente: Conociendo el proyecto del MIT "Una computadora portátil por alumno". En Portal Educ.ar (2005, 23 de septiembre). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/conociendo-el-proyecto-del-mit.php>. Consultado el 12/09/2014.

capas -hardware, software, sistema operativo, estrategias de implementación, arquitectura de uso dentro del aula, articulación con las redes preexistentes a través de Internet, primacía de los nativos digitales- en un proyecto integral (Piscitelli, 2010).

Tal evaluación dio mayores argumentos para la decisión del gobierno argentino de sumarse a la propuesta, punto de partida de una etapa intensa donde el trabajo de diseño del nuevo dispositivo por parte del Media LAB contaría con la puesta a prueba a cargo de la contraparte local¹⁴⁹.

Durante ese tiempo, Negroponte realizó varias visitas a la Argentina las cuales resultaron el escenario propicio para el despliegue y la confrontación de intereses, particularmente aquellos jugados en el plano económico. Conciente defensor de *una iniciativa que va a contrapelo de los intereses y las necesidades de la industria y del mercado*, Negroponte logró vencer los espadeos de una audiencia local incisiva, en la que se mezclaban *directivos de empresas, funcionarios, analistas locales de informática, especialistas en educación y en nuevas tendencias del consumo*¹⁵⁰. La salida airosa no hizo entonces más que confirmar la decisión política, la cual obtendría el plus de convertirse en una oportunidad histórica en tanto Argentina sería el país líder en la implementación del proyecto en los países de habla hispana.

No se trataba sin embargo de una decisión de carácter excluyente. Al tiempo que se fortalecía la elección del proyecto OLCP como posible estrategia de alfabetización digital de alcance masivo, se reforzaron otras iniciativas en curso. Fue el caso de la alianza con Microsoft Internacional, que hasta el momento había vendido al gobierno argentino más de 80.000 PC económicas e inaugurado dos centros de entrenamiento y actualización digital en comunidades aisladas o de bajos recursos y que ahora reforzaba su inserción local a través de una inversión de 60 millones de dólares con el

¹⁴⁹ El Portal Educ.ar incluyó desde el año 2005 un apartado dedicado a esta iniciativa en el Weblog Sección Debates denominado “OLPC: Una laptop por niño” con el objetivo de “elaborar una síntesis informativa sobre el proyecto en la Argentina, y las distintas instancias de su desarrollo.”. Luego la sección cambió su nombre a “Modelos 1 a 1”, ampliando la información a la inclusión de análisis conceptuales y repercusiones mediáticas en el contexto nacional e internacional sobre diferentes modelos pedagógicos y nuevos dispositivos. Fuente: <http://web.archive.org>

¹⁵⁰ Fuente: Nicholas Negroponte en la Argentina. En Portal Educ.ar (2005, 26 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/nicholas-negroponte-en-la-arge.php>. Consultado el 12/09/2014.

objetivo de fortalecer la presencia de la marca, contribuir al desarrollo del sector tecnológico y acortar la brecha digital¹⁵¹.

Mientras tanto, se transitaba el ansioso tiempo de espera al final del cual la revolucionaria computadora portátil XO de OLPC viera la luz. Ese tiempo estuvo atravesado por no pocas críticas y también unas cuantas dudas acerca de su concreción, de las que *Educ.ar* en su tarea de seguimiento del proyecto no quedó exento. Sin embargo, más pareció pesar la confianza ya que durante la espera, en el mes de febrero del 2006, el gobierno anunciaba la intención de ampliar la compra a un millón de dispositivos¹⁵².

Finalmente, en el mes de mayo de ese mismo año Negroponte presentó el prototipo funcional de la anunciada laptop. Y aunque esto permitió renovar la apuesta de política educativa por el proyecto (*One Laptop per Child se va perfilando cada día más como una idea brillante, una especulación atrevida, una proposición fuera de lo común, la coronación de las propuestas epistemo-técnicas formuladas por Seymour Papert, que casi 40 años después de ser anunciadas tienen por fin la posibilidad de convertirse en realidad*¹⁵³) mejor fue la ocasión para, una vez más, echar luz sobre las intencionalidades supuestas en el cuestionamiento a la propuesta, en particular las provenientes de los sectores económicos interesados. Orientadas hacia la seguridad, la consistencia, la seriedad, la potencia, y la “pedagogibilidad”, desde *Educ.ar* se proponía *poner en perspectiva esa andanada de cuestionamientos (siendo los más conocidos los voceados por el propio Bill Gates, o por la gente de Intel, o por todos los que se quedaron, cauta o cáusticamente fuera del proyecto) y relativizar -y cuestionar- muy mucho ese rol cómodo y finalmente castrador del abogado del diablo*. Por otra parte, con cautela, se propuso elaborar un diagnóstico de

¹⁵¹ Fuente: Microsoft invertirá 60 millones de dólares en el país”. En Portal Educ.ar (2005, 26 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/microsoft-invertira-60-millone.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁵² Fuente: La Argentina compraría un millón de laptops, señaló Filmus. En Portal Educ.ar (2006, 20 de febrero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-argentina-compraria-un-mill.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁵³ Fuente: La laptop de los cien dólares más cerca de la realidad. En Portal Educ.ar (2006, 26 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/la-laptop-de-los-cien-dolares.php>. Consultado el 12/09/2014.

los avances presentados más allá de las expectativas sobredimensionadas acerca del éxito de la propuesta, también circulantes.

Varios fueron los elementos y las decisiones que formaron parte de estos avances y que se consideraron necesarios de analizar como parte del diagnóstico a nivel local¹⁵⁴. Algunos de ellos referían a la base tecnológica del nuevo dispositivo y otros a su circuito de circulación y/o producción, como por ejemplo la decisión de la fabricación de los primeros siete a diez millones de unidades en Taiwán a cargo de la empresa Quanta, el mayor fabricante de computadoras portátiles del mundo al momento.

Fue este último uno de los flancos débiles donde las críticas se montaron con mayor peso que en relación con las discusiones tecnológicas y/o pedagógicas sobre la propuesta. Provenían de diversos sectores (incluyendo el mismo gobierno chino que contaba entre los posibles participantes), y apuntaban a la contradicción ética entre las declaradas intenciones “sin fines de lucro” que el proyecto OLPC sostenía como principio orientador y el acuerdo con las corporaciones más influyentes del mundo tecnológico. Las críticas resultaron argumentos valiosos para las empresas monopólicas del sector, en tanto respaldaron la acusación de competencia desleal al usar a los gobiernos como rehenes (Piscitelli, 2010).

No eran menores los intereses en juego. De hecho, las críticas no resultaron más que provocaciones entre otras varias en medio de un campo de acaloradas batallas por el dominio del botín.

En este campo, la empresa Intel se ubicaba como una de las principales competidoras del proyecto OLPC avanzando paralelamente en el desarrollo de su propio dispositivo móvil, la ClassMate PC, y en su negociación con

¹⁵⁴ Entre otros, se incluían: el logro de una máquina lo más parecida que existe a “una computadora que se puede imaginar” (tomando como referencia las Macs para universitarios que Apple había desarrollado años atrás); los detalles pendientes para el logro de la pantalla prevista y para un sistema operativo óptimo; la decisión pendiente sobre las aplicaciones incluidas y las que formarían parte de bibliotecas *ad hoc* para ser descargadas por los alumnos desde los respectivos servidores, más allá de los avances en ciertas versiones adaptadas de programas históricos desarrollados por el Media Lab; los avances significativos en cuanto al análisis de la fabricación, la logística, las estrategias de financiamiento y la aclaración de fases posteriores del proyecto, como su sostenibilidad y su reproductibilidad a nivel local; el costo accesible previsto para el traslado de las máquinas y para los servidores de las escuelas; la distribución a los países del motherboard funcional, para empezar con la programación local y los testeos de software; la previsión y distribución de un acotado número de máquinas en su versión definitiva hacia el mes de octubre a fin de que los países realizaran un testeo, monitoreo y evaluación a cargo de especialistas y, luego, tomaran la decisión final sobre su ingreso al programa.

los gobiernos en vistas a su implementación a escala masiva. De hecho, a fines del 2005, la empresa firmaba un acuerdo con el gobierno argentino a través del cual Intel donaba 500 laptops para ser incluidas en las pruebas piloto del proyecto OLPC que se planificaba a nivel local¹⁵⁵.

La disputa jugada en el campo económico llegaría a su punto más álgido cuando Intel decidiera invertir significativamente en la compañía de Negroponte pasando a formar parte de su directorio. A partir de ese momento, previa firma de un acuerdo de no agresión mutua, ambas empresas trabajarían compartiendo conocimiento aunque manteniendo por separado la venta de sus productos.

Evaluada en el tiempo, esta jugada sería analizada por los responsables de realizar el seguimiento de la propuesta de OLPC en el país como un gesto propio del “darwinismo digital” apoyado por campañas de marketing y mediáticas agresivas. Éste había resultado el factor de riesgo que puso en primer plano *la competencia despiadada de los fabricantes de laptops convencionales por explotar un nicho que Negroponte les regaló* (Piscitelli, 2010, p. 109), logrando así imponer una propuesta tecnológica de menor linaje evolutivo. Desde esta perspectiva, era el proyecto OLPC quien proponía una categoría de dispositivos altamente superadora, sostenida en una base tecnológica revolucionaria que hacía imaginable un efecto educativo disruptor a partir de sus posibilidades de interacción, colaboración y apertura al mundo mediante la libre circulación de los contenidos en Internet en la clase (Piscitelli, 2010: 59).

La diferencia podía ser entendida no sólo desde los atributos tecnológicos distintivos de cada dispositivo sino también entre las posiciones epistemológicas y pedagógicas que sostenía cada propuesta. Focalizado en la centralidad del docente, el proyecto de Intel fue interpretado como una propuesta orientada a la reducción de la brecha digital en términos de *hardware* y comunicaciones baratas, currículum local y entrenamiento de docentes mientras que el proyecto OLPC ponía el foco

¹⁵⁵ Fuente: Intel también apuesta a los proyectos 1:1. En Portal Educ.ar (2006, 14 de diciembre).

<http://web.archive.org/web/20071222175222/http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/intel-tambien-apuesta-a-los-pr.php>. Consultado el 12/09/2014.

en el alumno rechazando todo proceso de formación ligado con la capacitación ofimática (base de la propuesta de capacitación de Intel, desarrollada con amplio alcance en el país) y, en especial, al aprendizaje de *software* propietarios. Tal contraste no hacía más que alimentar el explícito enfrentamiento entre ambas propuestas en el cual, entre otras acusaciones y para Negroponte *mientras los programas de fomento a la educación de Microsoft e Intel eran apenas estrategias de marketing, lo suyo sería una misión exclusivamente educativa* (Piscitelli, 2010: 200).

La adhesión local a esta última opción tendría su propio suelo de argumentaciones. Así, el viraje de la política digital nacional hacia la posible inclusión del país en el proyecto OLPC quizás fue, durante el período analizado, el tiempo donde las referencias acerca del cambio en la cultura material de la escuela tomaron mayor forma y visibilidad. Fue en este tiempo cuando las promesas revolucionarias anunciadas y los avances que vertiginosamente se producían en el diseño de los nuevos artefactos se desarrollaban al mismo tiempo que se extendía el momento de llegada del ansiado producto final y, con ello, el crecimiento de las altas expectativas en él depositadas. Al compás, los atributos tecnológicos parecían alimentar el sueño del cambio educativo, efecto potenciado por el alcance masivo que tendría la distribución de los nuevos dispositivos. La distribución masiva representaba la posibilidad de dar vida al ansiado modelo 1 a 1, esbozado hacía ya varias décadas y retomado con férrea convicción en la propuesta de OLPC. Tal espíritu guiaba las experiencias realizadas en otros contextos, particularmente las desarrolladas en Estados Unidos, Canadá y Australia, donde la apuesta por tal modelo era de larga data y crecía al paso de los ensayos y errores detectados¹⁵⁶.

Un artefacto revolucionario que trastocaría el paisaje escolar en vistas a un horizonte radicalmente nuevo, tales podrían ser las coordenadas del

¹⁵⁶ Durante este período, *Educ.ar* participó activamente del movimiento de circulación de ideas pedagógicas acerca del cambio educativo derivado de la cultura digital a través de la representación de su gerente general y miembros del equipo en conferencias y seminarios internacionales como así también en visitas a centros de experimentación o instituciones de diversos países donde se desarrollaban experiencias piloto. Favorecidos por los contactos académicos del gerente general de *Educ.ar* estos intercambios también fueron alimentados a través de la visita de numerosos especialistas extranjeros, y también nacionales, cuyas opiniones, perspectivas y reflexiones fueron incluidas en el portal a través de entrevistas en formato texto y video.

mapa de intenciones y anhelos que caracterizaron el proceso de configuración de nuevos rasgos para la modelización de las prácticas escolares.

En este escenario, y para quienes conducían el trabajo de evaluación de los nuevos dispositivos en el contexto local, las laptops XO no eran más que una escala en el camino. El punto de llegada, más ambicioso, era la disponibilidad universal de dispositivos móviles (laptops, celulares, etc.) a un bajísimo costo. Sería ese el tiempo en el que todo proyecto tecnológico podría considerarse educativo por masivo, por facilidad de uso, por ubicuidad y por ruptura final de las paredes del aula (Piscitelli, 2010: 216).

En el mientras tanto, el proyecto OLPC representaba un movimiento prometedor hacia esa dirección y la invención del nuevo artefacto futuro protagonista de la cultura material de la escuela simbolizaba el punto de partida en tanto resultaba un *cambio paradigmático en lo que a entender la relación entre tecnología y educación se refiere*. De allí la atención concentrada en el diseño de este nuevo dispositivo¹⁵⁷, lo cual desafiaba a la puesta en juego de nuevas disciplinas y *encuentros meméticos entre educación, economía, tecnología, biología, etc.* en vistas a dar con el dispositivo capaz de contraponerse a *las gramáticas reductoras de innovación en la escuela*. Conocer las operaciones entre humanos y máquinas es lo que posibilitaría el diseño de interfaces humanas -esto es, aquellas que responden a las necesidades humanas y contempla sus fragilidades- orientado por el principio de que los usuarios fueran los que determinen el paso de las interacciones (Piscitelli, 2010). Desde esta perspectiva, la cognética, o “ergonomía de la mente”, brindaba algunos conocimientos vertebrales para, a través del conocimiento de las habilidades

¹⁵⁷ Las apreciaciones locales sobre el diseño del nuevo artefacto constituyeron ecos y voces protagonistas en el debate más amplio a nivel global. En ocasiones a propósito del dispositivo en desarrollo a cargo de Negroponte y en otras a propósito de otros dispositivos o experiencias internacionales, la computadora portátil fue objeto de análisis en diversos contextos y escalas como artefacto en sí y también en relación con las condiciones del escenario local y el educativo en el cual se insertarían. Ver, por ejemplo “Historia y presente de los modelos 1 a 1”. Fuente: Tocar y usar la laptop: ¡Qué lindo sería poder creer! En Portal Educ.ar (2007, 7 de marzo). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/proyecto-argentina/tocar-y-usar-la-laptop-que-lindo-seria-poder-creer-.php>. Consultado el 12/09/2014

cognitivas, desarrollar interfaces potentes tales como la Sugar/Linux incluida en las laptops XO¹⁵⁸.

La propuesta de esta interfaz incluía: la posibilidad de trabajar alrededor de actividades y no de aplicaciones, acorde a la calidad intrínseca del aprendizaje que se esperaba generar; el trabajo colaborativo en el centro de la experiencia del usuario, abriendo al intercambio de ideas como modo de promover aprendizajes más comprometidos y habilidades ligadas al pensamiento crítico; las actividades para la expresión, entendiendo a la máquina como una herramienta para pensar y a la expresión creativa como la principal actividad de los chicos; el sistema de archivos para el registro de las actividades de las que participaron los chicos, entendido como una crónica de acontecimientos bajo la metáfora del diario¹⁵⁹.

Si bien todavía lejos de las ansiadas interfaces que convertirían en realidad la interacción con el entorno, se sostenía que los avances logrados a través del diseño de esta nueva interfaz ponía en entredicho, tal como lo confirmaba la proliferación de *e-books* y la aparición de pantallas táctiles masivas, la superación de la interfaz dominante de acceso a la información que había caracterizado al libro durante cinco siglos.

Otro aporte valioso para la concreción del dispositivo venía de la mano de la ergonomía, disciplina de referencia para el diseño de aquellos productos de interacción física con los humanos. En este marco, el objetivo fue lograr un dispositivo en el que la manipulación y la portabilidad resultaran accesibles. Para ello, peso, tamaño y diseño resultaban requisitos de partida para una apropiación debida.

En este sentido, las laptops diseñadas por Negroponte representaban un avance notable, en tanto *un chico no tiene problemas en domesticarlas del mismo modo en que domestica al libro de texto, al cuaderno o al lápiz y el*

¹⁵⁸ Desde esta perspectiva se retomaba la distinción planteada por el matemático y filósofo estadounidense Jef Raskin -creador del campo de la cognética y fundador de Macintosh- entre *conciente* e *inconciente cognitivo*, siendo el primero el que opera frente a la novedad y el segundo con el que opera frente a situaciones de rutina o hábitos. Por su parte, los aportes de la psicología cognitiva ofrecían pistas importantes para tener en cuenta, por ejemplo, la idea de que no podemos ser concientes más de más de una tarea en el momento de su realización. (Piscitelli, 2010).

¹⁵⁹ Fuente: Ya se puede probar el sistema operativo que tendrán las máquinas. En Portal Educ.ar (2006, 22 de noviembre). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/especificaciones/ya-se-puede-probar-el-sistema-operativo-que-tendran-las-maquinas.php>. Consultado el 12/09/2014.

*papel*¹⁶⁰, hecho comprobado en la observación de uso de los alumnos en situaciones reales de aula. La intuición ergonómica desarrollada en este dispositivo y luego expandida al diseño de otros comenzaba a pincelar el cambio del paisaje escolar, tal como podía observarse en el caso uruguayo donde la experiencia tomaba forma: *Las imágenes de niños a caballo portando sus XO, juntándose en las cercanías de los colegios especialmente los rurales, para gozar de la conectividad y su atesoramiento de la ceibalita como su posesión más preciada* (Piscitelli, 2010: 65).

Se trataba de nuevos artefactos en las manos de quienes podrían denominarse también nuevos sujetos o, al menos, sujetos necesarios de interrogación en varios sentidos. En principio, y desde los creadores de los nuevos dispositivos, la disrupción de las laptops conllevaba y al mismo tiempo irradiaba sus efectos sobre la misma idea de aprendizaje, aunque más en términos de expectativas que de comprobada realización. La idea del aprender a aprender y el aprendizaje continuo resultaban de este modo el devenir natural posibilitado por la disponibilidad de estas máquinas en manos de los alumnos¹⁶¹.

De modo ampliado, el alcance transformador de los nuevos dispositivos alcanzaba la misma idea de infancia, pausable ahora de ser pensada en términos de emancipación. En estos términos, y más allá de algunos

¹⁶⁰ *La computadora NO se parece a ninguna otra computadora existente actualmente. Se trata de un aparato especialmente diseñada para chicos: más pequeña (20 cm. de ancho), liviana, de goma en el exterior (para reducir el riesgo de que se rompa), de muy bajo consumo eléctrico (menos de 0.6 watts/h), y que incluso puede operar sin electricidad (se le da energía girando una manivela). Puede funcionar como computadora personal, como tablero de dibujo (dibujando sobre la pantalla), y como proyector (girando la pantalla para que otros la vean). Tiene un procesador muy veloz y una memoria grande, sin disco rígido ni medio de almacenamiento (aunque sí tiene 4 puertos USB donde se pueden conectar periféricos y almacenar información). También tiene una pantalla especial, más pequeña pero de mayor definición que las normales, y que puede funcionar en color o blanco y negro, lo que la hace mejor para verla bien bajo mucha luz natural.* Fuente: Es el peso y el tamaño (la ergonomía) estúpido. El efecto OLPC. En Portal Educ.ar (2006, 29 de diciembre). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/especificaciones/es-el-peso-y-el-tamano-la-ergonomia-estupido-el-efecto-olpc.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁶¹ Acerca de las potencialidades ofrecidas por la laptop XO, su creador Negroponte señalaba: *El programa se llama One Laptop Per Child (“una computadora por chico”) y la idea es que el chico será el dueño de esta computadora, como un lápiz, se la lleve a su casa, la use para escuchar música, para jugar, para leer, para Internet. El uso no se detendrá, de la misma manera que el aprendizaje para hablar y caminar no se detiene, no tiene pausas: es continuo. No se hace con horarios, uno está aprendiendo constantemente.* Fuente: Argentina, Negroponte y la computadora de 300 pesos. En Diario Página/12 (2005, 18 de diciembre). <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-60657-2005-12-18.html>. Consultado el 12/09/2014.

esbozos, la discusión por la viabilidad de esta fantasía en el contexto latinoamericano se señalaba como aún pendiente. La cuestión incluía la necesidad de pensar *hasta qué punto los chicos son agentes en sí mismos, más allá de las motivaciones, socializaciones o manipulaciones impuestas por los adultos*¹⁶².

El carácter disruptivo de la innovación ubicaba a los docentes en un lugar particular. Las computadoras portátiles y los modelos 1 a 1 venían a horadar la apuesta religiosa por el poder del papel y la lectura como únicos vehículos del aprendizaje en tanto se trataba de *la desintermediación, del cuestionamiento del valor sacrosanto de la palabra pedagógica, del cuestionamiento de la noción de entidad autorizada a transmitir, de la puesta en entredicho de la preeminencia de la transmisión sobre la transacción, de la reproducción sobre la interacción* (Piscitelli, 2010: 221). En tales términos, y ante la baja probabilidad de desaparición de los maestros, debería pensarse en un cambio crucial de su rol considerando su tendencia general al rechazo, la crítica y la autovictimización frente a lo nuevo -actitud también adjudicada a los responsables de implementar innovaciones en las escuelas y especialistas pedagógicos- y la preferencia de prácticas rutinarias e irrelevantes en el marco de una “organización egoísta” como la escuela capaz de anular cualquier gramática innovadora. De allí que se considerara justificado concentrar los escasos recursos de cambio en el grupo de docentes “entusiastas, dispuestos y anhelantes” en tanto lo que se requiere en el campo educativo es *mucho más un cambio de actitud que de aptitud* (Piscitelli, 2010: 186).

La implementación de una política pública orientada a la reducción de la brecha digital exigía, no obstante, la consideración del amplio espectro de docentes a cargo del trabajo de enseñanza. Desde esta perspectiva, el portal *Educ.ar* se planteaba su consigna de trabajo con los docentes, en términos de:

¹⁶² Fuente: Laptops, modelos pedagógicos y modelos de infancia. En Portal Educ.ar (2007, 16 de abril). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/modelos-pedagogicos/laptops-modelos-pedagogicos-y-modelos-de-infancia.php>. Consultado el 12/09/2014.

... generar una panoplia y variedad de instrumentos, teorías, artefactos y dispositivos que allanaran la tarea del docente, le permitieran dar saltos ágiles y tomar atajos para mejorar su labor y, al mismo tiempo poder entablar conversaciones con generaciones de chicos que difieren de ellos en forma notable por su dieta cultural, por su dieta cognitiva y por sobre todo por su capacidad de autoeducación y autoformación, como ninguna generación pudo hacerlo jamás.

Piscitelli, 2009: 215.

Se trataba de apuntar a un nuevo docente mediador, experto en inteligencia emocional y en comunicación persuasiva para conseguir lo mejor de los nativos digitales; parte de un proceso de reinvención de la profesión que recuperara lo mejor de la tradición pedagógica e incorporase los nuevos dispositivos y categorías epistemológicas para entender y construir el mundo a través de procesos cada vez más complejos. En este sentido, se señalaba, los problemas a resolver no eran de índole operacional, -tales como la elección de la tecnología, el cambio en la didáctica, los grados de conductismo o constructivismo aplicados en el aula- sino que resultaban de naturaleza política y conceptual, vinculados a factores relacionales, emocionales y vinculares.

Por otra parte, pensar la dimensión material del cambio involucró de modo directo la cuestión de los contenidos educativos. También diferenciada por el soporte en cuestión, la referencia a los contenidos tomaba unas ciertas características según el enfoque centrado en el docente propuesto por el modelo de Intel o bien aquel centrado en el alumno, propuesto por OLPC. Por cierto esta última opción era la considerada disruptora ya que suponía un cambio tecnocognitivo basado en especificaciones propias, entre ellas, el formato de software libre. Además la laptop XO, en tanto considerable libro electrónico, resultaría una *cuña histórica en el socavamiento de la integralidad del texto, uno de los puntales del currículum tradicional* (Piscitelli, 2010: 195) ya que representaba la concreción de la cultura del *rip* y *mix* por su posibilidad de fragmentación de contenidos.

El carácter de la cuestión del contenido se reconocía así multidimensional y complejo, necesario de una reinvención como así también de la consideración de la “ecología de recursos” disponibles en cada país. Y también la consideración de un contenido dividido en dos: el

contenido tradicional y el contenido prospectivo. El primer caso, concentrado en el currículum prescripto, refería a los sistemas hereditarios o de legado, parte del canon convencional, dentro de los cuales se incluían todas las variantes de la lectura, la escritura, la aritmética, el pensamiento lógico, la comprensión y los escritos del pasado; abanico dentro del cual algunos sostendrían su vigencia y otros se desvanecerían. Por su parte, el contenido prospectivo refería a formatos *ad hoc*, pautas que conectan, itinerarios formativos autodescubiertos, redes de colaboración entre pares, neodisciplinas y competencias de navegación trasmedias. Se consideraban omnipresentes en los nativos y casi desconocidas entre los inmigrantes digitales (Piscitelli, 2009) y obligaban, más que al apilamiento de contenidos en portales, a la creación de nuevos *software* que extremaran las ventajas tecnológicas de los nuevos soportes. Esto obligaría a repensar los procesos educativos en vistas a un nuevo diseño a medida de todo lo que los alumnos de cualquier edad debieran saber en términos de “átomos de conocimiento” y, al mismo tiempo, construir tramas de sentido que no fragmenten la comprensión.

En el cruce de todos estos rasgos, los nuevos artefactos representaron la posibilidad de concretar el sueño de la nueva cultura digital. Sus atributos constituían la base tecnológica del cambio en tanto piedra de toque para la puesta en movimiento de los valores, vínculos, emocionalidades, conocimientos, habilidades cognitivas y sociales que sostendrían el nuevo sistema de referencias culturales. De por sí conllevaban un carácter disruptor, amplificado por el contraste con la rigidez de los arcaicos sistemas educativos y de enseñanza.

Sin embargo, el conjunto de las premisas que acompañaron la reflexión sobre la dimensión material del cambio mantuvo durante este período una constante oscilación entre la convicción sobre la necesidad de un cambio revolucionario y el reconocimiento de una sana convivencia entre los pilares de ambos modelos: prácticas docentes conservadoras pertinentes frente a propuestas sostenidas en nuevos valores de enseñanza, tiza y pizarrón vs. computadora e Internet, contenidos tradicionales frente a contenidos prospectivos. Una tensión quizás dada por la necesidad de edulcorar desde la enunciación política el fuerte sesgo de desautorización sobre lo escolar

que se transmitía en la defensa eufórica de las nuevas promesas de la cultura digital. O, quizás, una tensión dada por la escasa posibilidad de anticipación sobre el devenir cultural en pleno proceso de intensa transformación.

Pero también, y aunque no de manera excluyente, la tensión quizás haya reflejado la dificultad de avizorar unas también nuevas formas de pensar las posibles articulaciones entre un modelo cultural y un modelo político y educativo, en particular en vistas a repensar su diálogo con las prácticas escolares. En este sentido, la fuerte defensa discursiva de las dinámicas *bottom up* como nuevos modos de construcción del conocimiento en el mundo digital quedó desarticulado como oportunidad para repensar los puentes de reciprocidad entre los principios que orientan las decisiones macropolíticas y aquellos que articulan los movimientos propios de la escuela.

Sin embargo, por sobre esta opción, el reconocimiento de la sana convivencia entre “lo nuevo y liberador y lo viejo y esclavizante” pareció estar más bien construido sobre la imposibilidad de incluir en el análisis la propia lógica del cambio que subyace en las prácticas escolares y su papel en los procesos de reinención cultural de manera de superar aquella dicotomía en la que, en general, el sentido común y ciertas posturas teóricas suelen ubicar a la escuela en la segunda opción. En este sentido, la visibilidad de la voz política amplificando el valor de la apuesta por el lugar de los docentes para el cambio escolar no pareció condecirse con las creencias implícitas en sus posibilidades efectivas¹⁶³.

Al tiempo que se realizaban las evaluaciones y pruebas de los prototipos XO (a cargo de un comité de evaluación pedagógico presidido por Adrián Paenza, un comité técnico de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA y

¹⁶³ *Los docentes del Plan Ceibal, y de todas partes, exigen mayor formación y capacitación -muchas veces lo que quieren son recetas y atajos-. Sin embargo, de haberlas obtenido probablemente las máquinas hubieran sido igualmente neutralizadas porque los docentes – especialmente los mayores de 35/40 años, y lo mismo aplica a todos los docentes que son colonos por derecho propio- son mayoritariamente neoludditas. Consideran que el saber debe tratarse con las herramientas del universo analógico, su digitalización es vista como pérdida de poder, como inversión de rol de dominación, y como una alteración de la función instruccional supuestamente eterna -se comportan, pues, igual que las industrias del contenido que ven amenazados sus privilegios- Porque la docencia es, entre otras cosas, una industria del contenido, y lo que estamos viviendo no es sólo la crisis de la función docente sino la demonopolización cognitiva que está erosionando por igual los medios de comunicación, la publicidad, las editoriales e, incluso, la política. (Piscitelli, 2010: 144. El resaltado es del autor).*

un comité logístico por el portal *Educ.ar*)¹⁶⁴, la noticia de la incorporación de Intel al proyecto OLPC removió el avispero de las decisiones educativas hasta entonces sostenidas por la reciente presentación a nivel mundial de la versión definitiva de las laptops XO junto con la cual, luego de dos años de trabajo, se anunciaba la aprobación de la producción masiva del dispositivo¹⁶⁵.

En sintonía temporal a estos sucesos, Uruguay anunciaba el lanzamiento de su Plan Ceibal ¹⁶⁶ a través de una prueba piloto con equipos donados por OLPC y, meses después, se realizaba la licitación que adjudicaría la compra de 100.000 laptops XO.

¹⁶⁴ Ver: Análisis del software y el hardware de la computadora OLPC. En Portal Educ.ar (2007, 8 de abril) <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/especificaciones/analisis-del-software-y-el-hardware-de-la-computadora-olpc.php>. Poniendo a prueba el prototipo B1 de OLPC. En Portal Educ.ar (2007, 28 de febrero). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/proyecto-argentina/poniendo-a-prueba-el-prototipo-b1-de-olpc.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁶⁵ Aunque sin el software listo, las laptops de OLPC presentaban, entre sus principales características: una pantalla legible bajo la luz solar que proveía una experiencia similar a la de estar leyendo una hoja de papel; una bisagra que permitía inclinar la pantalla de manera tal de obtener un mejor ángulo de visión; resistencia y durabilidad para soportar las condiciones climáticas y ambientales, una antena Wi-fi de alto alcance; un funcionamiento independiente del suministro eléctrico ya que podían ser energizadas mediante distintas fuentes de alimentación (incluyendo un interruptor de cordón para tirar, un panel solar, o un cargador de múltiples baterías a energía solar ubicado en la escuela); bajo consumo (menos de un Watt de energía cuando son utilizadas como un libro electrónico y la batería tiene una duración de más de 12 horas). Entre los componentes de las XO Beta 4 final en su versión definitiva contaban: procesador AMD más robusto y veloz: Geode LX-700; 64 KB I/64 KB D de L1 Cache, 128 KB de L2 Cache (vs. 32 KB de L1 cache); reloj de memoria y procesador más veloz (433/333 vs. 366/266); 1.5 W typ. vs. 3 W typ; procesador de gráficos superior, incluyendo soporte para blits rotados y conversión de profundidad; mayor memoria: 256 MB de SDRAM (vs. 128 MB); mayor NAND Flash: 1 GB (vs. 0.5GB). Fuente: Se lanzó la producción masiva de las XO de OLPC. En Canal-AR (2007, 24 de julio). <http://www.canal-ar.com.ar/nota.asp?Id=4716>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁶⁶ El Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) es un proyecto educativo digital implementado en Uruguay desde 2007. Entre varios elementos, su propuesta integral consideró la distribución masiva de computadoras bajo el modelo 1 a 1, comenzando de modo progresivo por el nivel primario (cuya cobertura total se alcanzó en el año 2009) y su continuidad secuenciada en el nivel secundario, superior e inicial. La provisión tecnológica incluyó la conectividad a los centros educativos y sus entornos, los cuales fueron equipados con redes wifi. El plan también incluyó la creación de un portal educativo y la firma de convenios con organismos y empresas a fin de desarrollar acciones específicas (adaptaciones de los dispositivos para el uso de alumnos con discapacidad motriz, soporte técnico descentralizado, por ejemplo). Entre otras acciones se implementó una línea de formación docente, se desarrolló un estudio nacional de evaluación y monitoreo y el estudio específico sobre los efectos del plan, financiado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), donde se demuestra el bajo impacto favorable de la implementación digital en las aulas primarias en los resultados de aprendizaje de los alumnos en lectura y matemática.

Sin embargo, en el contexto local los movimientos eran más cautos. El cambio en el mapa de oferentes, dado por la unión Intel-OLPC junto con la aparición de algunos anuncios y otras concreciones de nuevos dispositivos pusieron un paréntesis a la confirmación de la compra de las laptops XO, las cuales, según argumentaba la directora de proyectos de *Educ. ar* Laura Serra, todavía no habían sido probadas localmente en su versión definitiva. De allí que, se sostuvo, la resolución de otros países no apuraba la decisión nacional sujeta al cumplimiento de ciertas condiciones¹⁶⁷.

Las declaraciones de la política educativa no hacían más que anticipar veladamente una triste despedida, pincelada unos meses después con mayor nitidez cuando, nuevamente, la voz de *Educ.ar* reconociera la dilatación del proyecto. La lectura incluyó una mirada retrospectiva donde se recogían las feroces críticas a las decisiones financieras que planteaba el proyecto -entre ellas el formato de compra de un millón de laptops- como así también la afirmación de algunas ideas que, se decía, habían sido propuestas a Negroponte como posibles factores de éxito: la descentralización de la gestión del proyecto en los municipios y la confianza delegada en los docentes “arriesgados”. La reflexión finalizaba con los rasgos destacables de la reciente experiencia uruguaya sostenida en los principios del proyecto OLPC: el efecto de saturación en la distribución de dispositivos y su carácter pionero, experimental y multidimensional¹⁶⁸.

Mientras tanto, en el Portal *Educ.ar* los hechos confirmaban esta lectura a través del mayor protagonismo que tomaba la discusión por el modelo 1 a 1 por sobre la exclusividad de la propuesta de las laptops XO como así también por las noticias sobre la implementación de experiencias piloto a través del uso de tres dispositivos: OLPC, Classmate e ITP-C.

¹⁶⁷ *Filmus fue claro en que para comprar era necesario cumplir con ciertos requisitos: que se trabaje con un organismo que garantice transparencia en la compra, tener una cantidad adecuada para realizar una prueba piloto, y contar con el producto final para conocer sus funciones. Cuando Negroponte habló en noviembre con Kirchner, el trato era ese.* Fuente: La actualidad de One Laptop Per Child en la Argentina. En Portal Educ.ar (2007, 24 de agosto). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/modelos-pedagogicos/laptops-modelos-pedagogicos-y-modelos-de-infancia.php>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁶⁸ Fuente: El proyecto OLPC vuelve a retintinear. En Portal Educ.ar (2007, 19 de octubre), <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/el-proyecto-olpc-vuelve-a-reti.php>. Consultado el 12/09/2014.

La primera experiencia, anunciada en la provincia de Chubut, se anunció desde el nivel político provincial como la “reconversión educativa” a partir de la distribución a 92 escuelas rurales de dispositivos móviles Classmate PC y acceso a la red. La acción era respaldada por *Educ.ar*, desde donde se señalaba el honor de *firmar el convenio en el marco de este intento de migrar del modelo industrial de conocimiento de los siglos XIX y XX y entrar firmemente en un modelo de sociedad de la información, de conocimiento intensivo, de valor agregado generado a partir del cerebro y de la energía creativa de los habitantes de nuestro país, más allá de latitudes, apuntando a la innovación permanente*, al mismo tiempo que se señalaban los requerimientos insalvables para que el modelo 1 a 1 fuera utilizado con éxito: la conectividad generalizada; buenos contenidos y materiales especialmente diseñados para las plataformas digitales; la revisión de la idea misma de currículum, de pedagogía, de uso de las tecnologías en el aula; y, sobre todo, *el cambio de paradigma de un docente omnisciente y todopoderoso que ahora debe reciclarse y convertirse en tutor y en guía, en navegante de la red y en usuario privilegiado capaz de traducir el mundo analógico al digital y viceversa*¹⁶⁹.

En medio de estas esperas, marchas y contramarchas, cambiaba la conducción del Portal *Edu.car* con la partida de su gerente general quien, con el paso del tiempo y ya fuera del ámbito de la política pública, confirmaría ciertas convicciones sumando autocrítica al proceso. Así, a la sostenida argumentación de las demoras y rigideces cuya responsabilidad podía atribuirse al proyecto OLPC debían agregarse otras cuestiones en el análisis. Además de las ya mencionadas, entre las condiciones establecidas por el gobierno nacional para la participación en el proyecto había sido incluida la disponibilidad de la red *mesh*, atributo anunciado por el proyecto OLPC que garantizaba la conectividad inalámbrica de las máquinas y que terminó resultando una deuda no saldada. Este no cumplimiento fue visto en perspectiva como *una excusa servida para no entrar en un nuevo juego tecnoeducativo, cual hubiera sido poner en manos del 10% de la población*

¹⁶⁹ Fuente: Reforma educativa con modelos uno a uno en la provincia de Chubut. En Portal Educ.ar (2007, 8 de noviembre). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/reforma-educativa-con-modelos.php>. Consultado el 12/09/2014.

escolar este tipo de equipamiento, que sin duda hubiese alterado el panorama de la alfabetización digital (Piscitelli, 2010: 54) ya que en el terreno del fracaso también debían incluirse, al igual que en los intentos similares en otros países de la región a excepción del caso uruguayo, los problemas ligados al financiamiento, la logística para la implementación y, sobre todo, el logro de la conectividad masiva¹⁷⁰.

Con el tiempo, el desarrollo y amplificación pública de la experiencia uruguayo del Plan Ceibal resultó la mecha que azuzaría las chispas mediáticas ante el estancamiento del proyecto argentino. En el año 2009 y ya en la voz del nuevo ministro de educación Juan Carlos Tedesco, la respuesta política a esos cuestionamientos dada en el mismo campo mediático fue, además, una de las últimas referencias al proyecto OLPC en el marco de la decisión política de no continuar con la iniciativa. Las razones que la motivaban respondían a diferentes motivos. En primer lugar, la extensión en los tiempos prometidos y previstos, lo que había impactado en la modificación del precio inicial y, también, en la aparición de nuevas alternativas ofrecidas por diversas empresas. En segundo lugar, la comprobación a partir de las pruebas piloto realizadas en el contexto local de que *la introducción de una computadora por alumno es exitosa cuando responde a una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando existe un piso básico de cultura tecnológica que asegura su utilización efectiva y cuando, desde el punto de vista político educativo, es posible garantizar la dotación de aparatos a un universo completo de destinatarios y no sólo a una parte o sector de ellos*¹⁷¹.

Tal afirmación parecía no parecía guardar una relación directa con la decisión de dejar sin efecto el acuerdo con el proyecto OLPC pero sí se ajustaba al nuevo anuncio oficial: la licitación para la compra de 250.000

¹⁷⁰ *Si de muchas cosas nos pudimos jactar en este lustro, dos hicieron cortocircuito y empañaron una evaluación positiva de nuestra gestión: la deuda con la conectividad que sigue sin resolverse –empeorando porque mientras los hogares y las oficinas la aumentan exponencialmente, la escuela sigue siendo la Bella Durmiente-, y la deuda hacia el proyecto una computadora por chico a escala masiva, que finalmente no pudimos ayudar a vehicular.* Piscitelli, 2010: 26.

¹⁷¹ Fuente: La opción de una PC por alumno. En Portal Educ.ar (2009, 4 de noviembre) <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/en-los-medios/la-opcion-de-una-pc-por-alumno.php>. Consultado el 12/09/2014.

computadoras que a la brevedad serían distribuidas en el ciclo superior de la enseñanza técnica.

Tercer Ciclo

La política pública inauguró así, en el año 2009, lo que puede considerarse el tercer ciclo de la dimensión material del cambio. El anuncio de la distribución de 250.000 computadoras a implementarse al año siguiente constituiría el germen de lo que se pretendía extender al conjunto del sistema educativo. Con esta decisión sí parecía ahora poder garantizarse el éxito del modelo 1 a 1, sin saberse si en cuestión de unos meses habían podido saldarse las otras dos condiciones para su éxito: la demanda educativa para su uso y un piso básico de cultura tecnológica.

Lo cierto es que el nuevo programa “Un alumno, una computadora”, enmarcado en el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, renovaba los tiempos de cambio actualizando su compromiso con los ya antes planteados: reducir la brecha digital y aprovechar las potencialidades de esta nueva configuración material escolar para desarrollar el trabajo en red, en equipo y por proyectos; la integración de diferentes disciplinas y de docentes y alumnos; y el aprendizaje de las *competencias imprescindibles para el estudio, el trabajo y la socialización en el siglo XXI*. En este sentido, las computadoras portátiles de “Un alumno, una computadora” contribuirían a configurar el paisaje material y los fines educativos de la escuela argentina:

Quando promovía la creación de bibliotecas populares, decía Sarmiento ‘Los libros piden escuelas, las escuelas piden libros’. Hoy podríamos agregar a esa frase las computadoras, y parafrasear al gran sanjuanino: ...las escuelas necesitan libros y computadoras, para que ningún chico quede fuera de las competencias necesarias para formarse e insertarse en el siglo XXI.

Portal Educ.ar, 2009¹⁷².

Tales objetivos tomaban sentido en un marco de mayor énfasis a la dimensión política del cambio; esto es, el programa “Un alumno, una computadora” representó la decisión del Estado de invertir, aún en tiempos

¹⁷² Fuente: La presidenta, Cristina Kirchner, y el ministro de Educación, Juan Carlos Tedesco, se reunieron con empresarios para la puesta en marcha del proyecto ‘Un alumno, una computadora’. En Portal Educ.ar (2009, 14 de abril). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/xxxxx.php>. Consultado el 12/09/2014.

de crisis, en la búsqueda de un objetivo pedagógico pero también de inclusión e igualdad social: *La misma computadora está llegando a las escuelas del Impenetrable Chaqueño y a las de Recoleta, lo que tiende a generar cierta igualdad entre nuestros alumnos*¹⁷³.

Pocos meses después, y en palabras de un nuevo ministro de educación, se afirmaba la elección oficial de adoptar el modelo 1 a 1 como política digital y educativa, ya lejos del proyecto OLPC. El anuncio compartió cartel con el reflote -aunque mencionado en términos de continuidad- de la *Campaña Nacional de Alfabetización* a través de la distribución de equipamiento informático y multimedial, lo que resultó un chispazo de revitalización de corta duración.

No obstante, el Programa Nacional “Un alumno, una computadora” sí pareció tomar fuerza en la intención de formalizar un nuevo proceso¹⁷⁴. Instrumentado a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, la presentación del programa contuvo referencias generales a la actualización del sistema educativo, el acceso y la distribución social de la información, la comunicación coherente con el desarrollo de las TIC, y la transformación hacia la “sociedad de la información”. Premisas que fueron perdiendo potencialidad discursiva frente a las cada vez mayores alusiones al valor político del cambio. En este marco, la voz política señalaba: *hoy la incorporación de nuevas tecnologías es absolutamente imprescindible, en orden a la equidad y la igualdad de oportunidades; en orden a reducir las brechas tecnológicas que hay en nuestro país. Es el deber del Estado nacional garantizar los derechos de los que menos tienen, por ello, esta es una medida de justicia social*¹⁷⁵. Para ello se instrumentaría el programa

¹⁷³ Fuente: Las TIC como recurso pedagógico. En Conectar Igualdad <http://www.conectarigualdad.gob.ar/video/las-tic-como-recurso-pedagogico-3>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁷⁴ El Programa “Un alumno, una computadora” fue aprobado por Resolución del Consejo Federal de Educación y como su propósito principal incluía: “incorporar una nueva tecnología informática que potencie a las TIC como medio de enseñanza, como herramienta de trabajo y como objeto de estudio en el ámbito de la Educación Técnico Profesional”. Fuente: Res. CFE N° 82/09.

¹⁷⁵ Fuente: Entrega de equipos informáticos y multimediales en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital”. En Portal Educ.ar (2009, 27 de noviembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/entrega-de-equipos-informatico-2.php> y Cristina Fernández de Kirchner, Urribarri y Sileoni entregarán las primeras computadoras portátiles en una escuela de Entre Ríos. En Ministerio de Educación (2010, 16 de marzo). <http://www.me.gov.ar/prensa/gacetillas/100406.htm>. Consultado el 12/09/2014.

anunciado que en una primera etapa alcanzaría a unos 230 mil estudiantes y 20 mil docentes del último ciclo de las escuelas técnicas para luego ampliarse a las escuelas de nivel secundario común de todo el país.

Aunque interpretable en el marco de las tendencias globales acerca de la pertinencia de asignar los recursos tecnológicos más actualizados a los niveles educativos medio y superior, la elección de la escuela secundaria como foco del nuevo programa tomó un color particular en el contexto local. Desde hacía tiempo, el nivel concentraba los llamados de atención provenientes de las voces de la investigación educativa acerca de la caducidad de una propuesta que ya no respondía ni a los intereses de la sociedad ni a los de los jóvenes destinatarios. Los problemas de deserción y repitencia, la devaluación de la autoridad docente y la degradación de los vínculos en la cotidianeidad escolar, el bajo rendimiento de los alumnos asociado a la caducidad del conocimiento escolar y la desmotivación de los alumnos, la escasa relación entre formación y empleo constituían temas que, entre otros, daban cuenta de un nivel del sistema educativo obligado a la transformación. La mirada social abonaba en la confirmación de estos problemas a través de la denuncia recurrente sobre aquellos hechos visibles que, amplificación mediática mediante, otorgaban visibilidad al problema. La cada vez más preocupante ubicación del país en la comparación de los resultados en las pruebas internacionales de evaluación, la reiteración de hechos de violencia hacia los profesores y entre compañeros o la profundización del problema social asociado al creciente número de los jóvenes desertores de la escuela devenían en reclamos sociales por un cambio de rumbo.

En este marco, la política pública tomó el tema como prioridad diseñando una agenda propia para la intervención sobre la mejora de la escuela secundaria. La ley de Educación Técnico Profesional (N° Ley 26.058/05), la obligatoriedad del nivel (Resolución CFE N° 84/09), la aprobación de los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje y los Marcos de Referencia para el nivel (Resolución CFE N° 247/05, Resolución CFE N° 249/05, Resolución CFE N° 141/11, Resolución CFE N° 181/12,

Resolución CFE N° 180/12, Resolución CFE N° 142/11, Resolución CFE N° 156/11, Resolución CFE N° 190/12), el Plan Nacional para la Educación Secundaria (2012) fueron, entre otras, iniciativas tomadas durante el período estudiado con foco en el nivel medio de enseñanza. Entre éstas, la decisión de concentrar con prioridad las acciones del nuevo programa *Conectar Igualdad* en las escuelas secundarias formó parte de la atención particular a través de una medida que, al mismo tiempo que respondía a una directriz política orientada hacia la inclusión, la igualdad de oportunidades y la garantía de ciertos derechos, avanzaba en el *aggiornamiento* de la propuesta pedagógica del nivel, denunciada por su alejamiento de las nuevas formas de producción cultural y del conocimiento como también de los intereses y motivaciones de los jóvenes.

Es en este punto donde la iniciativa política, al asumir la especificidad de las culturas juveniles atravesadas, entre otras cuestiones, por las prácticas asociadas al uso de las nuevas tecnologías, se encontrará con los intereses propios del juego del mercado en la configuración de estas prácticas. Como se sabe, las dinámicas económicas contemporáneas se caracterizan por la búsqueda de productividad y ganancias a partir de la explotación de nichos de mercado creados a través de estrategias centradas en la diversificación de las ofertas y segmentación del consumo. La industria cultural y comunicacional se incluye en esta lógica generando un sistema global de la oferta diseñada en función de segmentos de consumo, produciendo al mismo tiempo una doble lógica de masificación y diversificación. En este escenario son los jóvenes quienes, siendo los que mejor se adaptan a estos cambios, se configuran como un nicho específico con preferencias y consumos comunes articulados a la idea de pertenencia e identificación, esto es, los consumos culturales juveniles mantienen una relación de interacción con los procesos de construcción de la identidad y la posibilidad de integración social. En este sentido, la configuración de estilos se relaciona directamente con procedimientos de consumo dispuestos por la misma oferta creada por las industrias culturales y de comunicación regulada por el mercado. Las culturas juveniles, en las que las nuevas tecnologías ocupan un lugar clave, se encuentran atravesadas por estos procesos (Urresti, 2005; Catalán Marín, 2010; Feixa, 2011).

La tensión de intereses del Estado y del mercado atravesará entonces aquellas decisiones vinculadas con la provisión del equipamiento material de las escuelas para la concreción de la iniciativa oficial.

Entre ellas, la primera respondió a la opción del dispositivo elegido para la distribución masiva. La empresa Telefónica Móviles Argentina S. A., filial argentina del grupo Movistar, había sido la ganadora de la licitación para la compra del equipamiento de las 250.000 computadoras ultraportátiles¹⁷⁶. El modelo adoptado sería la Classmate PC-Exomate X352 de Intel¹⁷⁷, el cual, según se informaba de acuerdo con el análisis elaborado por los especialistas convocados por el ministerio de educación, superaba a la propuesta de la laptop XO del proyecto OLPC en relación a determinadas características (la disponibilidad de Windows PRO y Office 7, un estándar tecnológico superior, un procesador - Intel N450 1,66 GHz. 64 Bits- de mayor rendimiento, memoria de 1GB, disco rígido de alta capacidad, posibilidad de transmitir videos, garantía por 3 años, soporte técnico en el país) y al costo final (273,14 dólares contra los 280 dólares del modelo adoptado en la experiencia uruguaya).

Durante el proceso de elección del dispositivo, *Educ.ar* perdió la visibilidad en el debate. Cierto es que tanto estas netbooks como las presentadas por otras empresas habían sido puestas a prueba en las experiencias piloto monitoreadas desde el portal educativo. Sin embargo, su análisis y difusión no tuvo la dimensión pública que había adquirido la temática en los tiempos de entusiasmo y esperanza que traían las laptops XO del proyecto OLPC.

El portal *Educ.ar* asumió entonces un rol secundario en este proceso, acompañando los primeros pasos del programa “Un alumno, una

¹⁷⁶ El proyecto incluía, además, la provisión de 1.200 servidores escolares (uno por cada escuela técnica involucrada en el Programa), 250.000 pendrives, 20.000 enrutadores inalámbricos para establecer la red álica, 7.150 muebles de guarda y recarga para los dispositivos portátiles, adecuación de las instalaciones eléctricas de los establecimientos, cableado de datos, adecuación del sistema de seguridad y del sistema de refrigeración del recinto de guarda de los equipos, y conexión a Internet para las escuelas. Fuente: Cristina Fernández de Kirchner, Urribarri y Sileoni entregarán las primeras computadoras portátiles en una escuela de Entre Ríos. Ministerio de Educación (2010, 16 de marzo). <http://www.me.gov.ar/prensa/gacetillas/100406.htm>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁷⁷ Desde el punto de vista del equipamiento, Intel se convertiría luego en empresa parte del Programa *Conectar Igualdad* en tanto proveedora de los componentes básicos de la netbook elegida, la Clasmatte Intel *powered*.

computadora” a través de la capacitación docente y la producción de material educativo multimedial¹⁷⁸. Y también luego, cuando la dimensión de la propuesta tomara un alcance mucho mayor.

En sintonía, la presidenta de la nación resaltaba al momento del anuncio: *Me siento un poco la Sarmiento del bicentenario*¹⁷⁹. La evocación de la gesta fundacional sarmientina puede ser reconocida legítima si se tiene en cuenta que las pretensiones del Programa *Conectar Igualdad* se enlazaron simbólicamente con las marcas inaugurales del sistema educativo argentino, emulando la articulación entre los fundamentos de un proyecto político con las formas de un proyecto cultural y educativo.

En este marco la imagen de Sarmiento viene a actualizar el papel clave de la acción política para asumir los retos de la educación en la tarea de construcción de una nación en sintonía con las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de una nueva época.

Resuenan en esta evocación la dimensión política de la educación relacionada con la necesidad de construir una identidad nacional que garantice la cohesión y la estabilidad política y con su lugar clave en la construcción de las nuevas sociedades. También la defensa sarmientina acerca de la indelegable intervención del Estado en la universalización de la enseñanza básica y la expansión de la oferta escolar a través de un proyecto cuya base social se sustentara en la idea de amplitud del proceso de inclusión social como condición para elevar la dignidad de la nación (Tedesco y Zacarías, 2011).

Sabido es que el pensamiento y la obra sarmientina, más allá de adhesiones y rechazos, supo articular de manera integral las relaciones entre economía, educación y sociedad en vistas al desarrollo de un modelo que

¹⁷⁸ Durante este período Educ.ar apostó a potenciar, a través de una Gerencia de Convergencia, la articulación entre el portal y el canal Encuentro, que había sido creado durante la gestión anterior. Esto incluyó, entre otros, desarrollos tales como recursos didácticos multimediales que acompañaban la programación del canal, kits de DVDs con la colección de los programas, CD de navegación para el uso de los programas como herramientas pedagógicas, ofertas de video “on demand” para el uso y descarga de los programas y la transmisión del canal por Internet. De Michele, 2012.

¹⁷⁹ A propósito de la presentación del portal Educ.ar, en el año 2011, el ex ministro de Economía Domingo Cavallo había definido al entonces presidente Fernando de la Rúa como el “Sarmiento del siglo XXI” en reconocimiento al impulso dado a la nueva iniciativa digital.

contempló desde el enunciado de sus principios hasta las formas organizacionales y de gobierno para su implementación. En este combinado se incluyó la prioridad política de la cultura escrita, reflejada en un programa que contempló la enseñanza de la lectura y la escritura sostenida en la distribución masiva del libro como soporte material y en los métodos para su aprendizaje como las estrategias cruciales para la construcción de la lengua nacional. Hasta este nivel de operacionalización alcanzó la intervención del proyecto político fundante de la escuela moderna argentina propuesto por Sarmiento.

Resituadas en el presente, las evocaciones contemporáneas de la gesta sarmientina resonantes en las prácticas discursivas de la política se mantendrían en la declaración de la acción anunciada. Tales serían los visos que atravesarían dichas prácticas en referencia al desarrollo de esta acción que, además y por la envergadura del proyecto, sumaría distintas voces y ya no sólo aquellas con procedencia y resonancia educativas.

La magnitud de *Conectar Igualdad* puso en marcha un dispositivo de gestión y logística complejo y de alto alcance. En este marco, la dimensión material del cambio fue considerada desde coordenadas específicas y definida alrededor de variables que contemplaron el carácter masivo de la distribución, la conectividad, la propiedad de las computadoras, el mantenimiento, entre otros aspectos.

Las definiciones tomadas desde esta perspectiva tuvieron mayor visibilidad en detrimento de las especificaciones tecnológicas de los dispositivos y su correlato pedagógico. Así se preveía, entre otras cuestiones, que las computadoras portátiles fueran entregadas en comodato a los alumnos dando la posibilidad de confirmar su propiedad a aquellos que concluyeran exitosamente el nivel secundario; un servicio de mantenimiento técnico en todo el país y un servicio de garantía y reposición en caso de extravío o robo; la inclusión de un software de seguridad que inutilizaría su funcionamiento en caso de robo o extravío o en caso de que se detectase un uso sistemático fuera de la jurisdicción educativa. Se trataba de cuestiones referidas a la implementación del programa atendiendo a sus aspectos técnicos y logísticos, cuya anticipación necesaria fue confirmada por los innumerables problemas surgidos en su desarrollo, lo que resultó un punto

de vulnerabilidad reconocido desde las propias voces políticas pero, sobre todo, un blanco para el ataque de objeciones externas al programa (Gigli Box, 2014).

En este escenario, dos aspectos centrales fueron cambiando su propio rumbo durante la implementación de *Conectar Igualdad* en el período estudiado.

La primera fue el pasaje de la decisión de incorporar en los dispositivos el doble *boote* (uso a elección de los sistemas operativos Microsoft -y sus herramientas informáticas- y Linux), lo que despertó importantes críticas desde el movimiento de software libre¹⁸⁰, a la implementación del propio sistema operativo libre Huayra GNU/Linux, en el año 2013.

La creación de Huayra GNU/Linux fue considerado como la condición de logro de los objetivos del Programa *Conectar Igualdad*. Aunque manteniendo la convivencia con el sistema operativo Windows, la nueva propuesta permitía *tener autonomía y soberanía tecnológica con respecto a los estándares de corporaciones transnacionales*. En este sentido, se fundamentaba que el uso de GNU/Linux, *en términos de desarrollo local no implica ninguna forma de dependencia, como lo implica en otros sectores de la industria, el recurrir a tecnología desarrollada en los países centrales. Por un lado no implica una merma en la riqueza nacional vía drenaje de divisas en concepto de regalías, dividendos o remesa de utilidades. Por el otro, no atrofia la capacidad nacional de avanzar en el rubro tan vital para el desarrollo como el de Investigación y Desarrollo (I+D). Más bien al contrario, la estimula. De este modo, al utilizar GNU/Linux gozamos de todas las ventajas de pararse sobre los hombros de un gigante sin las*

¹⁸⁰ A pesar de la elección del software libre sostenida discursivamente por las voces oficiales, las decisiones políticas estuvieron atravesadas por vaivenes y sometidas a la lógica del mercado. Luego de incluido el sistema operativo de Microsoft en los dispositivos, la empresa presentó un nuevo proyecto que, proponiendo nuevas herramientas y la perpetuidad de las licencias, dejaba de ser gratuito tomando un valor monetario simbólico. Este proyecto fue aprobado aumentando la intensidad de las críticas de los defensores del software libre. Ver Entre el software libre y la provocación. Richard Stallman en la Conferencia Internacional de Software Libre. En Diario Página/12 (2011, 9 de septiembre). <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-22875-2011-09-09.html>; Conectar Igualdad pero no libertad. Beatriz Busaniche. Vía Libre (2011, 12 de mayo). <http://www.vialibre.org.ar/2011/05/12/%E2%80%9Cconectar-monopolio%E2%80%9D/>; La trampa del doble booteo en el Plan Conectar Igualdad. Red Eco Alternativo. (2010, 8 de julio). http://www.redeco.com.ar/nv/index.php?option=com_content&task=view&id=3797&Itemid=40. Consultado el 12/09/2014.

*desventajas que esto acarrea en algunos sectores*¹⁸¹. Así, en torno a la decisión sobrevolaban los vientos de la soberanía tecnológica, metáfora desprendida del mismo vocablo quechua que daba nombre al sistema operativo.

El segundo elemento que fue variando en la implementación de *Conectar Igualdad* fue la explícita intencionalidad política de promover el desarrollo de la industria nacional a través de la fabricación de las computadoras portátiles. Luego de la primera tanda distribuida en la que la empresa Exo había resultado la principal adjudicataria para la compra de una variante del modelo Classmate, en el año 2010 se realizó la apertura de ofertas de la licitación pública internacional, convocada por la Organización de Estados Iberoamericanos y el ANSES, para la compra de un millón y medio de dispositivos, entre otros bienes y servicios necesarios para la implementación de la etapa 2011 del programa. Entre los requisitos, figuraba que *la mitad de las netbooks que se adquieran deberán estar ensambladas en el país o contar con componentes integrados de fabricación nacional*¹⁸². El proceso, que se renovarían en cuatro etapas, no estuvo exento de críticas y objeciones en particular referidas al precio final equivalente presentado por todas las empresas oferentes, al costo final elevado que en la última etapa representaban los dispositivos a adquirir en relación con otros productos de mejor calidad circulantes en el mercado, y a la escasa precisión y transparencia en la información sobre los componentes producidos localmente y los ensamblados a partir de componentes importados.

Las críticas, sin embargo, fueron respondidas desde las voces políticas con datos celebratorios que confirmaban el logro del objetivo previsto -*Con la evolución de Conectar Igualdad se ha avanzado en un proceso de*

¹⁸¹ Según la presentación del sistema operativo libre incluida en el sitio de *Conectar Igualdad*, Huayra fue pensado para el uso de la comunidad educativa y *desarrollado desde el Estado Nacional, en el cual todos podemos participar y contribuir agregando valor sin depender de corporaciones*. Ofrece 25 mil programas gratuitos y libres como así también contenidos producidos por Educ.ar, Canal Encuentro, Conectar Igualdad, Paka-Paka y Conectate. La accesibilidad, la adaptabilidad y la pertenencia a una gran comunidad de voluntarios a nivel mundial son algunos otros atributos de la propuesta señalado. En Conectar Igualdad. <http://huayra.conectarigualdad.gob.ar/huayra>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁸² Fuente: Apertura de ofertas para la compra de 1,5 millones de netbooks. En Conectar Igualdad (2010, 28 de septiembre). <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/apertura-de-ofertas-para-la-compra-de-millones-de-netbooks-577>. Consultado el 12/09/2014.

*sustitución de importaciones, agregando valor en la cadena de producción y ampliando el proceso de industrialización*¹⁸³-, al mismo tiempo que se informaba sobre el avance gradual desde una situación inicial en el año 2010 en la que el 100% de las netbooks eran importadas al 2013 en el que las netbooks se componían con un 100% de memorias de ensamble nacional, 100% de cables de alimentación eléctrica de fabricación nacional, 100% de cargadores de batería de fabricación nacional, 100% de baterías de celdas de ensamble nacional y 100% de placa sintonizadora de ensamble nacional.

La conjunción de ambos movimientos dotó de un plus político a la acción del programa ya que, al tiempo que se atendía a una deuda en el terreno de la educación de efecto directo sobre el nivel de progreso y posicionamiento social del país en el mundo, se afianzaba un modelo económico de producción que reforzaba ese efecto.

En este sentido, el Programa *Conectar Igualdad* irradiaba un alto valor simbólico alrededor del gesto de la distribución como aspecto protagónico de la dimensión material del cambio. Articulada con una estrategia de alta difusión pública, la apuesta giró en torno de la inclusión y la igualdad en el marco de un proceso de reconstrucción nacional:

Estamos en un lugar que simboliza la recuperación de la dignidad argentina -señaló Sileoni durante el acto, que se realizó en el predio de los ex Talleres Ferroviarios-: en estos talleres nació la argentinidad, nació nuestra identidad nacional; y políticas desafortunadas nos llevaron al desastre en los '90. Si estuviera aquí la Presidenta, diría que los derechos no se agradecen: se ejercen -continuó el Ministro-. A mí siempre me emociona cuando los directores y directoras agradecen tanto los materiales, los guardapolvos, las netbooks; cosas que no son para ellos sino para sus alumnos, para sus escuelas, y que simbolizan la dignidad recuperada.

Conectar Igualdad, 2011¹⁸⁴.

La prosa heroica se sostendría al paso de los actos de entrega de las computadoras en manos de los alumnos, escena histórica que se repetía en

¹⁸³ Fuente: Desarrollo nacional (hoy en Conectar Igualdad). En Conectar Igualdad. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/desarrollo-la-industria-nacional-86>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁸⁴ Fuente: Sileoni y Alicia Kirchner entregaron netbooks en Junín. En Conectar Igualdad (2011, 7 de octubre). <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/sileoni-y-alicia-kirchner-entregaron-netbooks-en-junin-369>. Consultado el 12/09/2014.

diferentes puntos del país con efecto multiplicador. En el mes de diciembre del 2013, el contador de computadoras distribuidas incluido en el sitio de *Conectar Igualdad* registraba un número impactante: 3.810.877¹⁸⁵.

El sesgo político que tiñó la dimensión material del cambio durante el transcurso de este período desplazó otras discusiones relativas a los dispositivos que llegarían a las escuelas. Más allá de ciertas mejoras posibilitadas por el vertiginoso desarrollo tecnológico, el modelo base de las computadoras portátiles siguió las líneas del original tipo Classmate adoptado en los inicios de esta acción de amplio alcance¹⁸⁶.

Mientras tanto, el portal *Educ.ar* continuó su trabajo de producción de materiales educativos y de formación docente, reforzando la línea de convergencia con el Canal *Encuentro* y su repositorio *Conectate* y el nuevo sitio web de *Conectar Igualdad*. Dando cuenta de una profusa actividad, a fines del 2013 los recursos disponibles en el Escritorio para Docentes del portal llegaban al número de 12.463, incluyendo los diferentes niveles del sistema educativo y distintas categorías (documento, libro electrónico, colecciones, agenda, manual /tutorial, ponencias, presentación multimedia, software, webquest, entre otros)¹⁸⁷.

Como telón de fondo de esta producción, durante esta etapa el foco de análisis y desarrollo del portal *Educ.ar* estuvo basado en dos ideas centrales y asociadas: el “aula aumentada” y los “contenidos digitales”, ambas sostenidas en el concepto de “ubicuidad”¹⁸⁸ desarrollado a propósito de los modelos 1 a 1 y de otros modelos basados en el aprendizaje a través del uso de dispositivos móviles. Bajo la amplia caracterización del aprendizaje en cualquier tiempo y lugar, el concepto de “ubicuidad” se ubicó en la agenda discursiva global de las nuevas tecnologías horadando las paredes

¹⁸⁵Fuente: <http://web.archive.org/web/20131203050306/http://www.conectarigualdad.gob.ar/> . Consultado el 12/09/2014.

¹⁸⁶ Si bien las prestaciones de las netbooks de *Conectar Igualdad* son las mismas para todos los modelos, el Programa cuenta con 10 marcas de equipos fabricados por diferentes empresas. Las marcas de los equipos que el programa ha adquirido por licitación en 2010 y 2011 son: EduNEC, Bangho, Lenovo, CDR, Exo, Positivo, Depot, Magalhães, Samsung y Noblex. Fuente: SITEAL/TIC. http://www.ericlondaits.com.ar/siteal_tic/node/438. Consultado el 12/09/2014.

¹⁸⁷ Fuente: Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. En Portal Educ.ar (2013, noviembre). http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227. Consultado el 12/09/2014.

¹⁸⁸ El concepto de “ubicuidad” es acuñado por Nicholas Burbules, especialista en tecnologías educativas.

simbólicas del edificio escolar y atribuyéndose así un carácter pedagógico renovador de profundo alcance.

En este marco el “aula aumentada” entendida como *el uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes y una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos*, argumentó una alta potencialidad didáctica en la combinación de la fijación en el tiempo y el espacio propia del conocido formato escolar con la comunicación mediada por tecnologías, fuera del horario de clase y más horizontal.

Desde esta perspectiva, el “aula aumentada” venía a ofrecer una multiplicidad de beneficios. La sola creación de un entorno donde esté disponible un espacio para publicar materiales y otro de intercambio de mensajes (blog, aula virtual, Dropbox, grupo de red social) bastaría para ampliar los límites físicos de la clase (*ésta no empieza cuando se encuentran alumno y profesor, sino que hay posibilidades de intercambio permanente*), generar tráfico de contenidos digitales (*las cosas no se dicen, ni se escriben en el pizarrón, se convierten en archivos digitales*), inaugurar un nuevo espacio comunicativo y de circulación de saberes (*tiene que ver con las formas de consumo de las que los jóvenes están a la vanguardia en sus momentos de ocio*), y generar un espacio público en las aulas (*rompe el circuito más individual docente- alumno-docente, todos ven a todos, convierte al aula en una red*¹⁸⁹).

Así, se sostenía, el aula se vería materialmente y comunicativamente afectada por la intervención de las nuevas tecnologías a partir de la circulación de nuevas condiciones de producción, circulación y consumo de discursos educativos, de discursos académicos, de saberes y datos. Las referencias vagas e imprecisas aludían también al crecimiento exponencial de la información y el conocimiento y a su consumo, el cual requiere formas cada vez más sofisticadas, atravesadas por la participación en fragmentos y flujos¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Fuente: Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. En Portal Educ.ar (2013, noviembre). http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227. Consultado el 12/09/2014.

¹⁹⁰ Sagol, C. y Pomiés, P. (2012). Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1. Experiencias y propuestas del portal Educar. Webinar 2012. Aprendizaje Ubicuo. Dispositivos móviles y contenidos digitales. FLACSO- IIPE UNESCO Buenos Aires. En

Estas son algunas de las principales ideas que sustentarían el enfoque y la producción de “contenidos digitales” desarrollada por el portal *Educ.ar*, los cuales *pueden ser pensados como objetos de aprendizaje, pueden ser pensados como átomos, yo como portal, hago átomos para infinitas creaciones. Lo importante del contenido, además del contenido en sí mismo, que tiene que estar bien, tiene que ser correcto académicamente, actualizado, etc., es el valor del uso, es el uso de ese contenido, el uso le agrega valor al contenido porque lo continúa recreando*¹⁹¹. La conceptualización toma sentido en el marco del conocimiento abierto propulsada por los movimientos de software libre en tanto *los recursos abiertos se pueden rehusar, remezclar, revisar y redistribuir... La magia se produce cuando esos contenidos se usan, se reutilizan, se mezclan, se ponen con consignas innovadoras, se comparan, se llevan a otro lado, se hacen circular, se mezclan con contenidos hechos por otros y se potencian*¹⁹².

Es aquí donde la función del maestro se presenta actualizada en términos de quien comparte esos contenidos con “éxito” y, para ello, el portal educativo se ofreció como un repertorio de esos contenidos:

Yo te doy la materia prima, vos terminá haciendo tu propio contenido, con los contenidos que vos querés, con esta materia prima que es tuya, que está a disposición de los usuarios, porque esto tiene una enorme importancia en términos de capital simbólico, una enorme importancia en construcción de andamios para los sectores empobrecidos de aprendizaje. Pensemos en los chicos que no tienen hogares con bibliotecas, padres con conocimientos o educación suficiente o hermanos mayores para guiarlos, dinero para pagar profesores particulares, computadoras, internet, espacios educativos, pueden conseguir un montón de información para reponer estas cuestiones que su condición social no le ha dado.

Portal Educ.ar, 2013¹⁹³.

<http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁹¹ La idea de “objetos de aprendizaje” es atribuida a David Wiley, Co-Fundador y Director de Asuntos Académicos de la Lumen Learning, una *organización dedicada a incrementar el éxito de los estudiantes y la mejora de la accesibilidad de la educación a través de la adopción de los recursos educativos abiertos por escuelas intermedias, escuelas secundarias, colegios comunitarios y estatales, y las universidades*. Profesor asociado de la Universidad de Utah, es conocido como el propulsor de los contenidos educativos “abiertos” en Internet. Según el especialista, la apertura y transparencia genera un mayor nivel en la calidad de los contenidos. En <http://davidwiley.org/>

¹⁹² Fuente: El desafío de producir recursos educativos en el mundo digital. Parte 2. En Portal Educ.ar (2013, 10 de diciembre). <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=121270>. Consultado el 12/09/2014.

¹⁹³ Poner a disposición estos “contenidos digitales” supone un proceso de construcción particular que, atendiendo a su especificidad, pone en movimiento la acción conjunta de distintos perfiles. En el caso de una infografía, por ejemplo, el proceso es relatado del

La alusión y el posicionamiento de *Educ.ar* en relación con los “contenidos digitales” forman parte de las tendencias globales en torno a las definiciones y discusiones sobre el tema en las que se articulan cuestiones de índole tecnológica, pedagógica y política de relevancia en vistas al cambio esperado.

Por un lado, los “contenidos digitales” comienzan a emerger como una nueva categoría que, según se sostiene, no puede ser equiparada a la idea de contenido educativo sino que más bien debe ser entendido desde el soporte informático que lo configura. En este sentido alude, más bien, a la idea de herramientas o recursos. Más que por su calidad (buenos o malos), procedencia (libros de texto o de propia creación digital), antigüedad (viejos o nuevos), los contenidos digitales poseen una lista de atributos propios: amplitud, editabilidad, evaluación, transferibilidad, interactividad e hipertextualidad. Desde esta perspectiva, “enseñar con contenidos educativos digitales” resulta un eje dentro de un conjunto de modos de trabajo para aprovechar las posibilidades de las tecnologías, entre los cuales también cuentan: “enseñar con entornos de publicación”, “enseñar con redes sociales”, “enseñar con materiales multimedia”, “enseñar con weblogs/blogs”, “enseñar con proyectos”, “enseñar con trabajos colaborativos”, “enseñar para la gestión de la información”. A través del desarrollo de estos ejes -mezcla de nuevos soportes y géneros con *slogans* pedagógicos ya conocidos- el modelo 1 a 1 propone que el uso de las nuevas tecnologías no inhabilite el empleo de otros recursos ya existentes, como los mapas, las láminas, las películas o la televisión y que, por el contrario, se

siguiente modo: *Llamamos, en general, a un especialista en el tema. Ese especialista nos da la información, luego hay un editor, a lo mejor alguna persona de Comunicación, de Educación, por qué no de Letras, que lo empieza a imaginar en pantallas. Hay consultas con gente del área de tecnología del portal que son los analistas funcionales que ven que las pantallas sean usables, que yo no me pierda en la navegación; un analista funcional ya sería como la tercer persona que está acá, que organiza estas pantallas. Hay un diseñador gráfico que hace un diseño; hay un ilustrador que hace los dibujos; hay un animador -a veces es la misma persona-, que hace esos dibujos y los anima; hay un programador que lo hace en Flash o en HTML; un editor que sigue todo ese proceso, que el dibujante dibuje lo que el especialista dijo, que la mariposa es así o asá. Es todo un proceso de bastante complejidad.* Fuente: El desafío de producir recursos educativos en el mundo digital. Parte 2. En Portal Educ.ar (2013, 10 de diciembre). <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=121270>. Consultado el 12/09/2014.

combine con el trabajo tradicional del aula usando las computadoras para escribir textos, leer, enviar mensajes, etc. (Conectar Igualdad, 2011a).

La propuesta puede leerse en el intento de introducir una innovación didáctica acorde con el proceso de metamorfosis del conocimiento en el marco de un nuevo paradigma cultural. La tarea resultó, en estos términos, ambiciosa. Asumía el complejo desafío de invención de nuevas configuraciones didácticas basadas en mutaciones en proceso que, entre otras cuestiones, interrogan en presente tanto la misma concepción de conocimiento sostenida durante varios siglos como los modos de transmisión educativa y las figuras vinculares acordes a ésta en tanto también demandan una transformación en la relación entre maestros y alumnos (Najmanovich, 2009).

Por otro lado, el tema de los “contenidos digitales” resuena en el proceso de selección de saberes a ser transmitidos como cuerpo común, en un tiempo de estallido de fronteras disciplinares y de profundas transformaciones en las formas de producción y circulación del conocimiento. El escenario se vuelve complejo porque, al igual que en el caso de la elección del software “oficial”, el tema toca además otro punto espinoso en la relación entre el Estado y el sector privado en tanto competidores en la oferta de la producción de contenidos a ser incorporados en las escuelas.

En este contexto, ante el surgimiento creciente de portales educativos del sector privado y la impulsa dada por las editoriales a los libros de texto electrónicos y sus nuevas propuestas hipermediales, *Educ.ar* asumió una posición coincidente con las políticas públicas de otros países de la región ocupando un papel protagónico en la producción de contenidos digitales. La decisión, objeto de críticas en cuanto a su excesiva centralidad o al escaso margen de creatividad otorgado al docente (SITEAL, 2014), da cuenta de un intento del Estado por maniobrar las políticas referidas a los contenidos y una forma de inclusión en la enseñanza, al menos en el nivel secundario. Sin embargo, en el desarrollo de la propuesta no resulta claro hasta dónde el importante papel que el Estado asume a través de *Educ.ar* en la producción de “contenidos digitales” alude a la necesaria intervención estatal en las políticas curriculares -en términos de garantizar que estos contenidos

integren un cuerpo normativo común que garantice calidad, actualización disciplinar, relevancia social, representatividad y diversidad cultural (o los atributos que se consideren)- o, más bien, pretenden ubicarse en un papel de liderazgo de un proceso de innovación didáctica a partir del aprovechamiento de las potencialidades de las nuevas tecnologías sin atención central más allá de un cierto “respeto curricular” a la normativa vigente.

A las puertas de un nuevo ciclo

Los ensayos e intentos para concretar la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas durante el período estudiado fueron nutriendo lo que finalmente resultaría una rotunda decisión política orientada por la idea de la inclusión social en el marco de una modernización necesaria para el país y sus escuelas en vistas al panorama global y a tiempos futuros. El Programa *Conectar Igualdad* se instaló así como una “política de Estado” con unos fundamentos pedagógicos iniciales para acompañar la iniciativa.

En la premura de cualquier acción política de gobierno, *Conectar Igualdad* impulsó el desarrollo de propuestas didácticas, proceso que también se encontró acelerado por la velocidad de las transformaciones tecnológicas y su impacto en la vida social. La necesidad de traccionar su reflejo en las prácticas escolares fue saldada a través de la rápida resolución de ciertos temas de alta complejidad político educativa y pedagógica. En este sentido, las promesas de las tecnologías digitales constituyeron un norte de altas expectativas en relación con lo que se pretendió se trasladara a las aulas por necesidad y urgencia. Pero también son estas expectativas las que regularon el termómetro de la preocupación política ante la demora de la concreción de cambios rotundos en la cotidianeidad escolar.

Es de considerar que el programa *Conectar Igualdad* es una política de reciente data, lo cual acota el margen de evaluación sobre su impacto. Más allá de algunos estudios realizados¹⁹⁴, la evidencia de sus efectos estuvo

¹⁹⁴ El Programa *Conectar Igualdad* contempla dentro de sus acciones una línea de evaluación y seguimiento a través de la cual se han realizado, entre otras acciones, algunos estudios específicos en articulación con universidades nacionales. El estudio centrado en los primeros impactos del programa identificó que los principales resultados encontrados refieren a la alta valoración social y política del programa por sus aporte al logro de

concentrada en la difusión de experiencias valiosas llevadas a cabo en las escuelas, difundidas por su carácter innovador a través de su propio sitio web y del portal *Educ.ar*. No obstante, la experiencia internacional opera como telón de fondo en la regulación de las expectativas y en la orientación de las propuestas si se tiene en cuenta que en diversos contextos se coincide en la comprobación común de un bajo impacto de las políticas de implementación de las nuevas tecnologías en las prácticas escolares y en los resultados de aprendizaje de los alumnos (SITEAL, 2014; Tedesco, 2014; Dussel, 2011; Claro, 2010, Mezzadra y Bilbao, 2010; Fullan, 2013; Buckingham, 2008; OECD, 2004; Cuban, 2001). La resistencia de los docentes y la dificultad en la incorporación de las tecnologías de forma productiva a las prácticas de enseñanza es, generalmente, uno de los motivos que explican tal diagnóstico enmarcado en una secuencia repetida a lo largo de la historia de los cambios y las reformas propuestas a las escuelas.

Sin embargo, vale recordar que no fue este el caso en tiempos donde los avances de las tecnologías de la lectura y la escritura de mediados del siglo XIX transformaran radicalmente las prácticas escolares de la mano de sus maestros adquiriendo la forma moderna que hoy se insiste en modificar. Fueron los tiempos en los que la demanda social de escritura se volvía apremiante y el esfuerzo pedagógico se concentraba en acelerar los tiempos de la lectura para luego avanzar con la etapa de la escritura y el cálculo, secuencia ancestral instalada desde hacía casi tres siglos. Tal anhelo no fue posible hasta que nuevas herramientas técnicas permitieran reorganizar el currículum, cuando a mediados de siglo se difundiera el uso de la tiza y la pizarra para los alumnos iniciales y las plumas metálicas y el papel de celulosa para el resto. La mejor accesibilidad en el uso y el abaratamiento de

igualdad y democratización del conocimiento, la transformación del escenario institucional a partir de la llegada de las netbooks a través de nuevas dinámicas y mejores vínculos, el aumento de la motivación de los jóvenes para asistir a la escuela, la predisposición positiva de los docentes a la incorporación de los dispositivos al trabajo, el acceso a materiales antes no disponibles, la reconfiguración de los vínculos familiares a partir de la presencia de las computadoras en los hogares, la mejora de la relación entre familia y escuela. Argentina. Conectar Igualdad (2011b). Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires: Presidencia de la Nación. En [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PC I.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PC%20I.pdf?sequence=1). Consultado el 12/09/2014.

los costos impulsaron la incorporación de nuevas técnicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, configurando con ello nuevos modos de organización de la clase: los nuevos pupitres en fila, los alumnos escribiendo en cuadernos, el pizarrón en el frente de la sala.

Tal como señala Anne-Marie Chartier (2005, 2012), en una generación las nuevas tecnologías fueron apropiadas por los maestros en tanto resolvieron un problema de organización del trabajo (en las clases múltiples, la escritura precoz mantenía a los alumnos ocupados y silenciosos, en tareas que permitían luego ser controladas por su registro). Fue sobre esta modificación de la base material escolar que se reorganizó el currículum, se inventaron nuevos procedimientos de enseñanza y se produjeron libros y manuales materiales acorde a sus propuestas. La vertiginosa transformación en corta duración se produjo de manera simultánea en diversos contextos del mapa mundial, inaugurándose luego un prolongado tiempo para la estabilización de la nueva organización curricular y la discusión, aún hoy abierta, sobre los métodos de enseñanza.

En consecuencia, la hipótesis sobre la resistencia de los maestros a la incorporación de las nuevas tecnologías podría ser reformulable si su inclusión es analizada en relación no sólo como un cambio conceptual de difícil procesamiento para los docentes o, en otros términos:

Cuando una innovación es rápidamente aceptada por el cuerpo docente, a menudo es porque su eficacia rebasa el objetivo específico que busca; a través de ella se solucionan dificultades de otro tipo (progresos, organización, evaluación, división de trabajo, etc). Y, al contrario, si la ganancia 'tiene un costo muy alto' (complicación de la tarea de los alumnos, incremento del trabajo para el maestro, pérdida de eficacia sobre otros aprendizajes), entonces los maestros muestran menos entusiasmo. A los innovadores les parece fácil entonces denunciar su falta de audacia, su conservadurismo o la rigidez de sus rutinas.

Chartier, A-M, 2005: 118.

La ecuación permite iluminar el análisis, especialmente si se tiene en cuenta que *Conectar Igualdad* y las iniciativas antecedentes motorizadas desde *Educ.ar* constituyeron acciones articuladas en prácticas discursivas de la cultura político-normativa fortalecidas en la idea de inclusión de las nuevas tecnologías en las escuelas a partir de una decisión crucial en torno a la transformación de la materialidad escolar, como fue la distribución masiva de las computadoras personales asociada de suyo a un modelo

pedagógico basado en el modelo 1 a 1. Fue ésta una decisión resultado de un movimiento local de apropiación de las ventajas, problemas y, sobre todo, promesas pendientes de la propuesta probada, con mucho menor alcance, en otros contextos.

De allí que, pese al disgusto político, el mediano y sobre todo largo plazo son las condiciones de espera para la apropiación de una nueva materialidad en contextos específicos y su articulación con la propuesta de una innovación pedagógica que deberá entablar diálogo con las prácticas de enseñanza vigentes.

El sentido del cambio inaugurado por las políticas públicas en torno a la cultura digital y su traducción educativa durante el período estudiado puede ser interpretado en términos de la necesidad de producir renovadas actualizaciones de las representaciones oficiales de los sujetos, los espacios y las prácticas escolares a través de un movimiento por cierto disruptor en una imagen pública de la escolarización instalada hace más de un siglo cuya eficacia ha sido comprobada en la permanencia de determinados escenarios y encuadramientos (Goncalves Vidal y da Silva, 2013).

Desde esta perspectiva, la masividad en el alcance dada por la distribución de las computadoras portátiles en base al modelo 1 a 1 representaron desde la mirada oficial la oportunidad real de cubrir el paisaje escolar con nuevas pinceladas, ya no sólo a través de la concreción del sueño igualitario de que los alumnos llegaran a las escuelas con sus laptops bajo el brazo sino también en la promesa pedagógica de experimentar nuevas modalidades de circulación y producción del conocimiento en el marco de nuevas formas de enseñar y de aprender.

La distribución masiva de computadoras esbozó así el trazado fundante de un nuevo escenario educativo sobre el que se depositó la esperanza de revertir los problemas de eficacia y eficiencia de la escuela, cada vez más agravados y por ello motivadores del reclamo social. En este marco, la decisión de concentrar la acción en los alumnos del nivel secundario puede ser entendida como una prioridad no sólo definida en el marco de ciertas tendencias globales sino también, y especialmente, como respuesta a la necesidad política de intervenir de lleno en la reorganización de un nivel atravesado por problemas de diverso orden y críticas de diferentes ámbitos.

Junto con la obligatoriedad determinada para el nivel secundario, se volvió necesario instrumentar acciones que garantizaran la vuelta y la permanencia de los alumnos en las escuelas, lema que ya alcanzaba tono de reclamo social. En esa dirección, la distribución masiva de las netbooks resultó una iniciativa que ofreció la posibilidad de concretar el anhelo de inclusión social sostenido por el modelo político al tiempo que apuntó a reinaugurar la propuesta pedagógica del nivel *aggiornándola* a las motivaciones, intereses y formatos propios de la cultura juvenil, hoy leída en desacople profundo con la cultura de la escuela, en vistas a la mejora del rendimiento de los aprendizajes de los alumnos.

El cambio en la materialidad escolar propuesto abrió, entonces, una apuesta en diferentes niveles, complementarios pero también observables en sí mismos. En primer lugar, y de modo prioritario, dio forma al sueño de la igualdad y la reducción de la brecha digital anclando su referencia más evidente en la escena de cada alumno con su computadora. En segundo lugar, apuntó a la transformación de la escuela a través de nuevas situaciones pedagógicas y de la configuración de nuevos vínculos y disposiciones en relación con la apropiación de los saberes a partir del uso de los nuevos artefactos. En tercer lugar, aunque de manera menos explícita, se propuso impactar en el nivel de los aprendizajes de los alumnos, particularmente en aquellos considerados problemáticos desde la mirada social como la lectura o la escritura.

El modelo 1 a 1 vino a instalar una organización pedagógica que, al menos durante el período estudiado, se presentó discursivamente como un nuevo compañero de la metodología considerada tradicional, acusada por la pérdida de vigencia evidenciada en los aprendizajes de los alumnos.

Sin embargo, las nuevas configuraciones didácticas que el modelo 1 a 1 trajo de la mano no parecieron apuntar a la resignificación del saber a partir de los nuevos soportes, entre ellos la lectura y la escritura. Tampoco en relación con este tema crucial se configuró la pregunta por la singularidad y articulaciones de la cultura escrita en la cultura impresa y la cultura digital sino que más bien se declaró una sana convivencia en la que las paralelas no se corten sino en el infinito desatendiendo.

Es en este punto donde se desactiva la idea de inclusión movilizandando las prácticas discursivas de la política pública en busca de la reducción de la brecha en tanto ésta no sólo implica la atención a un aspecto material atendible, por cierto necesaria, sino su articulación con una dimensión cultural. Focalizando en la cultura escrita, la cuestión obliga a pensar no sólo en la reducción de la desigualdad existente sino en evitar la creación de nuevas brechas a partir de la construcción de nuevos analfabetismos (Ferreiro, 2011; Chartier, A-M., 2012).

Por lo demás, existe un elemento nodal relativo al cambio en la materialidad escolar que interviene en el análisis sobre las transformaciones en las prácticas escolares, para el cual nuevamente colabora la mirada retrospectiva a largo plazo.

Los artefactos escolares que estructuraron materialmente a la escuela moderna (pizarrón, pupitre), en combinación con los materiales de bajo costo que permitían desarrollar su trabajo cotidiano (lápiz y papel, libros y manuales), articularon la concepción moderna de estabilidad en el tiempo. La durabilidad fue su atributo, asociada a su posibilidad de uniformizar y rutinizarse las prácticas en un espacio escolar regulado por tiempos rígidos y delimitado por límites claros. La racionalidad instrumental de la industria encontró en esta organización material la vía para su inclusión en el universo escolar no sólo respondiendo a sus demandas sino también produciendo nuevas necesidades que estimulaban ese comercio convirtiendo al Estado en uno de sus principales clientes cautivos. Sobre ese suelo de larga duración y estabilidad homogénea, en que la cultura escrita sostenida en procedimientos de lo impreso fue protagonista excelsa como modo de apropiación de saberes.

Las transformaciones en la materialidad escolar devenidas de los desarrollos tecnológicos contemporáneos encierran otras complejidades para pensar ese juego. En principio porque la inclusión de los nuevos artefactos en la escena escolar (computadoras, teléfonos celulares) supone considerar que la durabilidad ya no resulta un atributo asociado a la estabilidad sino que se vuelve obsoleto en las nuevas coordenadas de espacio y tiempo. En el cruce entre el vertiginoso desarrollo tecnológico y las reglas económicas de creación de la demanda, propias de la sociedad de consumo, los

artefactos poseen una corta vida útil cuya fecha de vencimiento está fijada por la aparición de un nuevo dispositivo superador del anterior. Condición de expansión de los mercados, la obsolescencia regula la planificación de las políticas industriales haciendo de los artefactos productos de consumo efímero dada su acotado tiempo de utilidad. En esta dinámica, la variabilidad en los costos condiciona la posibilidad de masividad en la distribución de los dispositivos. Por otro lado, porque aún garantizada la distribución masiva, el cambio en la materialidad escolar supone también garantizar el pleno acceso a una conectividad de calidad, condición sujeta a los avances de la industria y a las reglas del mercado, aún pendiente en los países de la región¹⁹⁵.

¹⁹⁵ Tal como señalan diversos estudios, superada la discusión por la justificación de su inversión, el modelo 1 a 1 ha sido adoptado tendencialmente en los países de la región. Sin embargo, al paso del desarrollo de las tecnologías y dispositivos móviles, como los teléfonos de alta generación, va siendo comprobada la mejor relación costo-beneficio que estos artefactos pueden alcanzar en relación con el alto costo de las computadoras portátiles en vistas a la implementación del modelo, sobre todo en poblaciones rurales donde la disponibilidad de conexión por banda ancha terrestre no existe o no es confiable. No obstante, los costos de la conectividad siguen resultando un obstáculo en ambos casos. Si bien en los últimos años ha disminuido la brecha de acceso (Internet, banda ancha fija y móvil, telefonía, TV digital) entre los países desarrollados y los emergentes la misma continúa representado cinco años de atraso para los países de la región respecto de Europa y EEUU. Asimismo, el estado de la infraestructura de acceso varía notablemente entre los distintos países de la región así como entre distintas zonas geográficas dentro de cada uno de ellos. Esto resulta en significativas variaciones en el precio, la calidad y la cobertura de los servicios de Internet en la región pero mantienen en común la desigualdad profunda en relación con las posibilidades de los países desarrollados. Estas cuestiones confirman las tendencias de la discusión política acerca de la necesidad de incrementar la adopción a partir del aumento de la cobertura de las redes de telecomunicaciones. La premisa subyacente es que si se resuelven los problemas que retrasan la inversión en infraestructura se reduciría la brecha digital. Sin embargo, estudios recientes sostienen que, sin negar que existe una cierta relación de causalidad entre inversión y brecha, es importante resaltar que una de las variables fundamentales que explican la brecha digital no está ubicada en la oferta sino en la demanda. En la construcción de esta “brecha de demanda” influyen algunas variables estructurales (por ejemplo, la composición etaria del hogar y el nivel de educación) mientras que otras reflejan la intensidad de la competencia en el mercado de banda ancha y el desempeño de la economía en general, por ejemplo asequibilidad. En relación con esto último, se considera que el problema puede ser atendido, a largo plazo, por la competencia entre plataformas como el modelo adecuado para desencadenar una reducción de precios entre los operadores que sirven al mercado. Esta involucra no solo a los operadores de telecomunicaciones tradicionales y a los servicios de televisión por cable, sino también, en los próximos años, a los operadores que proveen banda ancha móvil. Por otro lado, se considera importante la intervención pública en la prestación de banda ancha, sea de forma directa mediante inversiones en infraestructura troncal y acuerdos con operadores privados o los tradicionales sistemas de subsidios a la oferta. Al reducir la brecha de demanda, estas iniciativas permitirían generar las economías de escala y las externalidades de red necesarias para el desarrollo saludable del ecosistema de banda ancha en los mercados de la región. Con respecto a la barrera de capacidades, esta puede ser modificada por políticas públicas no solo de tipo tradicional (por ejemplo, mediante el

Se trata de cuestiones que resignifican el papel del Estado frente a la masificación escolar, en tanto su intervención se actualiza en presente sobre el nuevo suelo del orden económico y social. La administración de la oferta escolar masiva, que sigue persistiendo en la demanda social, no sólo pone en tensión principios pedagógicos hoy interrogados sino que, como parte de este mismo proceso, obliga al Estado a jugar las cartas de su intervención en diálogo con las reglas económicas del mercado y sus modos de regulación de lo social y lo cultural.

En un plano más general, la cuestión alcanza a la pregunta aún no formulada de modo explícito por la modificación del mismo espacio escolar en tanto las tecnologías implicadas en los nuevos artefactos y su conexión al mundo global a través de Internet conllevan la consideración sobre las características técnicas, materiales y arquitectónicas de una configuración espacial que se ha mantenido estable en su especificidad durante siglos (Viñao Frago, 2008).

Junto con las antes señaladas, estas consideraciones dan cuenta del complejo juego de intereses que entrelaza lo pedagógico, el Estado y la industria. Así, a mayor intervención política y pedagógica estatal sobre la oferta, en términos de ampliación del acceso, obligatoriedad y cambios en las formas de enseñanza que requieren de nuevos artefactos en escala masiva, el sistema educativo se constituye como un significativo consumidor obligando al Estado en su mantenimiento y, con ello, a su obligada disputa y negociación con el sector privado en tanto principal fuente y proveedor. En este sentido, el acelerado desarrollo tecnológico concentrado en el sector industrial privado tuerce hacia éste el mayor dominio de la escena en tanto su rol no queda circunscripto hacia la satisfacción de la demanda sino, y particularmente, a crearla¹⁹⁶.

sistema formal de educación) sino también con iniciativas de educación continua. UNESCO, 2012; AHCET, 2013; Katz y Galperín, 2013; Galperín, H., 2013.

¹⁹⁶ En el caso de los países de América Latina ha sido notorio el peso de la oferta en la definición de los cambios a las aplicaciones TIC por sobre la demanda, corriéndose así un riesgo frente al contraste entre las auténticas necesidades y posibilidades de los usuarios con las ofertas que reciben. Además, no siempre se presenta un equivalente del lado de la demanda que filtre de manera objetiva la capacidad de los productos tecnológicos. Se trata de cuestiones que hacen al control del gasto público y a la definición de políticas de gobierno, viables y sustentables, y que toman una importancia particular cuando son pensadas en relación con el sistema educativo. UNESCO, 2014.

Los procesos actuales de transformación tecnológica actualizan y resignifican la conexión entre innovación material e innovación pedagógica establecida desde fines del siglo XIX a propósito de la conformación de la reinención de la escena escolar moderna (Goncalves Vidal y da Silva, 2013). En este escenario, lo que parece permanecer intacto es la supuesta identidad entre calidad de enseñanza y adquisición de artefactos escolares. Y lo que, por el contrario, parece haber mutado es la capacidad del Estado para dominar las reglas de juego de esa relación, si se tiene en cuenta el poder de la “soberanía de los mercados” (Bauman, 2007) que hoy caracteriza el panorama global.

3.3. Leer y escribir sobre nuevas arenas

Durante el período estudiado es posible identificar los vaivenes que la cultura escrita asumirá en la concepción sobre el cambio cultural, la cultura digital y su articulación con el cambio escolar. En parte reflejo de un proceso más amplio de transición cultural pero también en atravesado por la demanda y urgencia de los tiempos políticos, las prácticas de lo escrito resultarán de variable posición en el tablero del juego pedagógico de la política educativa.

En asociación con la dimensión material del cambio puede identificarse la temática central de la alfabetización como eje alrededor del cual gira el par letrado-digital para pensar el cambio cultural y su impacto pedagógico.

Así, en los inicios del período estudiado, la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* se plantea como objetivo central la reducción de la brecha digital y, en este marco, la cuestión de la alfabetización resulta el foco alrededor del cual se define un conjunto de elementos necesarios - equipamiento, conectividad, capacitación y contenidos- en vistas a alcanzar el objetivo propuesto.

El contenido y la dirección de la campaña resultaba así una adaptación local de los nuevos horizontes culturales en la que convivían diferentes sentidos emergentes en relación con el tema. En esta mezcla dialogaban los aportes provenientes de las diversas fuentes que alimentaban la nueva promesa cultural. Por un lado el objetivo global asumido en distintos acuerdos, especialmente en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la

Información, en relación con la brecha digital diagnosticada y definida como un nuevo flanco de batalla¹⁹⁷. Por otro lado, las conceptualizaciones provenientes del ámbito internacional en proceso de expansión de los nuevos estudios y debates sobre el tema del cual la campaña retomaba, en coincidencia con las premisas del portal *Educ.ar*, la idea de alfabetización digital a partir de la consideración de una trayectoria evolutiva de las fases del conocimiento atravesada por el cambio en los regímenes de lectura¹⁹⁸. Luego, una caracterización lo suficientemente amplia como para dar lugar a diferentes acciones más bien atadas al devenir de lo posible, en la que aún pesaban las huellas de la tradición de la educación tecnológica y el manejo de las TIC con perspectiva instrumental aunque en el intento de abrir el juego hacia los nuevos enfoques comunicativos. Así, se planteaba la construcción de una cultura de utilización a partir de la adquisición de hábitos de uso significativo de las nuevas tecnologías, el aprovechamiento integral de sus recursos en el marco de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza, y la definición de distintos niveles de competencia y uso de las tecnologías según los públicos destinatarios. A partir de aquí se articulaban unas ciertas dimensiones curriculares para la capacitación docente: la dimensión de la Tecnología Educativa, referida al papel de estas tecnologías como mediadoras en el aprendizaje; la dimensión del Aprendizaje Instrumental, para un uso pleno y conciente de herramientas informáticas y

¹⁹⁷ La presentación de la *Campaña Nacional de Alfabetización* retoma en su presentación la alusión al tema referida en el Informe “Una Sociedad de la Información para todos: ¿Cuán realista es la idea?” del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicado en la Revista Opciones a pocos días de finalizada la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. Entre otras ideas, la presentación señala: *Este informe muestra con claridad como los planes más ambiciosos no han logrado los resultados esperados, contrariamente a aquellos de alcance más inmediato y con un elevado nivel de pragmatismo y eficacia, pero sobre todo, de realismo. Lo que no es un detalle menor, si, como el PNUD entiende, de alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio se trata. En palabras de Mark Malloch Brown, Administrador del PNUD -Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-: “Las TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- están mejorando el acceso y extendiendo los servicios, reduciendo los costos de transacción, mejorando la eficacia gubernamental y posibilitando el desarrollo. La cuestión consiste en ver cómo aprovechar esta revolución tecnológica a favor de una revolución del desarrollo que pueda producir una verdadera diferencia en la vida cotidiana de los pobres del mundo”*. Fuente: Campaña Nacional de Alfabetización. Resumen Ejecutivo. [tecnoeducacion.com.ar http://tecnoeducacion.com.ar/wp-content/uploads/2008/10/alfabetizarg.pdf](http://tecnoeducacion.com.ar/wp-content/uploads/2008/10/alfabetizarg.pdf). Consultado el 12/09/2014.

¹⁹⁸ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). Campaña Nacional de Alfabetización Digital. <http://www.portal.educ.ar/debates/protagonistas/img/fecotel1.ppt>. Consultado el 12/09/2014.

sistemas de comunicación; la Formación Técnico Profesional, conformada por los conocimientos y habilidades del área de las telecomunicaciones y de la informática; y la Educación Tecnológica General que tiene por objeto de estudio a estas tecnologías.

En esta dirección se fundamentaba la iniciativa de la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital*, sostenida en la idea de la democratización de las nuevas tecnologías a través del sistema educativo y ratificando *la importancia de ubicar en el centro de la agenda la aplicación de la ciencia y de la tecnología a la educación, una de las problemáticas más importantes para resolver en la Argentina*¹⁹⁹. Desde aquí la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* se presentaba como una acción del Estado nacional *para que esta esperanza lejos de transformarse en una nueva y vana “tecno-utopía”, se convierta en una posibilidad cierta de desarrollo, bienestar y justicia social para nuestro pueblo*²⁰⁰.

Sin embargo el desafío era doble, se argumentaba, ya que además de la incorporación de las nuevas tecnologías se reconocía la deuda pendiente de la llamada “alfabetización básica” para un amplio sector de la población²⁰¹, diferenciando así la situación local respecto de los países desarrollados pero también situando el problema en la convicción común de que *no se puede alfabetizar en el siglo XXI con las tecnologías del siglo XIX*.

¹⁹⁹ Fuente: No se puede alfabetizar en el siglo XXI con las tecnologías del siglo XIX. En Canal-AR (2005, 11 de agosto). <http://www.canal-ar.com.ar/Nota.asp?Id=2175>. Consultado el 12/09/2014.

²⁰⁰ Fuente: Entre 2004 y 2006, 6500 instituciones educativas de todo el país recibirán 55.000 computadoras. En Portal Educ.ar (2004, 24 de agosto). <http://portal.educ.ar/noticias/ciencia-y-tecnologia/entre-2004-y-2006-6500-institu.php>. Consultado el 12/09/2014.

²⁰¹ Según datos oficiales, el programa “Encuentro” ha mostrado su eficacia, aportando a la reducción de la tasa de analfabetismo que varió desde un 2,6% a un 1,9% en la última década. La consulta a otras fuentes permite identificar una diferencia en los valores aunque coincide en la tendencia de reducción de la tasa de analfabetismo durante la última década: de 1.93 (2003) a 0.97 (2013) (SITEAL, 2014). Cabe consignar que hacia el 2008 Argentina, junto con Chile y Uruguay, presentaban valores por debajo de la medida del 5% establecida por la UNESCO y la OEI como valor crítico por debajo del cual el analfabetismo estaría erradicado. Se trata de una diferencia sustantiva respecto de un grupo de países conformado por Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador los cuales contaban con la mayor proporción de adultos analfabetos de la región (un cuarto de la población guatemalteca y dos de cada diez nicaragüenses, hondureños y salvadoreños no tienen acceso a la lengua escrita) mientras que Bolivia, Perú, República Dominicana, Brasil, Ecuador, México, Colombia y Paraguay integraban un segundo gran grupo con situaciones de analfabetismo moderadas, pero con tasas que superaban al 5%. (SITEAL, 2011). Asimismo, es de señalar que durante la década 2000-2010 se registra una disminución en las tasas de analfabetismo absoluto, tendencia localizada en el grupo poblacional más joven (SITEAL, 2014).

Por eso, al mismo tiempo que la campaña se lanzaba el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro”,²⁰² el cual se proponía, en el marco de la Década de la Alfabetización 2003-2012²⁰³ declarada por las Naciones Unidas, reducir al 50% los índices actuales de analfabetismo, favorecer la continuidad en la escolaridad básica de los jóvenes y adultos, y promover la participación ciudadana y el compromiso social de jóvenes y adultos alfabetizados²⁰⁴.

Apelando al pensamiento de Paulo Freire, entre otros, el concepto de educación liberadora y el acceso a la cultura escrita como proceso asociado

²⁰² La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece: ... *El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo, y el cumplimiento de la educación obligatoria en el Art. 16 de la presente Ley, para la población mayor de 18 años de edad, que no haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente Ley. Dicho programas contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/las participantes.* (Ley de Educación Nacional 26.606/06, Artículo 138).

²⁰³ A inicios del año 2000 comienza la reactivación de los planes de alfabetización y educación de adultos, prácticamente ausentes durante los noventa a través de propuestas entre las que se destacan el Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA), impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), así como la promoción del método cubano “Yo sí puedo”, pionero en la incorporación de tecnologías como el video y la televisión al proceso de enseñanza. El resurgimiento de estas acciones se produjo en diálogo con el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (UNLD, según sus siglas en inglés) (2003-2012) el cual, a través del lema “La alfabetización: un camino hacia la libertad”, se reconoce que la alfabetización es un derecho humano que debe promoverse y defenderse activamente. El UNLD propuso una estrategia renovada en materia de alfabetización con el fin de abarcar las necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, en todas las situaciones y todos los contextos, proponiendo así una visión de la alfabetización entendida como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano. Desde allí se dio impulso a la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT) y crear contextos alfabetizados considerando a esto últimos como *fundamentales para erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, frenar el crecimiento demográfico, alcanzar la igualdad entre los sexos y velar por el desarrollo sostenible, la paz y la democracia.* En <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/unld-end-of-decade-assessment/>. Consultado el 12/09/2014.

²⁰⁴ La iniciativa, destinada a jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más incluyendo a la población de los establecimientos penitenciarios (luego reformulado a “jóvenes y adultos que necesitan iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura), se planteaba en un desarrollo de dos instancias consecutivas: la alfabetización inicial o introductoria -de cinco meses de duración- y la articulación con el sistema de educación de jóvenes y adultos con el objeto de completar la escolaridad básica. Las actividades del programa se desarrollarían en Centros de Alfabetización (iglesias, centros de salud, gremios, escuelas o centros educativos de jóvenes y adultos) bajo la coordinación de alfabetizadores voluntarios. La propuesta incluía la distribución gratuita de materiales para los alfabetizadores (un libro para el alfabetizador, orientaciones para su trabajo, 40 videos complementarios del material impreso realizados por Eduardo Mignona; 25 láminas ilustradas por el dibujante Roberto Fontanarrosa, y un bolso para los materiales) y para los alumnos (lápices, goma, cuaderno, tijera, goma de pegar, regla y un set de letras, sílabas y números).

a la concientización y a la transformación social se encarnaba en el modo de gestión y los materiales distribuidos por el programa conservando la impronta que este movimiento pedagógico había irradiado en las políticas de alfabetización de adultos impulsadas en los países de la región latinoamericana en la década de los ochenta, incluida Argentina, y que volvía a ser tendencia en los diversos programas de alfabetización de adultos que se reflotan en el resto de los países de la región a partir del año 2000.

La vigencia de este pensamiento probablemente pueda ser explicada por el valor asociado al carácter superador que en su momento supuso en relación con la dominante idea de la alfabetización funcional y su énfasis en la adaptación de los individuos a las exigencias sociales, proponiendo en cambio al dominio de la lectura y la escritura como posibilidad de intervención social transformadora de la realidad y de ejercicio de la ciudadanía la idea -aspiración hoy resignificada en el mapa de lo global- a través de la palabra. Tales ideas resultaron de particular significación para pensar la intervención en la enseñanza de adultos en contextos específicos, especialmente en atención a minorías postergadas culturalmente (ruralidad, poblaciones indígenas, mujeres entre otros), aunque a través de los años haya sido señalada la persistencia de la distancia entre esta perspectiva y las propuestas concretas desarrolladas en torno a la alfabetización de jóvenes y adultos centradas en la instrumentalidad de la lectura y la escritura desde una perspectiva remedial y compensatoria²⁰⁵. (Torres, 2009).

²⁰⁵ Apelando al potencial creativo de los alfabetizadores en la búsqueda de herramientas complementarias, el “Libro simple para el alfabetizador voluntario” constituía un material básico de orientación para el trabajo de los alfabetizadores adaptado de su versión original desarrollada y probada en la provincia del Chaco a propósito del Plan Provincial de Alfabetización, en el año 1988. La elección se fundamentaba en su eficacia demostrada a través de “los miles de argentinos que han aprendido a leer y a escribir” a partir del uso de esta propuesta. Organizado en las áreas de Lengua y Matemática, el material focalizar en las nociones básicas de lectura, escritura y cálculo en diálogo orientado por las posibilidades de liberación y desarrollo de la persona que supone el aprendizaje de nuevos conocimientos. Respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura, la metodología que propone el material se basa en la enseñanza del nombre de las letras: composición de palabras a partir de sílabas (ma, me, mi, mo, mu) y con el nombre de las letras. Se trata de una escritura casi memorística que no se corresponde con el funcionamiento de nuestro sistema de escritura en el cual (salvo escasas excepciones) a cada sonido le corresponde una letra. Si bien cada actividad se inicia con una conversación (texto oral), el propósito no está centrado en el desarrollo del discurso oral sino en la contextualización de la actividad de lectura y escritura de palabras. La propuesta metodológica presenta algunas cuestiones hoy discutidas en el debate sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, por ejemplo, el foco

En efecto, la historia de la enseñanza en la educación de adultos en la región latinoamericana muestra el peso de una conceptualización sobre la alfabetización acotada al dominio del código de la lengua escrita por sobre el acceso al universo de la cultura escrita en su complejidad y diversidad (Kalman, 2001, 2005). En este sentido, la alfabetización de adultos suele recurrir en una dificultad estructural para reconocer la especificidad del mundo adulto en relación con la apropiación de los saberes de la lectura y la escritura teniendo en cuenta allí no solo la particularidad de sus capacidades intelectuales sino también de sus disposiciones, intereses y motivaciones atravesados por las historias individuales y los contextos sociales y culturales a los que pertenecen. En estos términos, el acceso restringido al mundo de la cultura escrita, generalmente asociado a la precariedad en las condiciones materiales para el desarrollo de estas prácticas, refuerza los procesos de desigualdad cultural que afectan a estos grupos en tanto nivelan hacia abajo las posibilidades de apropiación cultural.

La dificultad se complejiza al tiempo de los nuevos sentidos asignados a la idea de alfabetización. Lo cierto es que la simultaneidad de las acciones políticas de la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* y el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” viene a una cuestión identificable en el inicio del período estudiado pero que lo atravesará en su trayectoria.

Se trata de la ausencia de un concepto formal y, al menos, mayoritariamente reconocido de la alfabetización como horizonte común de las políticas educativas entre las cuales además podrían sumarse, entre otras, las políticas de desarrollo curricular focalizadas en la alfabetización inicial y, dentro de la formación docente, las acciones tendientes al desarrollo del enfoque centrado en la alfabetización académica puestas en marcha durante el período estudiado (Braslavsky, 2003). Se trata de diferentes representaciones y sentidos asignados, en algunos casos superpuestos, contradictorios o excluyentes que, en la atención concentrada en la

en el sistema de escritura sin complemento de situaciones de lectura y escritura de textos, el desconocimiento del desarrollo diferenciado de las estrategias de lectura y escritura de palabras, la secuencia evolutiva hacia el texto en lugar de un trabajo paralelo con las distintas unidades del lenguaje, entre otras.

especificidad de sus destinatarios -por ejemplo, el atributo informal del contexto en que se construye la escena pedagógica de la alfabetización de adultos y jóvenes- pierde de vista el sentido global y articulado de una política orientada, en este caso, a la apropiación de ciertos saberes considerados básicos y comunes para los integrantes de una sociedad.

Sería injusto identificar esta cuestión como una particularidad del contexto local. Sin embargo, su reconocimiento específico adquiere sentido a los fines de este análisis en tanto la ausencia de un concepto de alfabetización como horizonte común de la política pública da cuenta de un entramado en el que intervienen diversos elementos. Entre ellos, las conocidas lógicas de la gestión estatal en el país las cuales, generalmente alejadas de una política de Estado planificada, sostenida y estable, recurren en la superposición de acciones traccionadas por la demanda coyuntural.

Pero también, y atendiendo al escenario de cambio cultural, es pertinente incluir un segundo elemento vinculado con la contextualización en el escenario global y atendiendo allí a los vaivenes y nuevos meandros del concepto de alfabetización.

3.4. La alfabetización y los senderos que se bifurcan

Desde mediados de la década de los noventa los países desarrollados comienzan a incluir en sus agendas político-educativas la cuestión de la alfabetización digital como elemento central y determinante para el futuro. Con la persistencia del problema del analfabetismo concentrado en las zonas de pobreza a nivel mundial de fondo, las presiones sociales y económicas acerca del valor de los conocimientos asociados al desarrollo tecnológico junto con los usos instalados en las prácticas profesionales de las elites y en las prácticas familiares y domésticas de los sectores altos de la sociedad hacían lugar al tema en vistas a la redefinición de los procesos educativos.

En este escenario, durante el período estudiado el término alfabetización ligado al uso de las nuevas tecnologías transitará un recorrido conceptual de configuración dispar apremiado por el vertiginoso tiempo de los compromisos políticos. Algunos hitos ponen esto en evidencia.

Entre ellos puede citarse la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI, 2003 y 2005), la cual retomaba la idea de la

alfabetización informacional desarrollada en la Declaración de Bolonia en 1999 durante la reunión mundial de ministros de educación europeos alrededor de la discusión sobre la reforma de la educación superior en vistas incrementar su competitividad²⁰⁶.

El término alfabetización informacional aparece en esta declaración asociado al concepto de competencias, eje de la formación de la educación superior. Así, se subrayaba la importancia de una alfabetización focalizada en:

... el aprendizaje de habilidades, competencias, conocimientos y valores para el acceso, uso y comunicación de la información en cualquiera de sus formas, con el fin de generar estudiantes competentes, entrenados en el hábito de saber explorar los caminos de la información, de reconocer sus cualidades, bondades y debilidades, saber buscar con atino, saber evaluar y seleccionar la información pertinente, saber integrar la información nueva para generar conocimiento y saber usarla debidamente.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999.

Retomando este concepto, la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información remarcaba la necesidad de una formación específica para el desarrollo de tales aprendizajes ubicándolos en una secuencia de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999).

²⁰⁶ Entre otras medidas, la reforma preveía la adopción de un sistema de títulos con comparabilidad, a fin de favorecer la “ocupabilidad” (*employability*) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior. La reunión de Bolonia (1999) fortaleció la intención manifiesta en la Declaración de La Sorbona (1998) sobre la creación del Espacio Europeo de Enseñanza para la organización de las universidades europeas en vistas a su construcción como centros competitivos a escala mundial capaz de adaptarse a las nuevas exigencias del orden mundial. Motivaban esta iniciativa *el aumento de la demanda de formación superior, la internacionalización de la educación y la investigación, una cooperación necesaria entre universidad e industria, la multiplicación de los lugares de producción de conocimiento, la reorganización del conocimiento y la aparición de nuevas expectativas*. Fuente: Espacio Europeo de Educación Superior. <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>. Consultado el 12/09/2014.

El concepto de alfabetización informacional²⁰⁷ encontraba origen en la década de los setenta aunque en los noventa encontró un prolífico desarrollo con el impulso dado por asociaciones y organizaciones de bibliotecarios de todo el mundo en torno a la formación de los potenciales usuarios de las bibliotecas y servicios de gestión documental²⁰⁸. De este modo, los profesionales de la lectura pública encontraban en la actualización y el futuro de la tecnología la posibilidad de avivar el sueño de un mundo en el que la lectura, y su propia función, seguirían siendo imprescindibles (Chartier, A-M. y Hèbrard, 1994).

Sin embargo el tema desbordó la frontera corporativa y rápidamente adquirió protagonismo en tanto canalizaba las preocupaciones compartidas a nivel internacional sobre el aumento desmedido de la información a partir del desarrollo tecnológico. Así la alfabetización informacional tomaba un lugar prioritario en las agendas educativas y, por ejemplo, en Estados Unidos fue creciendo al paso de las declaraciones de distintas asociaciones vinculadas con el mundo de la gestión documental y con el mundo educativo. De hecho, la Asociación Americana de Bibliotecas publicaba en 1989 un informe de impacto en el que la alfabetización informacional adquiría relevancia en particular relación con la economía y el mundo

²⁰⁷ Se atribuye a Paul Zurkowski, presidente de la Asociación de Industrias de la Información en Estados Unidos, el uso original de este término incluido en un trabajo para la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de EEUU, en 1974. Zurkowski planteaba como un reto razonable la alfabetización informacional de la nación en el plazo de una década considerándola como resultante de la transformación de los servicios bibliotecarios tradicionales en innovadoras entidades suministradoras de información para el sector privado, con las políticas correspondientes. Así, la alfabetización informacional se asoció al concepto de uso eficaz de la información dentro de un entorno laboral, posiblemente empresarial, y, más específicamente, con la resolución de problemas. El término fue creciendo en sentidos saliendo de los límites de lo laboral para incluir también su funcionalidad en contextos democráticos y también ampliando sus ámbitos de aplicación. Bawden, 2002.

²⁰⁸ Fue un tiempo prolífico en la producción de documentos programáticos los cuales fueron construyendo un marco de referencia para la formación de competencias informacionales. Entre ellos pueden citarse, la declaración de los principios y actitudes de acceso a la información realizada por SCOUNL (Society of College, National and University Libraries) en 1999, los documentos Información Literacy Standards for Student Learning (ASSL y AETC, 1998) y las Information Literacy Standards for Higher Education (ACRL, 2000), las Normas sobre alfabetización en información del Council of Australian University Librarians (2000) o Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Principles, standards and practice (ANZIL, 2004). Por otra parte la IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions), la organización más importante a nivel mundial de bibliotecarios publicó en su sección "Information Literacy" (Infolit) el documento Guidelines on information literacy for lifelong learning. Area Moreira, 2007.

empresarial. Asociada a la idea de aprender a aprender en vistas al desarrollo de las personas en contextos profesionales y civiles, la alfabetización informacional contemplaba el manejo no sólo de las fuentes de información proveniente de la biblioteca entendida en sentido estricto sino también de otras posibles entre las que contaban una computadora, un libro, una agencia estatal, una película, entre otros.

Por su parte, las asociaciones educativas nacionales representadas en el Foro Nacional para la Alfabetización Informacional -descrito como *un grupo que alberga a las organizaciones nacionales que tienen como compromiso convertir a la gente en consumidores eficaces de información*- se ocuparían de ubicar a la alfabetización informacional en el marco de la educación formal y enlazada a la idea de aprendizaje permanente. Esta intención sería retomada en 1994 por la Asociación del Seguimiento y Desarrollo de los Programas Educativos de EEUU, la que enfatizaría en la inclusión de la alfabetización informacional en los programas de todos los niveles del sistema educativo formal de manera de obtener provecho de las oportunidades inherentes de la sociedad de información global.

A partir de la década de los noventa, entonces, el concepto fue objeto de intensos debates alimentado por los apoyos y las críticas pero también por la velocidad impuesta por los desarrollos tecnológicos. En este marco, la alfabetización informacional perdía peso específico en relación con la discusión sobre la alfabetización digital. Sin embargo, esto no significaría su desaparición del espectro del debate y de su importancia da cuenta la presencia del término en la secuencia de declaraciones y acuerdos internacionales desarrollados durante este tiempo.

De hecho, en el 2003, el Foro Nacional sobre la Alfabetización Informacional junto con la Comisión Nacional de los Estados Unidos de Bibliotecas y Ciencias de la Información y la UNESCO patrocinaban la Declaración de Praga en la que se definiría a la alfabetización informacional como:

... el conocimiento de las propias necesidades de información y la habilidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información con tal de afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerequisite para participar de forma eficaz

*en la Sociedad de la Información y, a la vez, es una parte del derecho humano básico del aprendizaje a lo largo de la vida*²⁰⁹.

De este modo, la alfabetización informacional era considerada, junto con el acceso a la información y al uso eficaz de las tecnologías de la información, con un *papel fundamental en la reducción de desigualdades entre las personas y los países, y en la promoción de la tolerancia y la comprensión mutua gracias al uso de la información en contextos multiculturales y multilingües*²¹⁰.

La expectativa explícita allí consignada sobre la inclusión de este concepto en el Decenio de la Alfabetización (2003-2012) fue cumplida en tanto también en esta declaración fue registrada la necesidad de que *cada persona aprenda nuevas modalidades de alfabetización y que adquiera la capacidad de ubicar, evaluar y usar eficazmente la información de múltiples maneras*. Se trata de una ampliación del concepto que luego se sostendría en una secuencia de transformaciones y precisiones diversas a través de una extensa sucesión de acuerdos y declaraciones internacionales en la cual el alcance de la alfabetización se extendería a un conjunto de nuevas habilidades a partir de la diversidad de soportes y medios tecnológicos.

Sin embargo, esta ampliación pondría en evidencia una tensión configurada en el cruce de los nuevos desafíos y aquellos aún históricamente pendientes. Sostenido en una nueva visión de la alfabetización, el Decenio de la Alfabetización ubica a la Alfabetización para Todos como el centro de la Educación para Todos priorizando en sus acciones a determinados grupos: jóvenes y adultos analfabetos, especialmente mujeres; niños y jóvenes no escolarizados, especialmente niñas; y niños que no reciben enseñanza de calidad en sus escuelas. Desde esta perspectiva, la lectura, la escritura y el cálculo son consideradas como una práctica social, suelo de un aprendizaje a lo largo de toda la vida²¹¹.

²⁰⁹ USNCLIS-UNESCO (2003). Declaración de Praga. <http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html>. Consultado el 19/09/2014.

²¹⁰ USNCLIS-UNESCO, 2003, *Ibidem*.

²¹¹ Se trata de un cambio introducido en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en 1997. La noción de la alfabetización como un proceso medular para el aprendizaje a lo largo de la vida fundamenta la resolución adoptada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la

En este marco, leer, escribir y el cálculo elemental continuaban siendo los objetivos primordiales de toda enseñanza de base, cimiento sobre el cual se fortalecería el aprender a aprender caracterizado en el 2005 por la UNESCO como *la capacidad para buscar, jerarquizar y organizar la información omnipresente que hallamos principalmente -aunque no exclusivamente- en Internet*²¹², objetivo de la *information literacy*.

La adquisición de una capacidad autodidacta de aprendizaje continuo se articulaba con la explicitada en la Declaración de Alejandría (2005) en la que, con el fin de que los ciudadanos puedan participar en la sociedad del conocimiento, se consignaban las siguientes capacidades como parte de la alfabetización informacional: reconocer las necesidades de la información, localizar y evaluar la calidad de la información, guardar y recuperar información, usar la información de una forma eficaz y ética, y aplicar la información para crear y comunicar conocimientos.

Así, la relación sucesiva entre los aprendizajes básicos -aquello que podría considerarse alfabetización en sentido estricto- y aquellas otras competencias vinculadas con el desempeño comunicacional y el manejo del mundo de la información aparece como una fórmula posible para resolver la ecuación de lo nuevo y lo pendiente.

Sin embargo, por debajo de la aparente resolución es posible advertir una complejidad que da cuenta del espinoso proceso de re-definición del concepto de alfabetización a la luz del desarrollo tecnológico a escala mundial.

En este marco, establecer una definición unívoca del concepto no sólo constituiría un reto dada la prolífica y continuamente renovada discusión sobre un tema históricamente polémico e intrínsecamente complejo sino

Alfabetización (2003-2012). En el documento base se propone que: *Una visión renovada y ampliada de la alfabetización es esencial para el éxito. Tal visión admite que la alfabetización no está reservada a una determinada edad (la infancia, la juventud o la edad adulta), institución (la escuela o el programa no-formal) o sector (la educación); que involucra una gran variedad de escenarios, estrategias y medios; y que es un aprendizaje permanente*” (Torres, 2000). Asimismo, en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos del 2009, se resalta *el vínculo fundamental de la alfabetización como la base más importante sobre la cual establecer un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos.* CONFINTEA VI, 2009.

²¹² UNESCO (2005a). Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO, 80. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. Consultado el 12/09/2014.

que, sobre todo, pondría en el centro de la escena el problema de la desigualdad económica, social y cultural evidenciado por la persistencia del analfabetismo como grave deuda no resuelta en los países en desarrollo.

Es ahí donde la relación ineludible entre pobreza y analfabetismo y la profunda situación de desigualdad que impactaba centralmente en la localización del problema en las mujeres, especialmente las procedentes de grupos minoritarios y zonas rurales, en las minorías lingüísticas y culturales, como así también en los niños y jóvenes que habían abandonado la escuela fundamentaba la apelación constante y reiterada de la intervención de los gobiernos nacionales, tal como se recordaría una y otra vez en diversos documentos y en cada fecha celebratoria del Día Internacional de la Alfabetización²¹³ (UNESCO, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2012, 2013).

Allí donde la lectura, la escritura y el cálculo seguían resultando pendientes la imaginación política encontraba un punto sensible para articular las nuevas habilidades requeridas por la sociedad de la información, sobre todo si se incluía en la cuenta que la condición para su apropiación es el acceso material a las nuevas tecnologías, aspecto declarado como primer obstáculo y a la vez planteado como reto prioritario por los acuerdos internacionales.

Sin embargo también se imponía la redefinición del concepto de alfabetización acorde a las transformaciones culturales y los nuevos requerimientos sociales, impulsada por las demandas de los países desarrollados en vistas a un trazado renovado de las políticas educativas y sus traducciones en recorridos educativos formales y no formales.

²¹³ A pesar de los avances logrados a nivel mundial, entre los que se contaban la reducción de 100 millones de analfabetos en veinte años, al 2013 se consignaba: *Dos tercios de los 774 millones de adultos analfabetos que hay en el mundo son mujeres. La mayor parte de los niños y adolescentes no escolarizados son de sexo femenino. Entre los niños en edad escolar, hay 57 millones privados de enseñanza primaria y 69 millones privados de enseñanza secundaria, y los que tienen la suerte de ir a la escuela, no siempre salen de ella sabiendo leer y escribir. Incluso en los países económicamente desarrollados, una proporción demasiado grande de la población no domina las competencias básicas de lectura y escritura, lo que constituye un freno importante a la plena realización de la persona, al desarrollo de las sociedades y al entendimiento mutuo entre los pueblos.* UNESCO, 2013.

En este sentido, el tema de la alfabetización no sólo ponía el dedo en la herida de las promesas políticas no cumplidas sino que a la vez y a propósito de su revisión portaba el anuncio sobre el peso de sus consecuencias en tiempos de una transformación social cada vez más regida por la vara de la economía y por el tiempo tecnológico con el fantasma de la profundización de las desigualdades avanzando a su paso.

La alfabetización, así, viene a afirmar su potencia en la discusión política mundial titulado los desafíos que en torno a la diversidad, la desigualdad y la diferencia se actualizan a partir del vertiginoso desarrollo en tiempo y forma de las tecnologías de la información y de la comunicación. Así, su carácter histórico y contextualizado viene a señalar la dificultad para encontrar un suelo cultural común en el que tenga lugar lo diverso y lo diferente sin las grietas insalvables de lo desigual.

Si históricamente el concepto de alfabetización fue discutido, muchas veces de modo infértil, el presente marca un tiempo de encerrona en esta búsqueda pero cuyo modo de salida juega cartas determinantes en la conformación del paisaje mundial, cultural y social, a mediano y largo plazo.

En este contexto, el Informe de la Educación para Todos reconocía la imposibilidad de adoptar una definición normalizada del término alfabetización que permitiera obtener comparaciones en el nivel internacional, optando así por reflatar el concepto de alfabetización funcional adoptado en 1978²¹⁴:

Está funcionalmente alfabetizada la persona que es capaz de realizar todas las actividades en la que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio del propio desarrollo y el de la comunidad'. Por consiguiente, en el presente informe la palabra 'alfabetización' designa un continuo -vinculado a un contexto- de aptitudes para leer, escribir y calcular que se adquieren y desarrollan gracias a procesos de aprendizaje y aplicación, tanto en las escuelas como en otros entornos adecuados para los jóvenes y los adultos

UNESCO, 2006: 32.

²¹⁴ Aunque esbozado desde la década de los sesenta, el concepto de alfabetización funcional es definido en 1978 por la UNESCO. Junto con la definición de alfabetización absoluta, el concepto de alfabetización funcional orientó la Estandarización Internacional de Estadísticas Educativas tomando para ello los años de escolaridad como medida de referencia. UNESCO, 1978.

Incluyendo un exhaustivo *racconto* acerca de las transformaciones del término alfabetización a lo largo del siglo XX en el plano internacional, proceso en el que dialogaban los aportes de las investigaciones especializadas con diversas decisiones políticas, el documento Educación para Todos explicaría su elección fundamentada en una definición que combinaba el carácter funcional de la alfabetización, la incorporación de los principios de Paulo Freire, la integración de las nociones recientes sobre alfabetizaciones múltiples, y la idea de proceso continuo y de sociedades y entornos alfabetizados. El foco delimitado no impedía reconocer, sin embargo, el profuso campo de ampliaciones para el concepto alfabetización concentrado en los países desarrollados.

No obstante, el énfasis estaría puesto en la comprobada insistencia del problema del analfabetismo en los países en desarrollo, allí donde la relación con la pobreza es estrecha. Desde allí el foco y la apelación a la implementación de políticas orientadas a lograr la mejora de una situación reconocida en su importancia ante la innegable evidencia de la desigualdad.

La consideración amplia del término funcionaría como un gran paraguas que abría el margen para avanzar en posteriores definiciones que, sin descuidar la atención a la cuestión de la alfabetización “básica” tradicionalmente entendida, pudiera también sumar nuevos atributos al término dando cuenta así de las transformaciones en vigencia.

De este modo, diversos documentos encuadrados en el alcance de la comunidad internacional, y también regional, darían cuenta de los nuevos sentidos otorgados al término alfabetización. Entre otros puede señalarse la referencia a la llamada “alfabetización tecnológica”, entendida como aquella focalizada en la adquisición de conocimientos básicos sobre los medios tecnológicos más recientes e innovadores, planteada por la UNESCO en el año 2008 a partir de la presentación de las Normas sobre Competencias en TIC para Docentes, elaboradas en cooperación con las firmas Cisco, Intel y Microsoft, la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) y el Instituto Politécnico y la Universidad del Estado de Virginia (Virginia Tech). En este documento, difundido por el portal *Educ.ar*, la alfabetización tecnológica se constituía como un enfoque parte de un conjunto (profundización de conocimientos y creación de conocimientos)

correspondientes a los tres factores económicos que *conducen a un crecimiento basado en una capacidad humana acrecentada: profundización en capital, trabajo de mejor calidad, e innovación tecnológica* (UNESCO, 2007).

En el mismo año se presentaría el documento *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy* en el que se incluye un listado de conocimientos y habilidades necesarias en la formación del profesorado para la alfabetización mediática e informacional, entendida como *un proceso de enseñanza y aprendizaje y a la aplicación del pensamiento crítico para la recepción y la producción de medios de comunicación de masas* (UNESCO, 2008b: 6). Las competencias del aprender a aprender/saber, aprender a hacer/saber hacer, aprender a ser/saber ser organizaban estos conocimientos y habilidades²¹⁵.

Se trata de una conceptualización luego profundizada en la idea de la alfabetización informacional y mediática (AMI) considerada como un todo que incluye una combinación de competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) para gozar de todos los beneficios del derecho fundamental a la libertad de expresión. Desde aquí la alfabetización informacional busca:

... empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas como derecho básico en un mundo digital que promueve la inclusión social de todas las personas.

UNESCO, 2011b.

La idea de la alfabetización informacional y mediática atiende al énfasis acentuado en cada una de éstas (la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de la información, en la primera; y la habilidad

²¹⁵ Aprender a aprender / saber (conocimiento de las fuentes de información y comunicación; conocimiento de la cadena de estructura y construcción de los medios, la comunicación y la información; conocimiento de los principios básicos de la libertad de expresión y el derecho a la información; habilidad para reflexionar sobre el aprendizaje, la metacognición; habilidad para cuestionar y comprometerse en destrezas y procesos de investigación), aprender a hacer / saber hacer (reconocer y articular una necesidad de información; localizar fuentes; obtener fuentes de una variedad de sistemas de información; evaluar / analizar / relacionar / interpretar fuentes, mensajes e información; seleccionar las fuentes apropiadas; abstraer, sintetizar y organizar ideas; usar, aplicar, crear y distribuir; comunicar y participar; leer con sentido crítico; solucionar problemas; gestionar proyectos, especialmente relacionados con la producción mediática y su cuestionamiento), aprender a ser / saber ser (pensamiento crítico; pluralismo de ideas / respeto de otras opiniones; tolerancia; respeto por la autoría; responsabilidad social; uso prudente de la información). UNESCO, 2008b.

para entender la función de los medios, evaluar cómo se desempeñan esas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión, en la segunda), incluyendo en una “ecología” los diferentes términos asociados y relacionales ligados con la idea de alfabetización (alfabetización informacional, alfabetización mediática, alfabetización cinematográfica, alfabetización publicitaria, alfabetización noticiosa, alfabetización bibliotecaria, alfabetización digital, alfabetización computacional, alfabetización en Internet, alfabetización en juego, alfabetización televisiva, entre otras).

En la reconfiguración del concepto de alfabetización durante el período estudiado también ocuparán un lugar destacado las iniciativas de organismos internacionales como, entre otros, la OCDE o el BID las cuales, además de la intervención sobre la redefinición de los nuevos aprendizajes básicos asociados a los cambios tecnológicos avanzarán de manera clave en su medición en vistas a la comparación internacional.

Se trata de acciones orientadas por el objetivo común de definición de un nuevo conjunto de habilidades y competencias acordes a un modelo de economía con eje en el conocimiento y orientado al desarrollo en base a las nuevas formas de socialización, comunicación y producción ofrecidas por las tecnologías, diferentes al “clásico modelo industrial de producción”. En un escenario de globalización y modernización, la comprensión y el funcionamiento en un mundo cada vez más diverso e interconectado plantean a los individuos la necesidad del dominio de las tecnologías cambiantes y la comprensión de enormes cantidades de información disponible.

En el caso de la OCDE, vasta será su producción relativa al tema, sobre todo si se tiene en cuenta su interés sostenido desde finales de la década de los ochenta. En esa historia, será el Proyecto DeSeCo²¹⁶ una pieza fundamental en la definición de un conjunto de competencias y destrezas

²¹⁶ A finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DeSeCo con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas. Los países miembros de la OCDE pudieron contribuir a sus propios puntos de vista para informar el proceso. OCDE, 2005.

para, tal como se sostendría, *llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno* (OECD, 1999). Definidas en términos individuales, las competencias inicialmente establecidas en el Proyecto DeSeCo serían: usar las herramientas de forma interactiva (incluyendo allí la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva, la capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva, la habilidad de usar la tecnología de forma interactiva), interactuar en grupos heterogéneos (incluyendo allí la habilidad de relacionarse bien con otros, la habilidad de cooperar, la habilidad de manejar y resolver conflictos), y actuar de manera autónoma (incluyendo allí la habilidad de actuar dentro del gran esquema, la habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales, la habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades).

Las competencias hacen posible el desarrollo sostenible y la cohesión social y resultan imprescindibles para que los individuos puedan alcanzar sus metas y enfrentar desafíos colectivos como sociedades en un mundo cada vez más diverso e interconectado por la globalización y la modernización²¹⁷. En estos términos se hace necesario un mayor dominio de ciertas destrezas que incluyan el dominio de las tecnologías cambiantes y la comprensión de enormes cantidades de información disponible.

Tal perspectiva se complementaría con las bases conceptuales y sus correlatos empíricos de la propuesta de medición desarrollada por PISA, que en lo que refiere a las competencias de lectura, en el año 2009 amplió su medición en base a la siguiente definición: *PISA define la alfabetización en lectura como la comprensión, el uso, la reflexión y el compromiso con textos escritos con el fin de alcanzar las metas, el desarrollo y el potencial propios y participar en la sociedad. Esta definición se aplica a lo impreso y a la lectura digital* (OECD, 2011: 40).

En la articulación de aportes de los enfoques interactivos de la lectura, los modelos de comprensión del discurso y las teorías sobre el rendimiento

²¹⁷ Desde esta perspectiva, las nuevas competencias son definidas en torno a preguntas tales como: ¿Qué demandas hace la sociedad actual a sus ciudadanos?, ¿qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y cómo es?, ¿qué competencias deben poseer para encontrar y retener un trabajo?, ¿qué tipo de cualidades de adaptación se requieren para mantenerse al tanto de la tecnología cambiante? OECD, 2005.

en la resolución de tareas de lectura, las pruebas aplicadas se desarrollarían sobre la idea de la existencia de ciertas semejanzas en las habilidades requeridas para el procesamiento de textos impresos y digitales pero también en el requerimiento de otras propias dadas las características particulares de los textos digitales, los cuales demandan la activación de procesos cognitivos específicos. En este sentido, en palabras del director del Informe Pisa, Andreas Schleicher:

... se trata de medir los recursos necesarios para acceder, manejar, integrar y evaluar información; construir nuevos conocimientos a partir de textos electrónicos, algo bastante distinto a hacerlo con textos impresos...la prueba intentará evaluar si los jóvenes son capaces de “juzgar la relevancia y la corrección de una información” (algo necesario para utilizar cosas como Google o Wikipedia), a diferencia del uso de una enciclopedia, donde la información ya está ordenada y se asume que es correcta.

El País, 2009²¹⁸.

Desde aquí, las pruebas incorporarían la medición de ciertas competencias como la navegación y la capacidad de selección de páginas de Internet con contenido relevante, la lectura significativa de textos interactivos, el uso crítico de la información en Internet, entre otras²¹⁹.

No se trataba de la única novedad introducida en las pruebas. De hecho, otra incorporación en la última edición serían los constructos relacionados con la motivación y el compromiso -*Las bases del concepto de compromiso se encuentran en la teoría de la autodeterminación según la cual lo individuos alcanzan un mayor grado de desarrollo cuando son capaces de*

²¹⁸ Fuente: La era digital llega al Informe Pisa. En Diario El País (2009, 9 de febrero). http://elpais.com/diario/2009/02/09/educacion/1234134001_850215.html. Consultado el 12/09/2014.

²¹⁹ Entre los principales resultados obtenidos por la prueba se señala que un 8% de los estudiantes de los países participantes alcanzó el más alto nivel de rendimiento de lectura digital, siendo Corea el país de mejor desempeño; el rendimiento de los estudiantes en lectura digital y en lectura de lo impreso está estrechamente relacionado; en todos los países participantes, la brecha de género en el rendimiento es más estrecha en la lectura digital que en la lectura de lo impreso; los lectores digitales de buen rendimiento tienden a saber navegar con eficacia y de manera eficiente; las actitudes de los estudiantes hacia la lectura y sus niveles socioeconómicos parecen tener asociaciones similares tanto con la lectura de lo impreso como con la habilidad de lectura digital; el acceso a las TIC ha crecido significativamente en los últimos años y, como consecuencia, menos del 1% de los estudiantes entre los países de la OCDE informaron que nunca habían usado una computadora aunque una brecha digital en el uso de las TIC sigue siendo evidente entre y dentro de países; el uso de una computadora en el hogar se relaciona con el rendimiento de lectura digital en todos países participantes aunque no existe asociación entre la disponibilidad de computadoras por escuela y el rendimiento de los alumnos en lectura digital. OECD, 2011.

decidir por sí mismos-. Se trata de una conceptualización de alto sentido individualizante, convergente con la consideración de la competencia²²⁰ como habilidad a evaluar.

En el caso del BID cabe señalar su iniciativa sobre “Evaluación y enseñanza de las destrezas del siglo XXI” (ATC21S) lanzada en el año 2009. Se trata de un proyecto de investigación impulsado por Intel, Microsoft y Cisco centrado en una propuesta de nuevas maneras de evaluar y enseñar las destrezas o competencias del siglo XXI que sería aplicado e cinco países (Australia, Finlandia, Inglaterra, Singapur y Estados Unidos). Entre las competencias, la alfabetización informacional y la alfabetización en tecnologías de la información y de la comunicación conforman la categoría “herramientas para trabajar” y serían medidas a través de pruebas que requieren el uso de computadoras. El proyecto considera que el aprendizaje en redes digitales consiste en aprender mediante medios digitales como las redes sociales, la alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación y la simulación y conciencia tecnológicas y estos resultan elementos que *permiten a las personas funcionar como consumidores o productores en las redes sociales y contribuir al desarrollo de capital social e intelectual*²²¹. La participación de los países asociados a este proyecto requiere la adopción de materiales de apoyo a los docentes y capacitación como así también la incorporación de estas habilidades en sus normativas curriculares y sistemas propios de evaluación y los resultados de esta iniciativa se proponían colaborar con diversos sistemas internacional de evaluación como PISA, PIRLS o TIMSS. Hacia el final del período estudiado, el Proyecto ATC21S inauguraba su “capítulo latinoamericano” a través del cual incorporaba a Costa Rica como país participante con el propósito de incluir un país en desarrollo en la propuesta y de amplificar los resultados obtenidos al resto de los países de la región.

Los expuestos son algunos ejemplos que dan cuenta de la fuerte tendencia internacional hacia la delimitación de un nuevo concepto de

²²⁰ Sobre la noción de competencia en el campo de la didáctica de la lengua ver Bronckart, J.-P., 2007.

²²¹ Fuente: Evaluación de las Competencias del Siglo XXI (ATC21s). <http://www.mep.go.cr/evaluacion-competencias-siglo-xxi>. Consultado el 12/09/2014.

alfabetización asociado a la formación en competencias²²². Durante el período estudiado, traccionadas por los países desarrollados, estas propuestas dialogan con un prolífico conjunto de iniciativas centradas en el

²²² Numerosas son las propuestas elaboradas durante los últimos años en el plano internacional tendientes a la definición de un nuevo mapa de conocimientos necesarios requeridos para la vida social a futuro. Muchas de ellas de iniciativa privada avalada por conocimiento experto, entre ellas pueden citarse la elaborada por el Institute for the future, de la Universidad de Phoenix, que postula diez habilidades para la inserción laboral a futuro dentro de las cuales se incluye la alfabetización en medios entendida como “la habilidad para evaluar críticamente y crear contenidos a través de los nuevos medios, usando estos dispositivos para la comunicación persuasiva” y el pensamiento computacional entendido como *la habilidad para traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos y capacidad para entender razonamientos basados en datos desde una perspectiva global que considera que “Los analfabetos del Siglo XXI no serán aquellos que no pueden leer y escribir, sino los que no pueden aprender, desaprender, y aprender de nuevo* (Institute for the future, 2013). Por su parte, desde la Sociedad Internacional de Tecnología para la Educación (ISTE) se propone un conjunto de estándares para la evaluación de habilidades y conocimientos de los alumnos dentro de los cuales ocupa un lugar central el uso de las herramientas digitales para recopilar, evaluar y utilizar la información proveniente de una variedad de fuentes y medios (ISTE, 2007). La Unión Europea ha planteado a través de una recomendación a sus países miembro un conjunto de competencias clave para el aprendizaje permanente entre las que se incluye la comunicación en la lengua materna (habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita -escuchar, hablar, leer y escribir-, y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en un toda la gama de contextos sociales y culturales), la comunicación en lenguas extranjeras (además de las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna, la mediación y la comprensión intercultural a través de la capacidad de escuchar, hablar, leer y escribir), la competencia digital (el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información y por lo tanto las habilidades básicas en tecnologías de la información y la comunicación), (Unión Europea, 2006). Más recientemente, la Alianza para las Aptitudes del Siglo XXI -coalición que reúne a la comunidad empresarial, líderes de la educación y el gobierno de los Estados Unidos orientada a ofrecer a los estados estrategias para preparar a los alumnos para el mundo del trabajo y la vida en el siglo XXI- desarrolló estándares de competencia global para estudiantes y profesores dentro de las cuales se incluyen una combinación de habilidades específicas, conocimientos, y alfabetizaciones. Entre estos, resultan centrales una gama de habilidades de pensamiento funcionales y críticos relacionados con la información, los medios de comunicación y la tecnología que atienda al acceso y evaluación de la información de manera eficiente y eficaz, la evaluación de la información de manera crítica y competente, el uso y manejo de información, la administración del flujo de información de una amplia variedad de fuentes, la comprensión de los modos y fines de la construcción de los mensajes de los medios de comunicación, la comprensión de las formas diversas en que se interpretan esos mensajes y su influencia en creencias y comportamientos, la aplicación de tecnología de manera efectiva como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información, y el uso de las tecnologías digitales, herramientas de comunicación / redes y las redes sociales adecuadamente para acceder, administrar, integrar, evaluar y crear información para desempeñarse con éxito en una economía del conocimiento (Partnership for 21st Century Skills). En este mapa también resulta pertinente incluir aquellos discursos construidos en el plano regional, iniciativas que dentro de las ambiciosas metas planteadas a nivel internacional, buscan su punto de posibilidad para el cambio en los países de la región. Entre ellas pueden citarse las iniciativas del Plan Regional ELAC para América Latina y el Caribe a través del cual se sientan, evalúan y revisan los acuerdos de trabajo y cooperación entre los gobiernos de la región para la definición de agendas e implementación de políticas integrales que consideren a las tecnologías de la información y de las comunicaciones como pilares para el desarrollo económico y social.

rediseño de la configuración educativa y escolar en el marco de los cambios de época.

Se trata de piezas clave en la construcción de los sentidos acerca del cambio cultural que, en tanto circulantes en el mundo global, refractan de modo particular en los límites de lo regional y lo local.

De hecho, las Metas Educativas 2021 de la OEI (2010) reconocerán varios problemas básicos en la agenda pendiente sobre los grandes desafíos educativos para el siglo XXI en la región. Entre ellos cuentan el analfabetismo absoluto y el analfabetismo funcional, entendidos como la *máxima expresión de la vulnerabilidad educativa que acentúa el problema de la desigualdad* (OEI, 2010: 29). Y también la llamada “educación de calidad”, en vistas a revertir la situación de déficit de los aprendizajes de los estudiantes de la región iberoamericana evidenciada a través de los resultados de las pruebas PISA de la OECD y el SERCE de la UNESCO (2006) que marcaban, entre otras cuestiones: la amplia porción de los alumnos latinoamericanos que no alcanzaban los niveles de rendimiento considerados imprescindibles para incorporarse a la vida académica, social y laboral como ciudadanos, la diferencia significativa respecto de los rendimientos de alumnos de los países desarrollados, y el peso de la desigualdad económica y social en la reproducción de los resultados educativos. Finalmente, otros de los grandes desafíos señalados en las Metas Educativas será aquel referido a la infraestructura y los recursos educativos, dentro de los cuales se incluyen la provisión de material bibliográfico y el equipamiento informático.

Algunos sentidos específicos darían forma al logro de estos desafíos. Por un lado, se subrayaba la importancia de las “comunidades lectoras” entendiendo que *el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación no puede olvidar el importante papel de la lectura de textos en los aprendizajes escolares* (OEI, 2010: 114). Por tanto a través de las comunidades lectoras, en la línea de los “entornos alfabetizados” planteados por UNESCO (2006), se proponía la creación de espacios escolares y en vinculación con la comunidad para la lectura dado su valor en la experiencia personal y social de los sujetos y su relación con los aprendizajes. En esta dirección se incluía como objetivo específico un tiempo semanal de lectura

en la educación básica y el incremento del porcentaje de escuelas con bibliotecas.

Otro de los sentidos tendientes a dar forma a la mejora educativa a mediano plazo en la región sería la adopción de las tecnologías en educación de manera transversal. Aún reconociéndose la dificultad de medir el impacto de las TIC sobre los aprendizajes, se mencionaban alguna habilidades y competencias propias del mundo digital como la motivación, el aprendizaje autodirigido, la búsqueda de información selectiva y de manera crítica, el aprender a aprender, entre otras. En esta dirección se incluía como objetivo específico un tiempo semanal de uso de la computadora en la escuela y el incremento del porcentaje de computadoras en escuelas.

La cuestión de la alfabetización tomaba forma específica en relación con la educación de adultos, conservando el carácter de aprendizaje a lo largo de toda la vida y ubicando a la lectura y la escritura en el plano social, en el plano electrónico y de la información (OEI, 2010: 132).

La determinación de metas específicas en términos evaluables y medibles daba cuenta de la intención explícita acerca de la necesidad de establecer referencias propias en el proceso de mejora sobre aquellos problemas detectados como prioritarios en la región iberoamericana. En este marco, se conservaba la atención disociada en relación con la lectura asociada, por un lado, a una práctica focalizada en lo literario como modo de construcción cultural y colectivo de sentidos y, por otro lado, ligada a un sentido pragmático a través de la adquisición de ciertas habilidades generales centradas en el manejo y uso de la información en entornos digitales.

Lo expuesto da cuenta de un proceso que refracta a distintas escalas del mapa global en el que se entrecruzan los sentidos sociales otorgados a lo escrito. Por un lado, los aprendizajes considerados básicos que siguen organizados por la trilogía lectura, escritura y cálculo como los elementos primordiales para el mínimo desempeño en la vida social. Asociados de modo histórico a los procesos de escolarización, se convierten en el suelo elemental aún no garantizado en numerosos países y de ahí la necesidad de

reforzar la intervención política gubernamental en atención a revertir el problema del analfabetismo, de modo particular en los grupos adultos.

En este marco, el término “analfabetismo funcional” resulta una etiqueta apropiada para un nuevo problema social que, sin embargo, adopta criterios escolares para su definición en tanto designa la capacidad de “leer y escribir lo que sea” en cualquier situación en la cual, a la manera del alumno en la institución escolar, la relación con lo escrito se presenta casi naturalmente.

El “saber leer”, desde esta perspectiva, resulta una competencia universal, primer escalón de la cultura escrita más allá de la alfabetización, invariante respecto del contexto, tiempo, lenguas, sistemas escolares y tradiciones educativas (Chartier, A-M., 2005; Ferreiro, 2001), medible a cualquier escala.

Asociada a la idea de analfabetismo funcional, la capacidad de “leer de todo” refiere a un carácter general y abstracto que abarca todas las dificultades encontradas, volviendo el problema en un asunto social y una urgencia política. En este sentido la diversidad incluida en la población atravesada por el analfabetismo, tanto en expectativas como en capacidades, hace improbable la posibilidad de establecer estrategias de intervención eficaces (Chartier, A-M., 2005).

Por otro lado, cabe resaltar la persistencia de otro fuerte sentido ligado con la escolarización centrado en la lectura, y de modo específico la lectura literaria. La familiaridad con los libros, la lectura colectiva, la asiduidad de la práctica resultan elementos considerados centrales en el proceso de apropiación de saberes, convirtiéndose en el fin y a la vez el medio de la escolarización. Resulta, además, la posibilidad de conservación y transmisión de ciertos legados en los que la tradición nacional y el imaginario colectivo en esa escala conservan identidad. Con esto, resiste así la idea de una formación sostenida en las bases humanistas de la cultura en cuyo marco la lectura resulta el pilar y la evidencia clave.

Se trata de un sentido en confrontación con la confirmación del triunfo de una concepción pragmática de la cultura escrita traída por las nuevas tecnologías. La utilidad de los saberes medida por su valor de uso en contextos profesionales específicos, generalmente concentrado en las ciencias y la técnica, se constituye en la nueva vara de los saberes a adquirir

retomando con fuerza el amplio e inespecífico alcance de las llamadas competencias. En este marco, y en vistas a la renovación escolar, se priorizan de modo insistente aquellas que refieren al manejo de las tecnologías con acento en la búsqueda, uso y producción crítica de la información sin mayores precisiones excepto las definidas por los sistemas internacionales de evaluación u otras iniciativas procedentes de los países desarrollados y traccionadas por la experiencia de los sectores profesionales de elite familiarizados con la utilización y la exploración de los nuevos artefactos.

Lo cierto es que la distancia entre esas definiciones y las posibilidades de su concreción en los países atravesados por la desigualdad en el acceso a las prácticas de la cultura escrita aparece opacada por los lemas universales que la lectura y la escritura representan de modo legítimo ante la valoración social. Es en ese sistema de valores que la alfabetización, en sentido amplio, es considerada como el pilar del desarrollo económico y social, base para la consolidación de la democracia y la cohesión social y, de modo más reciente, clave para la competitividad en el mercado. Desde aquí, leer y escribir resultan los saberes básicos necesarios para que todo individuo pueda lograr una inserción plena en el mundo laboral y social, en tanto resultan las herramientas fundamentales para la adquisición de conocimientos específicos y también para el desarrollo de prácticas y comportamientos de la vida ciudadana (Kalman, 2008; Graff, 2008).

Cabría señalar, sin embargo, que la universalidad de estos lemas no puede hacer olvidar la también necesaria contextualización de sus términos, en tanto a lo que éstos aluden supone variables significaciones históricas en relación con las cuales la alfabetización, y la cultura escrita en sentido amplio, asumen diferentes características y sentidos. Así, el concepto de desarrollo, asociado en la década de los sesenta y setenta a los procesos de crecimiento de los países con el norte de la modernización, hoy adquiere significación en relación con los procesos de reconocimiento de los propios capitales culturales y sociales de los países en un escenario globalizado (Martín Barbero y Lluch, 2010). En la misma dirección, en la doble residencia de la ciudadanía conviven las fronteras nacionales y las

coordinadas de lo global, espacio abierto dentro del cual la ciudadanía digital se constituye como una nueva carta identitaria.

En este marco, las prácticas culturales de lo escrito redefinen sus fines, modos y sentidos y asumen sus marcas particulares en el cruce de lo local y lo global.

La pregunta aún no resuelta, entonces, alude a las estrategias de intervención política que los países en desarrollo están en condiciones de enunciar y reflejar respecto de los desafíos que el acceso a la cultura escrita en transformación asume en sus propios contextos.

3.5. Navegar en el mar de las metáforas

El variado desarrollo de acepciones y atributos otorgados al término alfabetización a propósito del nuevo campo de saberes, conocimientos, habilidades, competencias, informaciones surgido en el marco de los avances tecnológicos también tuvo su versión local (en la variedad sustantiva también se aprecia el gusto contemporáneo por la cuestión). Durante el período estudiado el Portal *Educ.ar* enfatizó el tema haciéndolo visible en su sección “Debates” y también intentando su anclaje en las mismas propuestas, esto último a propósito de ciertos principios básicos pero de también de las licencias provenientes de la amplitud que iba adquiriendo el término.

Desde el año 2003 y hasta el 2013 inclusive, una de las categorías de la Sección Debates del portal fue “Nuevos alfabetismos”, devenida reabsorbida en “Cultura digital” antes de finalizar el período. El tema fue objeto de algunos posteos, aunque el tema alfabetización no cobró mayor protagonismo de manera explícita.

Aún con esto, las referencias existentes son variadas durante el período estudiado. En algunos casos, se tratará específicamente de la difusión de aportes teóricos provenientes de otros contextos, en particular de aquellos pertenecientes al movimiento de las *new literacies*.

Lo cierto es que habrá lugar para las referencias al “alfabetismo de lo nuevo” en términos más asociados al circulante concepto de alfabetización informacional (*los nuevos alfabetismos deban comenzar por el alfabetismo de lo nuevo, por una enseñanza eficaz y crítica de la utilización de*

*Internet*²²³); también a las nuevas alfabetizaciones (con este "alfabetismo ampliado" hacia los medios se intenta que los alumnos logren habilidades de pensamiento crítico. Por ejemplo: saber cómo identificar conceptos claves, cómo establecer conexiones entre una multitud de ideas, cómo formular preguntas pertinentes, elaborar respuestas e identificar falacias, entre otros.²²⁴) y, con cada vez mayor presencia y en relación con el comienzo de las acciones de *Conectar Igualdad*, a la alfabetización digital (*Entendemos por alfabetización digital la formación de las competencias necesarias para que las personas logren la autonomía digital, adquiriendo los conceptos y procedimientos de la tecnología, aprendiendo el nuevo lenguaje para leer, escribir y comunicarse.*²²⁵).

Quizás como parte de una declarada oposición a la sucesión de términos fruto de la invención propia del ámbito de los pedagogos y expertos, o también quizás por una cierta imprecisión sobre sus características y su alcance, desde *Educ.ar* no se transmitirá una forma unívoca para referirse a este nuevo modo de alfabetización. Sobre lo que se insistirá, más bien, será en su idea estructural y revolucionaria en tanto parte de un nuevo paradigma cultural.

²²³ Fuente: Alfabetismo de lo nuevo. En Portal Educ.ar (2004, 3 de marzo). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/alfabetismo-de-lo-nuevo.php>. Consultado el 12/09/2014.

²²⁴ Fuente: Las nuevas alfabetizaciones que se hacen necesarias en la escuela. En Portal Educ.ar (2006, 26 de octubre). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/las-nuevas-alfabetizaciones-que-se-hacen-necesarias-en-la-escuela.php>. Ver también Nuevos alfabetismos: podcasts para la educación. En Portal Educ.ar (2006, 9 de junio). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/nuevos-alfabetismos-podcasts-para-la-educacion-.php>; Nuevos alfabetismos para analfabetos: ¿Digitalización o barbarie? En Portal Educ.ar (2006, 14 de marzo). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/inclusion-digital/nuevos-alfabetismos-para-analfabetos-digitalizacion-o-barbarie.php>; Nuevas Alfabetizaciones: la prioridad de la alfabetización científico- tecnológica, paso previo al desarrollo de las competencias digitales. En Portal Educ.ar (2010, 2 de noviembre). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/nuevas-alfabetizaciones-la-pri.php>. Consultado el 12/09/2014.

²²⁵ Fuente: Alfabetización digital. Requisito del siglo XXI. En Portal Educ.ar (2011, 15 de noviembre). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/alfabetizacion-digital-requisi.php>. Ver también La alfabetización digital, o 'la alfabetización primordial, que es la de la lectura, pero aplicada al ecosistema digital'. En Portal Educ.ar (2009, 18 de febrero) <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/httpweblogsmadrimsadorgfuturos.php>; La educación 2.0, una forma de cerrar la brecha tecnológica: alfabetismo digital. En Portal Educ.ar (2011, 5 de septiembre). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/la-educacion-20-una-forma-de-c.php>. Consultado el 12/09/2014.

La dimensión de este cambio, al menos en la lectura de sus fundamentos, resulta inasible en sus expectativas. El efecto de inconmesurabilidad se desprende de estas reflexiones y allí la alfabetización juega una suerte de papel de argamasa en la cual se mezclan los elementos básicos a ser adquiridos para participar e intervenir en tal transformación.

En este sentido cabe citar un artículo publicado en la sección en el año 2006 por el Gerente General de *Educ.ar*²²⁶, al tiempo que se desarrollaban las exploraciones e intentos sobre el proyecto de distribución masiva de computadoras del Proyecto OLPC. Es justamente en relación con la masividad que la alfabetización digital -o neoalfabetizaciones- aparecerá pensada como una infraestructura del conocimiento cuya piedra de toque estará dada por las posibilidades de los entornos sociales y de los espacios de creación colaborativos. Será éste considerado un pilar fundamental de la alfabetización de un conjunto que se completa con otras bases de adquisición: el pilar cognitivo o mental (dependiente de la dotación biológica, la base física y la capacidad computacional, hasta ahora poco explorada por las teorías de la inteligencia) y el pilar material (dependiente de la tecnología y con carácter diseñado), que permite la externalización de las ideas y la creación de subsistemas tales como el lenguaje escrito o la aritmética. Desde aquí la alfabetización sería considerada como:

... “la quintaesencia de todos los procesos educativos” en tanto, indisociable del proceso de hominización, refiere al uso de la lectura, la escritura y la matemática en todas las actividades ligadas a la ciencia y la tecnología y “más específicamente a la industria del conocimiento (que van desde el entretenimiento hasta la alta cultura, desde las infraestructuras más básicas hasta los consumos cognitivos más conspicuos).

Portal Educ.ar, 2006.

Luego, será la comprensión de la alfabetización matemática el mejor modo para pensar la alfabetización digital en tanto despliega, por ejemplo a través del caso de la revolución newtoniana y su invención de una nueva inteligencia material que impactó sobre todas las categorías intelectuales

²²⁶ Fuente: La alfabetización digital puede ser una nueva infraestructura del conocimiento. En Portal Educ.ar (2006, 17 de febrero). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/la-alfabetizacion-digital-puede-ser-una-nueva-infraestructura-del-conocimiento.php>. Consultado el 12/09/2014.

imperantes en la época, el carácter acumulativo de las innovaciones e invenciones y la baja del costo cognitivo que impusieron las nuevas notaciones. Esto, se dirá, supuso una nueva infraestructura del conocimiento dependiente de fuerzas sociales de *la innovación harto complejas, de la adopción y de la interdependencia de múltiples agentes (a veces, incluso, como bien dice Latour, de la naturaleza convertida en un actor social) más allá de si fue disparada por un individuo aislado o una comunidad no menos singular.*

Pensar la alfabetización digital supondrá la consideración de estas cuestiones y, sobre todo se dirá junto con los teóricos de la *literacies studies*, superar la perspectiva ingenua del uso de las máquinas formulando algunas cuestiones que toda implementación -micro o macro- no puede pasar por alto si se pretende evitar errores ya conocidos (por ejemplo, y en plan de reconocida autocritica, circunscribiendo la idea de alfabetización digital al dominio de los rudimentos de la ofimática y a vagas ideas sobre la navegación on line) para, en cambio, apostar a lo prometedor del proceso en tanto las herramientas sean puestas *en las manos de las masas, y no concentrarlas en los usos, aspiraciones y demandas de la elite.*

Se trata de una perspectiva para pensar todas las disciplinas, renovadas por los paradigmas de la visualización, la interactividad, la masividad y las hiperrelaciones que hace posible nuevos desarrollos computacionales lo cual, tal como se sostendrá, será un aporte en la reedificación de las infraestructuras del conocimiento y su difusión.

En este escenario, “la alfabetización digital será infraestructural o no será nada”. Pero en tanto suceda lo primero, y aquí la vuelta a la referencia sobre la cultura escrita, tendrá *el mismo grado de implicancia de los poderes cognitivos y de la socialización en mundos alternativos como lo tuvieron la quirografía, el alfabeto y la imprenta en sus respectivos inicios, pero todos combinados y, además, potenciados.*

Aunque extensa, la referencia a este posteo de la Sección Debates permite desplegar la elección sostenida desde *Educ.ar* sobre la idea de alfabetización digital que traccionaría su propuesta. Orientada de modo explícito y fervoroso por el enfoque desarrollado desde el MIT por Henry Jenkins y sus competencias para la participación activa en la cultura

participativa²²⁷, la versión local del nuevo concepto de alfabetización se construye en la combinación de una formulación de titulares de alto impacto (*concientes de la necesidad de recapitular las alfabetizaciones tradicionales, pero no menos seguros de que sin alfabetizaciones digitales y mediáticas masivas no habrá futuro que valga/sirva para los niños del mundo*²²⁸) con afirmaciones y principios de diversa procedencia teórica. Algo que a los ojos de la misma perspectiva puede justificarse como el *puzzle* propio de un nuevo paradigma compuesto de diversos fragmentos que construyen nuevos sentidos o, también y desde otro punto de vista, una compleja construcción discursiva *sui generis* en el intento de búsqueda de un cruce renovador entre educación y tecnología más preocupado en timonear el cimbronazo de la disrupción cultural que en su articulación con la escuela.

Lo cierto es que la nueva alfabetización, o nuevas alfabetizaciones, encuentran arraigo en el suelo de unas nuevas competencias, ya irreductibles a la “alfabetización tradicional”: escritura, lectura y matemática. En este marco dialogará también la idea de alfabetización como participación activa en la cultura escrita más allá del dominio de las primeras letras, tomada de la renovación social y política del concepto impulsada en los años ochenta, los desarrollos didácticos a partir del constructivismo piagetiano y, más

²²⁷ En el año 2006, a pedido de la Fundación Mac Arthur, Henry Jenkins junto con un grupo de colaboradores del MIT publicó el libro *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* en el cual exploran las nuevas prácticas tales como los modos de participación activa en las comunidades en línea, la producción del trabajo creativo en las nuevas formas y el trabajo en equipo para el desarrollo de tareas y producción de nuevos conocimientos, ancladas de modo particular en la cultura juvenil. A partir de esto, y con el objetivo de orientar una intervención política y educativa integral, se define un conjunto de habilidades que se ponen en juego en las prácticas identificadas. Estas habilidades son *juego* (capacidad para experimentar con el entorno como una forma de resolución de problemas); *rendimiento* (habilidad de adoptar identidades alternativas para el propósito de la improvisación y el descubrimiento); *simulación* (habilidad de interpretar y construir modelos dinámicos de los procesos del mundo real); *apropiación* (habilidad para tomar muestras de manera significativa y remezclar contenidos de los medios); *multitarea* (capacidad de explorar el medio y enfocar el cambio necesario); *cognición distribuida* (habilidad para interactuar de manera significativa con las herramientas que expanden capacidades mentales); *inteligencia colectiva* (habilidad para poner en común conocimientos y comparar notas con otros hacia una meta común); *juicio* (habilidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de la información de diferentes fuentes); *navegación transmedia* (habilidad para seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades); *redes* (habilidad para buscar, sintetizar y difundir información); *negociación* (habilidad de viajar a través de diversas comunidades, discernir y respetar múltiples perspectivas normas alternativas). En Jenkins et al., 2006: 4 (traducción propia).

²²⁸ Piscitelli, 2009: 207.

tarde, de los *literacies studies*. También de esta última fuente se hará derivar la idea de alfabetización académica como el conjunto de acciones y de estrategias para la participación en la cultura discursiva de las disciplinas y su quehacer profesional, incluyendo allí la lectura, la escritura y otras formas de pensamiento. Referencias que, sostenidas en la crítica del “fetichismo del contenido” desarrollada por los estudios citados, focaliza en el nivel superior la reflexión sobre la necesidad de priorizar las actividades y experiencias que permiten conocer antes que el conocimiento de hechos e informaciones (Piscitelli, 2009).

Por lo demás, las referencias quedarán atadas a la continua declaración sobre el cambio radical que supone el nuevo modo de producción cultural en competencia *con el libro, con la cultura del libro, con la práctica de la lectura, con la socialización, con la alfabetización, incluso con la generación de valores*²²⁹ alentando las transformaciones que la cultura digital trae consigo. El nivel de competitividad y la llamada “violencia simbólica” que atraviesa la convivencia entre los dos modelos variará en virulencia en las reflexiones y propuestas presentadas por el portal y, más bien, se centrará en describir y visibilizar el nuevo mapa.

Ejemplo de ello es la presencia de referencias a las transformaciones de la cultura escrita en el nuevo escenario de la cultura digital. En la Sección “Debates”, durante el período estudiado se registrarán más de 150 posts referidos a este tema entre los que se incluyen los nuevos géneros y formatos -weblogs, wikis, webquest-; el desarrollo de nuevas formas de procesamiento y archivo de la información -Wikipedia, bibliotecas digitales; las nuevas formas de producir información, especialmente de la mano de la reflexión de periodistas y especialistas en comunicación; la presentación de versiones literarias en nuevos formatos, etc. (ver Anexo II.a). La idea de cambio y apertura a lo nuevo atraviesa esta sección, desplegando una

²²⁹ El libro y la pantalla están en conflicto, y ya de una manera muy violenta. Alejandro Piscitelli Filósofo, experto en nuevas tecnologías. En Diario Clarín (2009, 26 de julio). edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/07/26/z-01965854.htm. Consultado el 12/09/2014.

cantidad considerable de ejemplos en los que día a día se ofrece la invitación a conocer una nueva invención que atraviesa de lleno las prácticas de lo escrito.

El tema también tendrá presencia en la Sección “Entrevistas”, aunque aquí las aguas entre cultura letrada y cultura digital estarán más divididas, esto es, con menor capacidad de articulación para pensar el tiempo de competencia/convivencia y allí las resignificaciones de la cultura escrita (Ver Anexo II.b).

En el transcurso de este proceso, la idea de alfabetización digital parece recorrer una trayectoria que va subsumiendo su identidad en la misma referencia a la cultura digital. Esto es, la alfabetización digital supone la adquisición de un cierto conjunto de habilidades que permiten desenvolverse en el entorno digital, acordes a los modos y reglas que sus dinámicas imponen. En este marco, la alfabetización entendida en sentido tradicional parece ampliarse en sus dimensiones en tanto supone dos desafíos centrales: la circulación fluida entre diferentes lenguajes y el manejo crítico sobre un corpus de información sin límites.

Estas habilidades, por ahora definidas en sentido amplio y en cierta medida universal, incluyen las prácticas de la lectura y la escritura aunque ahora cada vez más desancladas de su propio contexto. Es el entorno digital, y su marco de referencia global, el que parece dar identidad a unas prácticas de lectura y escritura hoy concentradas en la información y en el desarrollo de capacidades asociadas a la creatividad y a lo colaborativo, rasgos del nuevo modelo cultural.

Sin embargo, conviene interrogar esa identidad cuando se comprueba que aquello que se considera como habilidades necesarias para leer y escribir en el entorno digital viene siendo definido implícitamente por la experiencia de escolarización contemporánea de los países desarrollados y hoy se concentra en la consideración de lo escrito cada vez más como un instrumento operativo, independiente de cualquier idioma, validado por su eficacia para el manejo y transmisión de informaciones neutras, objetivas y comprensibles sólo para expertos (Chartier, A-M., 2004).

Por lo demás, no habrá mucho más amarre donde sujetar las certezas. Buscar la pregunta a la respuesta por ¿qué es estar hoy alfabetizado? en la

propuesta de la política pública focalizada en el cambio cultural hacia el nuevo modelo digital implicará, durante el período estudiado, la invitación a participar del anuncio celebratorio acerca de un presente y futuro en cambio en el que leer y escribir resultarán unas prácticas renovadas en su forma aunque de incierto contenido, si es que es posible pensar de manera disociada entre la lectura, la escritura, sus formas de aprendizaje por un lado y sus contenidos y usos sociales definidos históricamente.

Más abierta será la respuesta en el caso de los primeros aprendizajes de la lectura y la escritura, ya que las referencias identificadas resultarán aplicables a aquellos aprendizajes que, de suyo, ya suponen un cierto dominio de la lectura y la escritura. Podría interpretarse, en este sentido, que estar alfabetizado digitalmente supone hacer uso de unas capacidades del leer y el escribir ya adquiridas y maduras que pueden dialogar con el lenguaje de la imagen y el sonido en el viaje de la navegación virtual. Desde una concepción de la lectura y la escritura como prácticas ahora atravesadas por la libertad del nuevo espacio es esta seguridad, la confianza dada por los saberes ya apropiados, la que permite deambular en los paisajes digitales haciendo uso de la fuerza creativa en el diálogo con otros. Ante esto la pregunta es por el recorrido posible para aquellos que no cuentan con este dominio, anticipando con ello una respuesta teñida del color de la desigualdad sostenida en argumentos de índole individual, una vez más asociados a las características cognitivas e intelectuales de los alumnos o bien a sus talentos naturales para moverse en el nuevo ambiente.

Seguramente habrá mucho por decir en el futuro sobre los senderos del aprendizaje en los nuevos tiempos. Sin embargo, en la espera poco parece contar la cuota irremplazable de lo individual en los procesos de aprendizaje, al menos si se tienen en cuenta los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura. También la condición de estos aprendizajes y disposiciones como bases para la creatividad y el placer de la apropiación intelectual. Y mucho más aún sobre el lugar de los maestros en la mediación de estos procesos, sobre todo en aquellos contextos donde la escuela sigue resultando el espacio exclusivo de pasaje al mundo de la cultura escrita.

La progresiva disminución de las referencias a un nuevo concepto de alfabetización y a la transformación de las prácticas de lo escrito en el entorno digital irá marcando el paso de la propuesta política en relación con las implicancias escolares del nuevo modelo cultural. A partir del cambio de gestión en la conducción de *Educ.ar* en el año 2008 y, sobre todo, desde la implementación de la política de distribución masiva de computadoras portátiles a través de *Conectar Igualdad*, la innovación pedagógica anunciada parece darse por hecho dando paso a una suerte de revolución didáctica propuesta a los docentes.

Convivirán entonces dos referencias complementarias en el marco de la idea de convergencia sostenida por el nuevo modelo. El portal *Educ.ar* y el sitio web de *Conectar Igualdad* se convertirán en una fuente inagotable de recursos didácticos que propondrán dar forma y contenido al cambio esperado en las escuelas a partir del uso de los nuevos artefactos. El primero continuaría la línea de producción inaugurada desde su relanzamiento en el 2003 focalizada en la difusión de experiencias innovadoras desarrolladas por docentes (con espacio para la autopublicación) y en una batería de recursos organizados por formatos y niveles del sistema educativo que, en lo que refiere a la escuela secundaria, alimentarían la propuesta de *Conectar Igualdad*. Ésta se desarrollará *in crescendo* contando en el año 2011 con su propio sitio Web en el cual se incluiría la Sección “Recursos” que, bajo la consigna “Los docentes protagonistas del cambio”, brindará un conjunto de herramientas para realizar nuevas prácticas basadas en el uso del modelo 1 a 1. Entre éstas, también incluidas en las computadoras entregadas a los docentes, podrán encontrarse una biblioteca muñida de libros en pantalla, incluyendo títulos de la literatura universal y materiales de divulgación científica producidos por el *Plan Nacional de Lectura*; secuencias didácticas, actividades y recorridos para todas las disciplinas que combinan textos escritos con recursos multimediales; la colección Fascículos Digitales: Competencias en TIC, entre las que se incluyen los temas de literatura hipertextual, lenguajes de programación, técnicas de estudio, diseño web, producción audiovisual); el Curso Técnicas de Estudio; Videos para ser usados en las propuestas de aula de las disciplinas y también para

informarse sobre la relación entre educación y tecnología; programas y software educativos; cursos focalizados en la ofimática, entre otras ofertas.

La propuesta da cuenta de una tendencia a nivel regional a través de la cual los portales educativos de los gobiernos decidieron dar impulso complementario a las políticas de distribución masiva de computadoras, en sus distintos formatos. Así, los portales educativos se constituyeron en los portavoces y mensajeros de la dirección anhelada para el cambio en la escuela con la intención de producir un golpe de efecto que rápidamente encontrara anclaje en las prácticas escolares a partir del cambio de la cultura material.

En el caso argentino, el efecto de *shock* encontraba un doble argumento. Por un lado, la convicción conceptual de quienes, al mando del diseño de *Educ.ar*, partieron de la consigna de:

... no reinventar la rueda, recuperar todo lo existente hecho por quien fuere (público o privado, ONG's y personas del metier), siempre que cumplieran estándares mínimos de calidad, y reciclarlos, y al mismo tiempo potenciarlo y escalarlo como sólo se puede hacer desde la esfera estatal. Una segunda consigna fue generar una panoplia y variedad de instrumentos, teorías, artefactos y dispositivos que allanaran la tarea del docente, le permitieran dar saltos ágiles y tomar atajos para mejorar su labor.

Piscitelli, 2009: 215.

Por otro lado, la necesidad política de motorizar con el tiempo de la urgencia la visibilidad de ciertos cambios en las prácticas escolares que dieran cuenta de lo acertado en la decisión sobre la distribución masiva de computadoras. En algún punto coincidente con el sentido del argumento anterior, el empujón didáctico, se suponía, contribuiría a acelerar los tiempos para que esto fuera visible.

3.6. Para una nueva conversación

Si de disrupción cultural se trata, la apuesta oficial impulsaba el sentido del cambio. Enfrentarse como lector a la propuesta del portal educativo *Educ.ar* como así también la oferta didáctica de *Conectar Igualdad* supone un cambio radical que trastoca las reglas conocidas en el campo de la producción pedagógica para la interlocución con los docentes. La sobreabundancia de información, la fragmentación, la multimodalidad, la

posibilidad de construir recorridos alternativos dentro de una arquitectura virtual con límites existentes aunque poco visibles, el margen para la construcción colaborativa serán atributos declarados en relación con la cultura digital puestos en movimiento y en la mano de los docentes desde una concepción que, al mismo tiempo, buscará un correlato disruptivo en las prácticas de enseñanza.

El estudio de los procesos de apropiación de esta nueva textualidad pedagógica desde la perspectiva de los docentes constituye un interesante objeto de una investigación específica en tanto la producción de un nuevo objeto cultural en sí misma amerita la indagación de los modos de lectura contruidos por maestros y profesores. Sin embargo, lo que aquí interesa señalar es que esta nueva textualidad se propone como dispositivo para la configuración de nuevos sentidos de la enseñanza y nuevos formatos de las prácticas escolares, esto es, la introducción de una innovación que, en versión político- normativa, se propone inaugurar una nueva tradición pedagógica.

En el impulso proactivo al cambio, *Educ.ar* puso en el centro de la escena a los docentes. Considerados engranajes del giro para la transformación, maestros y profesores fueron convocados a la participación.

La Web 2.0 ofrecería las condiciones propicias para una interacción activa, a través de la cual los docentes descubrieran, experimentaran y se apropiaran de las potencialidades que la cultura digital ponía al servicio del cambio escolar.

Más allá de las actividades propuestas, interesa destacar aquí los formatos propuestos en tanto instalan resultan guiados por la intención de instalar nuevas formas de producción y circulación del saber pedagógico centradas en la idea de la revalorización de la autoría de los docentes y, a la vez, en la conversación como modo de construcción colectiva.

Así, el servicio de correo electrónico gratuito, el chat y, especialmente, los weblogs fueron iniciativas a través de las cuales se propuso acercar a los docentes a la reflexión sobre el cambio cultural y su impacto en el cambio escolar haciéndolos partícipes, en el mismo gesto, de los principios filosóficos que configuraban el mundo digital.

Herederos de la gestión anterior, los *foros* concretaron las primeras invitaciones a sumarse a la discusión sobre diversos temas educativos, con foco en las disciplinas escolares y en las áreas curriculares²³⁰. Sin embargo, ya en la nueva etapa de *Educ.ar*, en agosto del 2003 se lanzaba la propuesta *Zona de debate*, bajo el formato weblogs organizados en secciones temáticas (Formación Docente, Nuevos alfabetismos, y ¿Tecnofobia?) y presentando los antecedentes históricos de los weblogs, la referencia a la ampliación del tema a partir del conocimiento de su uso en el ámbito periodístico y académico, y las orientaciones para su uso²³¹.

En el mismo sentido pero con mayor énfasis en la práctica de enseñanza de los docentes, desde el octubre de 2004 *Educ.ar* disponía el “Espacio de innovación docente” como:

... una apuesta de educ.ar al debate, al encuentro de ideas, a la discusión fructífera que resulte en proyectos innovadores para la educación. Es una apuesta también al deseo de actualización y perfeccionamiento de los docentes, que serán acompañados en este camino de innovación por destacados especialistas de las temáticas que se incorporen.

Portal Educ.ar, 2004.

También aquí los weblogs medularían la propuesta a través de una organización disciplinar y temática (Ajedrez, Cultura y Comunicación, Ciencia, Filosofía, Economía, Física, Informática, Lengua, Música, Plástica, Ser docentes hoy, Tecnología, Webcreatividad), en la que se proponían relatos de experiencias, propuestas, recursos didácticos y textos de diversos

²³⁰ Durante el año 2001, las áreas propuestas habían sido Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y al año siguiente se incorporó Tecnología Educativa. Para la primera, se consignaba la siguiente síntesis: *El Foro de Lengua se organizó a partir de una pregunta: ¿es necesario dentro de la enseñanza actual -centrada en los aspectos comunicativos del lenguaje- incorporar contenidos de la gramática estructural, que dominó durante décadas la currícula de esta disciplina? La bibliografía de consulta y las citas mostraron los diferentes puntos de vista sobre este tema. En las intervenciones primó la idea de que los contenidos de gramática ayudan a desarrollar la competencia comunicativa, sin caer en el enciclopedismo o en las prácticas memoristas de la educación tradicional. También se desató una polémica, bajo el tópico "¿Corregir o no corregir?", acerca de la necesidad de aumentar los controles sobre la ortografía, en el marco de diferentes interpretaciones del constructivismo aplicado a la lecto-escritura.* Fuente: <http://web.archive.org/web/20030830081616/http://www.educ.ar/educar/docentes/foros.jsp#leng>. Consultado el 12/09/2014.

²³¹Fuente:

http://web.archive.org/web/20040306175014/http://weblog.educ.ar/noticias/que_es_weblog.php. Consultado el 12/09/2014.

géneros para su difusión y discusión moderadas por un especialista perteneciente al equipo técnico del portal.

Además, y a través del mismo género, se ofrecía la sección “Entrevistas”, destinada a la difusión de ideas y conocimientos en la voz de especialistas nacionales e internacionales. También organizada en temáticas (por ejemplo, en el 2012, Nuevas tecnologías, Avances científicos, Cultura y sociedad, Arte y literatura, Cine-TV, Videojuegos). Inicialmente en formato texto y con la posibilidad de “imprimir para llevar a aula”, en el 2009 las entrevistas incorporaron apartados anexos como las biografías de los especialistas entrevistados, videos, y enlaces recomendados para luego, en el 2011, presentarse en formato video.

Fueron éstas propuestas en continuo desarrollo y expansión, consonantes con el movimiento que los weblogs experimentaban en el mundo digital más amplio. Resaltados en su potencialidad, los blogs abrirían el juego a la mutación de las formas de la difusión y comunicación de contenidos a partir de una nueva relación entre soportes y lenguajes:

Los bloggers están empezando a dar un formato y una estructura al magma que es la red... dado que los blogs tienen en general muchos más links que las páginas comunes, y que además es característico que los blogs remitan a otros, una página que atraiga la atención de apenas un puñado de bloggers seguramente disparará los rankings de Google. Las consecuencias de estos fenómenos son imprevisibles, e interesantes. Quienes inventen y sepan utilizar (más rápidamente que otros) ciertas herramientas, probablemente generen nuevos públicos y den lugar paulatinamente a nuevas culturas de circulación de contenidos que transformarán los paisajes de la lectura y la escritura on line.

Piscitelli, 2005: 67.

Los docentes serían entonces invitados a participar del cambio a través de una propuesta que en sus bases sostenía: *el conocimiento se construye en la acción; la alfabetización digital exige desarrollar nuevas habilidades cognitivas; estas herramientas simplifican y facilitan el ingreso al mundo de la autoría digital; los weblogs son la imprenta (personal) del siglo XXI.* Desde esta perspectiva se apuntó a fomentar la construcción colaborativa de contenidos; promover la autoría colectiva; favorecer la colaboración y la actualización en la gestión de conocimientos a partir de la discusión social de temáticas; estimular la relación autor/consumidor de información desde

la publicación instantánea; y democratizar la información a partir de la interacción de los participantes en la elaboración de contenidos²³².

Orientado hacia esta dirección, *Educ.ar* se autoproclamaría como medio y vocero de un sentido disruptor en la forma de construcción del conocimiento pedagógico:

Educ.ar fue el primer Portal pleno de la Red en tener un administrador de contenidos web 2.0. Educ.ar dialogó con tecnologías emancipatorias y empoderadoras de los docentes como pocos sitios en la red. Educ.ar abrió sus páginas y secciones a la comunidad entera. Educ.ar impuso debates ríspidos, arriesgó temas tabú o poco frecuentados en la convergencia entre tecnología y educación. Educ.ar respetó a rajatabla el derecho de autor de los docentes a quienes les brindó un protagonismo inesperado y sorprendente en las instituciones del Estado.

Piscitelli, 2008 (el resaltado es del autor)²³³.

La sola combinación de nuevos soportes y lenguajes de por sí condensaba la ilusión disruptora. En efecto, la tecnología propiciaba un nuevo paso en las formas de producción, circulación y difusión del conocimiento que amplificaba, en lo inédito de su alcance, las posibilidades para pensar de otro modo aquello que sucedía y, sobre todo, podría suceder en las escuelas. En ese movimiento se gestarían nuevas prácticas docentes trazándose los primeros esbozos de un rol transformado y transformador, en primer lugar marcado por la revalorización de su protagonismo para intervenir en la realidad escolar.

Prolífico fue el recorrido propuesto por *Educ.ar* en este sentido. Los weblogs se multiplicaron en temas, mutaron en su organización y abrieron la agenda de discusión y producción alrededor de nuevo modelo digital. En este sentido, la primera señal disruptora es el efecto de lectura provocado, replicando la estructura abierta, intercomunicada y multilínea de la red.

Sin embargo, la reconstrucción de la interacción docente en este nuevo ambiente pedagógico no tuvo un correlato equivalente en respuesta a las expectativas planteadas. Prueba de ello es la baja intensidad del *feedback*

²³² Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). Campaña Nacional de Alfabetización Digital. <http://www.portal.educ.ar/debates/protagonistas/img/fecotel1.ppt>. Consultado el 12/09/2014.

²³³ Fuente: Cinco años en educ.ar. Fin de gestión, por Piscitelli (2008). <http://www.filosofitis.com.ar/2008/08/09/adios-a-educar/>. Consultado el 12/09/2014.

docente reflejado en la cantidad de comentarios incluidos en los posteos²³⁴. Hecho que podría situarse en la tendencia general de las dinámicas propuestas por el nuevo género, resulta sin embargo analizable en la especificidad de su relación con las culturas profesionales docentes.

En principio, atendiendo a los puntos de continuidad por sobre los de la anunciada ruptura que la cultura digital venía a instaurar y de la que *Educ.ar* hizo una proclama.

Los weblogs propuestos apelaron a la circulación y producción de conocimiento pedagógico convocando a la interacción con los docentes en un formato que, en su registro coloquial, resultaba cercano a la informalidad de los intercambios orales. Una cierta cercanía en el lenguaje utilizado reforzaría la intención de incluir a maestros y profesores en la reflexión sobre el cambio.

Pero es de señalar que la idea de conversación como modo colectivo para pensar alrededor de la enseñanza enmarcada en los nuevos principios de la cultura digital no conllevó, en este sentido, el valor de la ruptura. Por el contrario, el recorrido por la cultura empírico-práctica de los docentes muestra que es alrededor de esa práctica donde se amasa buena parte de la elaboración pedagógica, en particular en tiempos de innovación y cambio:

Toda decisión de aceptar o rechazar una innovación 'da qué hablar'. Precisamente porque modificar la pedagogía implica siempre un riesgo que, aunque calculado produce incertidumbre: una decisión así, inmediatamente se acompaña de discusiones, predicciones, relatos, argumentaciones, conflictos, cambios de puntos de vista, es decir de intercambios profesionales. Todos se preguntan qué hacer con los nuevos datos que remiten, casi siempre de manera ambivalente, a decisiones políticas, saberes teóricos, mutaciones tecnológicas, crisis sociales... En las discusiones informales entre docentes, a menudo apasionadas pero de las que casi nunca queda registro escrito, se transmiten las memorias docentes, se construyen nuevas maneras de pensar o de sentir el oficio, nuevos criterios para ordenar las urgencias y las prioridades. En los desacuerdos y los consensos frágiles o duraderos se formulan otras maneras de decir lo aceptable o lo inaceptable, lo deseable y lo razonable.

Chartier, A-M., 2005: 121-122.

Lo que quizás sí merecería una mayor atención es a la dinámica de esta conversación propuesta, en la que el Estado propuso coordinar y moderar la

²³⁴ A manera de ejemplo, la reconstrucción focalizada en el tema de la cultura escrita en la Sección Debates da cuenta de un promedio de 10 comentarios para el total de 170 posteos incluidos, distribuidos en un rango de 0 a 208 (ver Anexo IIa).

agenda con vistas a una transformación considerada radical respecto de la cultura de la escuela en presente. Es aquí donde los tiempos y la amplitud del giro copernicano pareció perder de vista la especificidad de la conversación pedagógica, propia en sus tiempos, híbrida en sus formas y no necesariamente lineal en la dirección del cambio.

Los weblogs de *Educ.ar* vendrían a instalar un punto visible de ruptura anclado en un modo de vinculación sostenido en algunos elementos propios de la comunicación digital. En este sentido, la velocidad y la instantaneidad reflejada en la continua publicación de las novedades del cambio junto con la construcción de un destinatario emisor de opinión sobre la agenda propuesta -valores donde se sostuvo una construcción aparentemente democrática del conocimiento pedagógico- extendieron sobre la conversación pedagógica un manto efímero y superficial.

Conviene entonces recordar el carácter de los saberes pedagógicos contruidos en el juego de la práctica escolar, alejados del registro de la información, complejos en la especificidad de su construcción empírica, y huidizos a reconocerse legitimados en la escritura, especialmente cuando ésta es regulada desde fuera de dicha práctica.

Es en este desencuentro donde, quizás, pueda ubicarse el desencanto frente a la evidencia de la débil respuesta de los docentes a la propuesta de una nueva conversación.

El anhelo inicial, bien intencionado en la posibilidad de que los docentes -y los alumnos- experimentaran de manera concreta el cambio del que se estaba hablando, colisionó con lo que luego sería interpretado como la conocida resistencia de los docentes. Frente a la recepción de los impulsos innovadores, se sostuvo:

Logramos llegar al 15 por ciento de los docentes, que es la proporción de receptivos que se encuentra en cualquier profesión. Entonces, dijimos, habría que llegar a más, e hicimos varias actividades en esa dirección, pero no sé si superamos en mucho ese porcentaje inicial. Eso fue Educ.ar... Ahora yo no gastaría ni un centavo en alfabetizar a los que no quieren ser alfabetizados porque, como decía Shakespeare, 'A buen fin, no hay mal principio; pero a mal fin, no hay buen principio'. Y hay un grupo enorme de docentes que -sobre todo por motivos generacionales- no

*entienden para qué sirven las tecnologías, las odian, y creen que serían una carga más, con los problemas que ya tienen*²³⁵.

Con el paso del tiempo, y especialmente a partir de la implementación de *Conectar Igualdad*, la propuesta de los weblogs iría mermando frecuencia e intensidad. La Sección “Debates” fue perdiendo visibilidad en detrimento del énfasis en la difusión de noticias y novedades. Por su parte, la Sección “Entrevistas” fue subsumida en el apartado de “Recursos” del portal e incluida en el “Escritorio para el docente” en el sitio web de *Conectar Igualdad* en lo que marcaría una nueva tendencia en términos de la comunicación construida con los docentes para la concreción del cambio.

Entre la sobreabundancia de recursos y el menú de experiencias ejemplares es donde pivotería la idea de cambio escolar anclada en la iniciativa, creatividad y acción de los docentes.

Así, en una lógica regida por la “primacía de la visibilidad” (Carvalho, 2013) se activó un nuevo dispositivo que, sostenido en la materialidad digital, configuró un nuevo modelo de propagación de buenas prácticas docentes. Lo eran por su carácter innovador, categoría pedagógica renovada en el cruce de las coordenadas tecnológicas.

El dispositivo combinaría la publicación de experiencias por parte del propio *Educ.ar* o de los usuarios docentes del sitio. En el primer caso, además de textos escritos en el clásico formato de ficha escolar, se presentaría la serie de videos “Historias mínimas” en los cuales los docentes referirían a su experiencia pero, sobre todo, a su potencial transformador.

El efecto publicitario del formato permitiría confirmar el movimiento deseado: maestros y profesores, más que conversar sobre, se sumarían al cambio. Su inevitabilidad obligaría a formar parte de esta transformación incluyendo allí los modos de enseñanza.

A través de su sitio, *Conectar Igualdad* reforzó este efecto a través de distintos medios. Por un lado, duplicando la oferta de recursos a través de las redes sociales. El proyecto “Escuelas de Innovación” propondría el uso de las redes sociales a través de la creación de cuentas de *Facebook*

²³⁵ Fuente: "El libro y la pantalla están en conflicto, y ya de una manera muy violenta". Alejandro Piscitelli filósofo, experto en nuevas tecnologías. En Diario Clarín, domingo 26 de julio de 2009. <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/07/26/z-01965854.htm>. Consultado el 12/09/2014.

moderadas por técnicos especialistas en diferentes áreas curriculares y temas de la cultura digital. Su uso, centrado en la difusión de noticias y recursos afines, focalizaría en la creación de comunidades docentes²³⁶. Su potencial se entremezclaría con los testimonios de los docentes los cuales, mediados en sus voces a través de la publicación web oficial, darían cuenta del cambio positivo en sus prácticas de enseñanza en el marco de una transformación pedagógica más amplia

Por otro lado, enfatizando el sentido político del cambio a través de la multiplicidad de noticias y eventos donde las continuas acciones de de gobierno se mezclarían con las continuas novedades del mundo digital.

La contundencia de la visibilidad generada por estos dispositivos configuró así la idea de un nuevo modelo escolar en el cual pertenecer y formar parte del cambio resultaban las nuevas y basales premisas en las que la tecnología, la política y la pedagogía hacían confluír sus sentidos.

Sin embargo, la acotada adhesión de los docentes a estos espacios hacia el final del período estudiado darían cuenta del largo camino que, desde la visión oficial del cambio, quedaba aún por recorrer.

Frente a esto, y considerado que las innovaciones pueden concretarse en efectos visibles de corto plazo pero también en otros medibles en una mayor duración, queda abierta la pregunta acerca del cambio en la escuela.

La historia de la escolarización, y en particular la historia de la alfabetización, nos ofrece sobrados ejemplos sobre la insuficiencia de las razones técnicas o políticas para introducir una innovación en las escuelas sino que, por el contrario, nos confirma que su invención requiere de ciertas condiciones ideológicas y materiales que le den lugar (Chartier, A-M., 2005).

Dentro de las primeras juega el peso de la demanda social, sus sistemas de valores y las representaciones exteriores a la escuela; en el caso de la lectura y la escritura, aquello que responde a la pregunta sobre la cultura escrita que se quiere compartir. Las condiciones materiales, por su parte, son las que hacen o no posible una organización institucional, una tecnología de enseñanza, la difusión de innovaciones localmente

²³⁶ Fuente: “Escuelas de innovación”. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/escuelas-innovacion-78>. Consultado el 12/09/2014.

reconocidas como eficaces, elementos que construyen la respuesta a la pregunta sobre qué cultura escrita se puede transmitir (Chartier, A-M, 1998).

En este escenario, cualquier racionalidad discursiva que se imponga en la orientación del cambio podrá definir aquello que se considera cultura a transmitir intentando hacerlo objeto de una creencia compartida, pero se encontrará inevitablemente con aquella dimensión no negociable propia de toda apropiación cultural: la historia singular o compartida de los valores que se les concede:

En este sentido, las conmociones que sacuden la base cultural de la escuela tienen que buscarse, por lo tanto, del lado de las revoluciones de lo verosímil y no del lado de las revoluciones de los saberes o las técnicas: una generación ya no cree en lo que era una evidencia compartida para otra, o pone de pronto sus esperanzas en una innovación que considera salvadora, inimaginable para la generación anterior. Las revoluciones se sitúan así del lado de los desmoronamientos de ilusiones (ya nadie cree que la escuela cristianizará definitivamente a la sociedad, o protegerá necesariamente a las democracias contra las dictaduras, o erradicará para siempre el analfabetismo, o anunciará ineludiblemente los mañanas gloriosos). Se sitúan también del lado de las esperanzas renovadas sin cesar (el siglo XXI marcará la entrada en una nueva era de la comunicación, del libre acceso al saber, de las convivencias libres y la generalización de los intercambios vía Internet). Provocarás el asombro incrédulo de las generaciones siguientes (¿cómo podían creer cosas semejantes?).

Chartier, A-M., 2005: 87.

En el mismo sentido, cualquier innovación en el campo de lo pedagógico o didáctico considerada por sí misma, únicamente dependiente de su procedencia teórica, perderá de vista las razones de su éxito o fracaso teniendo en cuenta su funcionalidad o eficacia en la escuela considerando allí la dimensión material del cambio y su mayor o menor articulación con la posibilidad de resolver dificultades o problemas de la enseñanza no estrictamente ligados a la innovación propuesta.

Tal perspectiva configura una mirada que invalida la recurrente afirmación sobre la inmovilidad, conservadurismo o pasividad de los docentes frente a los cambios, generalmente denunciada por los innovadores ante la desilusión por las expectativas no cumplidas. De algún modo, aunque opacada por la visibilidad políticamente correcta de la propuesta oficial, la trayectoria propuesta para el cambio escolar desde las nuevas

coordinadas de la cultura digital estuvo fuertemente orientada por los aires de esta convicción:

Si las metáforas de las máquinas de enseñar y de las computadoras como herramientas fueron deglutidas por la gramática antinovadora de la escuela -uno de los ejemplos más fabulosos de organizaciones egoístas que conocemos-, se debió fundamentalmente a dificultades en cuanto a: ¿acaso las objeciones de que la apropiación de las redes y de las máquinas no es transparente, sumás más trabajo o no confiable son es la objeción docente por antonomasia? (...) los docentes siempre prefieren evaluar tareas rutinarias e irrelevantes, antes que hacer un uso creativo y no medible; la mayoría de ellos con baja alfabetización digital se dejan encantar por formalismos en vez de sumergirse en una enseñanza por comprensión de naturaleza digital.

Piscitelli, 2010: 224-5.

Por el contrario, convendrá más bien atender a la construcción de una dinámica que supere las lecturas simplistas entre tradición e innovación o entre rutina y cambio. En este sentido, la imposición de una nueva racionalidad discursiva sostenida en el cambio radical entre cultura digital y cultura impresa desde la voz político-normativa pisó suelo resbaladizo omitiendo que la cultura empírico-práctica de los docentes, sin dejar de sintonizarse con el presente, construye su repertorio al compás de su propio tiempo.

3.7. Recapitulación

Analizar la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela a propósito de la política pública centrada en la inclusión de la cultura digital en la escuela me ubicó frente a la necesidad de desandar un recorrido variable en el tiempo pero siempre traccionado por la idea de futuro alcanzable a partir de un cambio radical y revolucionario en la escuela.

A partir de la gestión de gobierno inaugurada por el kirchnerismo será el portal *Educ.ar* uno, sino el principal espacio discursivo, donde confluirán los sentidos asociados a las políticas focalizadas en las nuevas tecnologías impulsadas desde el Estado, alineadas con los acuerdos planteados a nivel mundial y regional que coincidían en la importancia de la educación como pieza clave para enfrentar los desafíos de la sociedad de la información.

La dimensión material del cambio es una preocupación que atravesará la intervención política pública durante el período estudiado. De allí que, aunque variable en sus formas, la distribución de equipamiento tecnológico a las escuelas irá tomando cada vez mayor dimensión y centralidad como condición de posibilidad para la renovación pedagógica.

Educ.ar ocupó distintas posiciones en este proceso aunque sus movimientos en general se mantuvieron orientados hacia el acompañamiento en la toma de las decisiones de la política educativa a través de una profusa producción de análisis y argumentaciones que, a la manera de usina de ideas, fundamentaba la construcción política y conceptual sobre la relación entre cambio cultural y escuela. En este marco pueden identificarse tres ciclos.

En el primero, la *Campaña Nacional de Alfabetización* hizo foco en la entrega de computadoras a las escuelas con el mismo espíritu que en el caso de la distribución de libros pero esta vez con la mirada puesta al futuro y allí el Portal *Educ.ar* sería socio estratégico a través de la producción de contenidos multimediales y recursos para su inclusión en el equipamiento distribuido, el dictado de capacitaciones y otras propuestas como las actividades en línea. En esta alianza se producirá una primera tensión que marca la compleja relación entre el Estado y el sector privado en lo relativo a las decisiones sobre la materialidad escolar, poniendo sobre la mesa la discusión más amplia sobre los supuestos culturales y pedagógicos que sostendrían el cambio.

El segundo ciclo se caracterizó por la incorporación del país al proyecto “One Laptop per Child” del MIT, el cual resultó un impulso prometedor en tanto ofrecía la posibilidad de concretar las potencialidades y los principios revolucionarios de la cultura digital en cuanto a producción y acceso al conocimiento a través de una política de amplio alcance y con énfasis en los sectores de bajo recursos.

El dispositivo tecnológico propuesto por esta propuesta fue considerado un artefacto revolucionario que trastocaría el paisaje escolar en vistas a un horizonte radicalmente nuevo para la modelización de las prácticas escolares. Sin embargo, el conjunto de las premisas que acompañaron la reflexión sobre la dimensión material del cambio mantuvo durante este

período una constante oscilación entre la convicción sobre la necesidad de un cambio revolucionario y el reconocimiento de una sana convivencia entre los pilares de ambos modelos. Una tensión quizás dada por la necesidad de edulcorar desde la enunciación oficial el fuerte sesgo de desautorización sobre lo escolar que se transmitía en la defensa eufórica de las nuevas promesas de la cultura digital. De todos modos, la intencionalidad de este ciclo también resultó fallida en su concreción luego de una extensa etapa conflictiva atravesada por la puja de intereses económicos que pusieron en tensión los principios tecnológicos y pedagógicos sostenidos desde *Educ.ar*.

El tercer ciclo se caracterizó por la puesta en marcha de las acciones tendientes a la implementación del modelo 1 a 1 en la búsqueda de un objetivo pedagógico pero también de inclusión e igualdad social. El proyecto *Conectar Igualdad* comenzaba a tomar forma y en ese proceso, *Educ.ar* asumió un rol secundario incluyendo el momento de la actualización de la tensión de intereses del Estado y del mercado en aquellas decisiones vinculadas con la provisión del equipamiento material de las escuelas para la concreción de la iniciativa.

Resituadas en el presente, las evocaciones contemporáneas de la gesta sarmientina resonantes en las prácticas discursivas de la política se mantuvieron en la declaración de la acción anunciada. El Programa *Conectar Igualdad* irradiaba un alto valor simbólico alrededor del gesto de la distribución como aspecto protagónico de la dimensión material del cambio. Articulada con una estrategia de alta difusión pública, la apuesta giró en torno de la inclusión y la igualdad en el marco de un proceso de reconstrucción nacional.

Al paso de los actos de entrega de las computadoras en manos de los alumnos, escena histórica que se repetía en diferentes puntos del país con efecto multiplicador, *Educ.ar* continuó su trabajo de producción de materiales educativos y de formación docente, reforzando la línea de convergencia con el Canal *Encuentro* y su repositorio *Conectate* y el nuevo sitio web de *Conectar Igualdad*. En este marco asumió un importante papel como difusor de las tendencias marcadas a nivel global en torno a las nuevas conceptualizaciones sobre lo educativo y, en particular, la enseñanza. Los

conceptos de “ubicuidad”, “aula aumentada” y, sobre todo, los “contenidos digitales” ocuparán el centro de su agenda en la intención de, en tanto política de Estado, orientar las propuestas para los docentes en dirección al cambio. Fue este un movimiento que tomó particular impulso hacia finales del período estudiado con la decisión política materializada en el programa *Conectar Igualdad* y su distribución masiva de netbooks.

El sentido del cambio construido por la política pública traccionó la necesidad de producir renovadas actualizaciones de las representaciones oficiales de los sujetos, los espacios y las prácticas escolares a través de un movimiento por cierto disruptor en una imagen pública de la escolarización instalada hace más de un siglo. En este marco, las promesas de las tecnologías digitales constituyeron un horizonte de altas expectativas que se proponía instalar en las aulas con carácter de necesidad y urgencia.

La distribución masiva de computadoras esbozó así el trazado fundante de un nuevo escenario educativo sobre el que se depositó la esperanza de revertir los problemas de la escuela, cada vez más agravados y motivadores del reclamo social.

En este contexto, el modelo 1 a 1 vino a renovar los sentidos de una organización pedagógica acusada en su vigencia por evidencia en los aprendizajes de los alumnos entre los que cuentan los problemas de lectura y escritura. Sin embargo, las nuevas configuraciones pedagógicas no trajeron novedades con respecto a la resignificación de los saberes, en particular las prácticas de la lectura y la escritura, sino que más bien se declaró una sana convivencia en la que las paralelas de lo impreso y lo digital no se cortaran sino en el infinito.

En este marco, la cuestión abordada de modo más explícito fue la alfabetización como eje alrededor del cual gira el par letrado-digital para pensar el cambio cultural y su impacto pedagógico.

Así, en los inicios del período estudiado, la *Campaña Nacional de Alfabetización Digital* se planteó como objetivo central la reducción de la brecha digital y, en este marco, la cuestión de la alfabetización resultó una construcción *sui generis* matizada por la deuda pendiente de la llamada “alfabetización básica” para un amplio sector de la población. En simultáneo crecía el ascendente protagonismo de la alfabetización digital el

cual, siguiendo las tendencias mundiales, transitó un recorrido conceptual de configuración dispar. En este devenir, la relación sucesiva entre los aprendizajes básicos -aquello que podría considerarse alfabetización en sentido estricto- y aquellas otras competencias vinculadas con el desempeño comunicacional y el manejo del mundo de la información apareció como una fórmula posible para resolver la ecuación de lo nuevo y lo pendiente. Sin embargo, por debajo de la aparente resolución es posible advertir una complejidad que da cuenta del espinoso proceso de re-definición del concepto de alfabetización a la luz del desarrollo tecnológico a escala mundial. En este marco, establecer una definición unívoca del concepto no sólo constituiría un reto dada la prolífica y continuamente renovada discusión sobre un tema históricamente polémico e intrínsecamente complejo sino que, sobre todo, pondría en el centro de la escena el problema de la desigualdad económica, social y cultural evidenciado por la persistencia del analfabetismo como grave deuda no resuelta en los países en desarrollo.

El procesamiento de estas cuestiones en clave regional y local hizo foco en la necesaria atención al analfabetismo conservando la atención disociada en relación con la lectura focalizada en lo literario como modo de construcción cultural y colectivo de sentidos y, por otro lado, ligada a un sentido pragmático a través de la adquisición de ciertas habilidades generales centradas en el manejo y uso de la información en entornos digitales.

El variado desarrollo de acepciones y atributos otorgados al término alfabetización a propósito del nuevo campo de saberes, conocimientos, habilidades, competencias, informaciones surgido en el marco de los avances tecnológicos también tuvo su versión local y *Educ.ar* fue uno de sus portavoces encargado de insistir en su carácter revolucionario en tanto parte de un nuevo paradigma cultural. Así la versión local del nuevo concepto de alfabetización digital -o neoalfabetizaciones- se construyó en la combinación de una formulación de titulares de alto impacto con afirmaciones y principios de diversa procedencia teórica más preocupados en timonear el cimbronazo de la disrupción cultural que su articulación con la cultura de la escuela.

Sin embargo, no habrá mucho más amarre donde sujetar las certezas. Buscar la pregunta a la respuesta por ¿qué es estar hoy alfabetizado? en la propuesta política focalizada en el cambio cultural hacia el nuevo modelo digital implica, durante el período estudiado, la invitación a participar del anuncio celebratorio acerca de un presente y futuro en cambio en el que leer y escribir resultarán unas prácticas renovadas en su forma aunque de incierto contenido, si es que es posible pensar de manera disociada entre la lectura, la escritura, sus formas de aprendizaje por un lado y sus contenidos y usos sociales definidos históricamente.

A lo largo del período estudiado el portal *Educ.ar* y el sitio web de *Conectar Igualdad* fueron virando hacia un perfil centrado en la provisión inagotable de recursos didácticos con el fin de dar forma y contenido al cambio esperado en las escuelas a partir del uso de los nuevos artefactos. Se trató de una iniciativa probablemente apuntada a la ayuda directa a los docentes pero también, probablemente, urgida por la necesidad de dar cuenta visible de lo acertado en la decisión sobre la distribución masiva de computadoras.

En el impulso proactivo al cambio, *Educ.ar* puso en el centro de la escena a los docentes aunque siempre conservando un lugar privilegiado asignado a los expertos, provenientes más de campos disciplinares alternativos que de la especialización educativa, en la difusión del nuevo horizonte planteado por el cambio.

Considerados engranajes del giro para la transformación, maestros y profesores fueron convocados a la participación. La propuesta fue una nueva textualidad pedagógica orientada por la intención de instalar nuevas formas de producción y circulación del saber pedagógico, centradas en la idea de la revalorización de la autoría de los docentes y, a la vez, en la conversación como modo de construcción colectiva. Sin embargo, la reconstrucción de la interacción docente en este nuevo ambiente pedagógico no tuvo un correlato equivalente en respuesta a las expectativas planteadas.

El anhelo inicial, bien intencionado en la posibilidad de que los docentes experimentaran de manera concreta el cambio del que se estaba hablando, colisionó con lo que luego sería interpretado como la conocida resistencia de los docentes. En este sentido, la imposición de una nueva racionalidad

discursiva desde la voz oficial sostenida en el cambio radical entre cultura digital y cultura impresa pisó suelo resbaladizo omitiendo que la cultura de la escuela, sin dejar de sintonizarse con el presente, construye su repertorio al compás de su propio tiempo.

Durante su trayectoria, la política pública orientada a la integración de la cultura digital en las escuelas se sostuvo de manera continua y persistente en carácter radical del cambio cultural a propósito de las tecnologías digitales. El horizonte definido tensó la construcción de sentidos pedagógicos inaugurales sostenidos en una transformación organizacional de la escuela inspirada en concepciones teóricas de amplitud metafórica pero de estrecho enlace con la realidad escolar (ubicuidad, aula aumentada, contenidos digitales). La apuesta a lo material como impulsor natural del cambio pedagógico fue recurrente aunque el sentido de la inclusión social resultó predominante, sobre todo a partir de la decisión política de la distribución masiva de netbooks en el 2010.

En este marco, los sentidos asignados a la cultura escrita corrieron por una doble vía. La alfabetización, siguiendo las tendencias globales, se mantuvo con identidades específicas según fuera pensada desde los cánones de lo impreso o lo digital, articulándose en el segundo caso con una nueva idea de ciudadanía global y orientada al mundo.

Parte II

Cambio cultural y escuela en clave de las intermediaciones pedagógicas

El cambio cultural planteado en las últimas décadas por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información colocó sobre la educación formal, y de modo más específico sobre la institución escolar y sus docentes, un signo de interrogación abierto al futuro. En el mientras tanto, la información y la formación de los docentes adquirió centralidad en la escena en tanto actores clave para la concreción del cambio.

Durante el período estudiado en este trabajo, las voces focalizadas en los docentes como destinatarios harán crecer de modo paulatino su atención al tema dando nuevas formas al proceso de intermediación pedagógica.

Para dar cuenta de este proceso me centraré, en primer lugar, en las dinámicas de producción discursiva del conocimiento educativo especializado; y, en segundo lugar, en la voz de los gremios y las editoriales. Las influencias y cruces con otras voces, entre ellos la de la política pública, será inevitable en todos los casos. Y para entender el proceso será clave incluir el papel de la cultura escrita, sus desplazamientos y resignificaciones en el mundo digital.

Capítulo 4

En una nueva versión: modos y circuitos del conocimiento educativo especializado

En el marco de las transformaciones de orden epistemológico producidas en el nuevo escenario cultural se delinean nuevas coordenadas para la producción y circulación del conocimiento científico. Nuevos principios y procedimientos orientan la conformación de comunidades ya no definida de modo exclusivo por la vara de la legitimación académica sino más bien construida desde otras lógicas de interacción para la validación del saber.

En este capítulo me interesa analizar este movimiento en el caso de la producción y circulación del conocimiento educativo especializado, atendiendo a las tendencias globales en combinación con los rasgos locales que definen el lugar de los expertos y la construcción de sus representaciones colectivas acerca del cambio escolar. Se trata de un movimiento en el que la resignificación de la cultura escrita en el entorno digital asume un papel clave en la configuración de nuevas prácticas.

4.1. Las nuevas coordenadas de la *expertise*

Entre los múltiples puntos de mutación que el cambio cultural contemporáneo viene dando fuertes señales es posible identificar aquellos localizados en el mundo de las artes y del conocimiento. En ambos casos, las formas de producción, circulación y producción se ven trastocadas al paso del desarrollo de nuevos soportes y artefactos. Nuevas conexiones, modalidades y agrupamientos se configuran en el cruce de las transformaciones del tiempo y el espacio producidas por las tecnologías de la información y de la comunicación. Sorprendentes desplazamientos e intersecciones ponen en discusión la misma existencia de fronteras entre campos, antes sólidamente fijadas.

Una condición post-autónoma parece atravesar el mundo de las artes (Ludmer, 2009; García Canclini, 2010). En la combinación de la mercantilización y la masificación de la producción artística con los procesos de convergencia tecnológica, la fuerza de la autonomía de los

campos va perdiendo valor explicativo y performativo de las prácticas culturales. En interdependencia con otras condiciones sociales y culturales, las artes operan un giro transdisciplinario, intermedial y globalizado ingresando en un régimen que organiza de otra manera modos de producción de obras o prácticas, formas de visibilidades y modos de pensar sus relaciones en la reconfiguración de la sensibilidad común y la política (García Canclini, 2010).

La inserción en un mercado artístico de gran escala y también las múltiples interacciones sociales de los artistas y sus intervenciones orientadas por el sentido de la inminencia y la fabricación del presente hablan de los lugares donde se registra la situación post-autónoma de las artes. En este escenario se incluyen los nuevos modos de circulación de las obras y creaciones de los artistas las cuales, apoyadas en las tecnologías digitales, redefinen por sí mismas aquello que se considera como arte al mismo tiempo que borran los límites entre el creador y el espectador/consumidor. En el flujo de objetos, personas e imágenes se abre el juego de la innovación al tiempo que se resquebrajan las categorías que reservaban a las artes un lugar específico: lo culto y lo popular; lo local y lo global; la autoría y la reproducción; la realidad y la ficción, la elaboración simbólica y la experiencia sensorial.

En esta mutación también es posible advertir una forma de producción cada vez más expandida caracterizada por el despliegue de comunidades experimentales a partir del cual se propone la indagación de las condiciones del presente atravesada por los rasgos de lo improbable y lo imprevisible:

El presente de las artes está definido por la inquietante proliferación de un cierto tipo de proyectos que se deben a la iniciativa de escritores, creadores y artistas que, en nombre de la voluntad de articular la producción de imágenes, textos o sonidos y la exploración de las formas de la vida en común, renuncian a la producción de obras de arte o a la clase de rechazo que se materializaba en las realizaciones más comunes de las últimas vanguardias, para iniciar o intensificar procesos abiertos de conversación (de improvisación) que involucren a no artistas durante tiempos largos, en espacios definidos, donde la producción estética se asocia al despliegue de organizaciones destinadas a modificar estados de cosas en tal o cual espacio, y que apunten a la constitución de “formas artificiales de la vida social”, modos experimentales de coexistencia.

Ladagga, 2006: 21-22.

Se trata de modos colaborativos y de autoría complejos que renuevan las formas de producción de las artes y que encuentran puntos en común con dinámicas también presentes en otros ámbitos como las ciencias, la producción económica o la práctica política donde la descentralización, la articulación de lo local con lo global y la apertura de los canales de comunicación a través de la conversación entre expertos y no expertos parecen conformar una nueva “ecología cultural”.

El conocimiento científico también transita un tiempo de metamorfosis en este nuevo paisaje, dinamizado en su producción, circulación y validación a través de nuevos actores, metodologías, tecnologías y artefactos. En una mutación considerada como radical, la concepción moderna del conocimiento termina de confirmar su caducidad anunciada desde ya hace varias décadas abriendo paso a nuevos modos explicativos que lo ubican en otras coordenadas epistemológicas.

La transformación tecnológica ha servido de base para el análisis de esta mutación, que entre sus varios rasgos encuentra sus notas características en el descentramiento y en la deslocalización del saber (Martín Barbero, 2002). Descentramiento que alude a las nuevas modalidades de construcción y acreditación de los discursos, potenciadas por la revolución de la textualidad digital. En tanto desplazamiento del eje letrado, centro de la cultura occidental, y del libro como soporte material exclusivo ordenador de los saberes, este movimiento abre nuevas perspectivas para la adquisición de conocimientos que, por su alcance, supone una mutación epistemológica fundamental (Chartier, R., 2001, 2010).

Por otro lado, la des-localización del conocimiento manifestado en la opacidad de las fronteras que lo separaban del saber común y en la disolución de las fronteras entre las disciplinas académicas al tiempo que la divulgación científica adquiere un peso cada vez mayor. Dan cuenta de ello tanto el amplio y vertiginoso desarrollo de nuevos campos donde los cruces disciplinarios generan hibridaciones productivas del conocimiento como la profusa publicación editorial divulgativa de variados campos.

Entre sus múltiples correlatos, estos movimientos radicales interrogan la legitimidad de las prácticas de producción, circulación y validación del conocimiento propias de las instituciones académicas. La reconfiguración de

las fronteras del conocimiento, hoy orientada hacia la interacción y la transversalidad disciplinar, obliga a estas instituciones al rediseño de nuevos modos de producción capaces de dar cuenta de las dinámicas y transformaciones tecnológicas al tiempo que se asume la pluralidad de los discursos y los lenguajes sociales.

En este marco, la práctica de la investigación y la producción de conocimiento especializado se desestabiliza y reconfigura en el nuevo escenario desplegado por la cultura digital. Por un lado, las redes de comunicación e información ofrecen la posibilidad del intercambio y la producción colectiva marcadas por la interacción al instante definiendo nuevas fronteras para la inclusión y la exclusión en la conformación de comunidades académicas. Desde esta perspectiva, los procesos de internacionalización de las ciencias vienen experimentando un proceso de expansión en la producción y circulación de conocimiento promoviéndose así la conformación de campos transnacionales (Isola, 2014a).

Al mismo tiempo, las nuevas dinámicas exacerbaban los temores ante los peligros que, de modo histórico, la investigación canónica con sus protocolos científicos para la producción y difusión del conocimiento se propuso evitar: la pérdida de rigurosidad académica en la búsqueda y uso de la información, la cuestión de la autoría y propiedad intelectual sobre las ideas y los textos, los desvíos de la transferencia y aplicación de conocimientos de manera sesgada e independiente de sus contextos de producción y origen, entre otros.

Temores que dan cuenta de la profunda desestabilización producida por la transformación epistemológica del conocimiento que, en su movimiento, alcanza la misma jerarquía de las figuras portadores del saber. En este sentido, conviene explicitar que la transformación en los modos de producción del conocimiento impacta de modo directo en la misma legitimidad de quienes están calificados socialmente aptos para participar de modo autorizado en este proceso.

Así, en el escenario marcado por la re-jerarquización del conocimiento producido por la difuminación de las fronteras -tanto entre disciplinas como entre el conocimiento académico y aquel producido en otras esferas sociales- y la necesidad de otros modos de comprensión de la complejidad

de lo social, una tensión atraviesa los mecanismos de legitimación de las voces autorizadas para la producción del saber.

Mientras la vara del mercado educativo asciende cada vez más en el proceso de diferenciación y jerarquización de quienes portan un cierto conocimiento especializado también adquieren mayor protagonismo y valoración social quienes, de la mano de la innovación, la creatividad y la pasión, ocupan un lugar de distinción en el mundo del conocimiento independientemente de su formación académica acreditada en el sistema educativo. Con cada vez mayor impronta en los diferentes en la producción del saber y el arte, los expertos “profanos” con su “ética del hacker” (Himanen, 2002) se sientan en la misma mesa que los expertos acreditados en las prácticas ortodoxas renovando el aire de la producción del conocimiento con una particular impronta.

En la irreverencia de lo profano, los nuevos expertos desafiarán los modos canónicos de producción del saber abriéndose paso entre los caminos sagrados del libro y la escritura. El poder de lo sabios construido en la historia del conocimiento occidental a partir del dominio de una cultura escrita reservada para pocos tambalea frente al desarrollo de las nuevas carreteras digitales por donde circula el conocimiento.

En el marco de transformaciones más amplias propias de los procesos contemporáneos de trabajo, además del despliegue técnico se vuelven constitutivas las aptitudes comunicativas y cognitivas que se ponen en juego a través de la cooperación y la conversación (Virno, 2003 en Ladagga, 2004) y es allí donde se redefine la misma idea de *expertise*. Quienes pueden ser así calificados, además de conservar sus funciones conocidas - por ejemplo, la elaboración de estudios e informes a demanda de los gobiernos, en el plano local y también en el global- ensayan nuevas formas, entre otras, abriendo el juego a la comunicación y la interacción con las comunidades de usuarios. Una fuerte inspiración democrática, la percepción de la parcialidad de los saberes específicos y la necesidad de construir parámetros para las decisiones ante casos y situaciones de alta complejidad son elementos que movilizan nuevos agrupamientos para la creación de “objetos fronterizos” a través de la cooperación entre usuarios y expertos. En la amplificación de los modos construidos por las comunidades de

programación en fuente abierta²³⁷, la colaboración intensa caracteriza la singularidad de estos proyectos (Ladagga, 2004).

Lo cierto es que estas renovaciones nos hablan de nuevas condiciones de posibilidad y plausibilidad para la producción, circulación y validación del conocimiento como así también de la resignificación de la figura de quienes resultan autorizados para ello. En este sentido, es importante atender a las configuraciones sociales como marco para explicar las características o atributos de quienes se consideran autorizados en el conocimiento - intelectuales, maestros, expertos, sabios- enfatizando no en las cualidades intrínsecas sino, más bien, en el lugar que estas figuras ocupan en lo social y en el papel que representan para su reproducción y desarrollo, tanto en sus aspectos conservadores como innovadores. Atender a esta dimensión supone considerar que aquello que define a las figuras autorizadas para la producción, circulación y validación del conocimiento resulta un elemento estructural de las configuraciones sociales pero, a la vez, nos permiten comprenderlas (Bauman, 2005).²³⁸ Se trata ésta de una consideración clave para entender el carácter cambiante de la idea de autoridad cultural asociada a las figuras portadoras del saber, en tanto atributo no inalienable sino fluctuante en el marco de una configuración social más amplia.

²³⁷ El desarrollo en fuente abierta, propio de los sistemas de programación de *software*, puede ser caracterizado como un proyecto donde un programa se pone en el espacio público junto con su código fuente, de manera que un usuario pueda probarlo en busca de fallas o ajustar su funcionamiento, de una manera que sea ella misma comunicable. Un ejemplo ilustrativo es el sistema operativo Linux, cuyo código fuente está libremente disponible y permite que los usuarios desarrollen nuevos elementos convirtiéndolos en recursos para la comunidad de usuarios Linux. Esto desafía a la articulación entre una gran intensidad de participación y el mantenimiento de la integración de las partes. En este sentido, Linux constituye una ecología de desarrollo sociotécnico en tanto evidencia de la manera en que pueden coevolucionar artefactos tecnológicos y coordinación social. Ver Ladagga, 2004.

²³⁸ Entre las características que el autor enumera para las configuraciones en las que la categoría intelectual es estructural cuentan: la configuración se funda en la incapacidad socialmente producida de los individuos para llevar adelante por su propia cuenta los asuntos de su propia vida, por lo cual necesitan el consejo, la asistencia o la participación activa de otras personas; esta insuficiencia coloca a los encargados de la “asistencia” en una posición de dominación; lo que les falta a los dominados es conocimiento o los recursos necesarios para aplicarlo a sus actos y quienes los dominan son sabios, maestros o expertos; la intensidad y el alcance de su dominación dependen de la intensidad de la sensación de incertidumbre o privación causada por la ausencia de conocimiento y por la aptitud de los expertos para hacer que éste sea indispensable. Bauman, 2005.

Desde esta perspectiva, el sociólogo Bauman trabajará sobre el pasaje de una visión del mundo y una estrategia intelectual moderna a una posmoderna; en otros términos:

Lo que mejor caracteriza la estrategia típicamente moderna del trabajo intelectual es la metáfora del papel de “legislador”. Éste consiste en hacer afirmaciones de autoridad que arbitran en controversias de opiniones y escogen las que, tras haber sido seleccionadas, pasan a ser correctas y vinculantes. La autoridad para arbitrar se legitima en este caso por un conocimiento (objetivo) superior, al cual los intelectuales tienen un mejor acceso que la parte no intelectual de la sociedad. La mejor calidad de ese acceso se debe a reglas procedimentales que aseguran la conquista de la verdad, la consecución de un juicio moral válido y la selección de un gusto artístico apropiado...Su empleo hace de las profesiones intelectuales (científicos, filósofos morales, estetas) propietarias colectivas del conocimiento que es de pertinencia directa y crucial para el mantenimiento y perfeccionamiento del orden social...La mejor forma de caracterizar la estrategia típicamente posmoderna del trabajo intelectual es la metáfora del papel del “intérprete”. Éste consiste en traducir enunciados hechos dentro de una tradición propia de una comunidad, de manera de que puedan entenderse en el sistema de conocimiento basado en otra tradición. En vez de orientarse hacia la selección del mejor orden social, esta estrategia apunta a facilitar la comunicación entre participantes autónomos. Se consagra a impedir la distorsión del significado en el proceso de comunicación...

Bauman, 2005: 14-5.

Este pasaje entre visiones del mundo y estrategias intelectuales obliga a la pregunta tanto sobre los modos contemporáneos de producción y circulación del conocimiento social (Neiburg y Plotkin, 2004) como, desde la temática de este estudio, a su especificación a propósito del conocimiento educativo en el marco de un panorama movilizado por las tecnologías digitales.

De allí que en primer lugar cabe atender entonces al cambio producido en el trabajo intelectual para la producción de los discursos especializados a partir de las nuevas formas de buscar, consultar y leer documentos como así también de escribir, corregir, almacenar y difundir los trabajos (Chartier, A-M., 2005). Es también en este suelo donde se han transformado las formas de intercambio y las condiciones de creación de nuevas redes y espacios de circulación. Y, sobre todo, es donde se visibiliza de modo particular la intersección de los diversos contextos de producción de estos discursos, modalizados en sus objetos, alcances y sentidos y, a la vez, en abierta interacción tanto con aquellos provenientes de otras fuentes disciplinares

como de aquellos nuevos contruidos en la disolución de las fronteras tradicionales del conocimiento. En este punto resulta atendible, el tipo y modo de conversación con los destinatarios/usuarios en tanto esto implica, en el caso de la educación, la forma de inclusión de los docentes en la producción del conocimiento especializado.

En segundo lugar, conviene atender a algunos rasgos que caracterizan la producción y circulación de conocimiento educativo en el contexto nacional, principalmente atendiendo a sus reconfiguraciones históricas. En este sentido vale situar las dos raíces constitutivas en la producción de conocimiento en educación -la burocracia estatal y la universidad²³⁹- como punto de origen y de marco para la comprensión de los procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de los saberes, agentes e instituciones involucrados que el conocimiento educativo transitó a lo largo de su trayectoria de producción (Suasnábar y Palamidessi, 2007).

En esta trayectoria interesa focalizar en la década de los noventa la profundización de un proceso discontinuo que, surgido en los sesenta, se caracterizó por la expansión de las actividades de investigación educativa en un “tercer sector” heterogéneo en su composición (organizaciones internacionales e intergubernamentales, organismos de crédito, *think thanks*, centros de investigación y desarrollo vinculados con el mundo empresarial, equipos de investigación vinculados con sindicatos, consultoras y ONG locales o nacionales), en los recursos y en las funciones que asumen las organizaciones que lo conforman. Se trata de una tendencia que converge con una vinculación informal entre la investigación educativa y las instancias de formulación y de decisión de política en la que la reciprocidad en el impacto resulta de baja intensidad. Por un lado, condiciona el proceso la escasa capacidad de los aparatos estatales para ordenar y sostener

²³⁹ Es en estas esferas donde desde fines del siglo XIX y el pasado siglo XX se despliega el proceso de transformación de un “cuerpo de saberes referidos a la educación” hacia un “campo de conocimiento legitimado socialmente” durante el cual es delimitar tres grandes períodos: el primero, signado por la centralidad del Estado en la consolidación del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad (1880-1960); el segundo, caracterizado por la incipiente profesionalización académica en el contexto de los procesos de modernización universitaria y de la burocracia estatal (1960-1983), y el tercero, cuyo rasgo principal es la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo que comienza en 1984 con el retorno a la democracia y la reapertura del debate educativo. Ver Suasnábar y Palamidessi, 2007.

prioridades de política y sistemas de estímulos para la producción de conocimiento especializado. Por otro lado, aún en el incremento cuantitativo de la investigación educativa en el nivel universitario, la investigación educativa conlleva una baja posibilidad de convertirse en una influencia de peso en la opinión pública y en la formulación de políticas. En este marco, los especialistas de la educación constituyen un grupo relativamente autónomo de las agencias estatales, con las que poseen una relación cambiante de conflictos y alianzas (Palamidessi, 2007; Gorostiaga et al., 2012; Isola; 2014 a, 2014b; Palamidessi et al., 2014).

Se dibuja así un escenario de bordes imprecisos y conexiones cambiantes en el que la producción de conocimientos educativos a nivel nacional se desarrolla en contextos institucionales diversos, diferenciada del modelo canónico de las disciplinas y/o comunidades científicas claramente reconocibles y delimitadas formalmente.²⁴⁰ En este marco, en las últimas décadas del siglo XX se produce la conformación de un mercado profesional en educación, amplio en su pertenencia institucional como así también en el tipo de actividades desarrolladas. A la sombra de la escasa coordinación en la producción académica, ésta se amplía hacia un núcleo de agencias y redes flexibles que, a demanda de los gobiernos, ONG u organismos internacionales, avanza en la conformación de un mercado de investigación globalizado y desterritorializado. El desarrollo de las tecnologías de la información ha posibilitado, sin dudas, la multiplicación exponencial de las redes y de los espacios de producción y circulación, ampliándose así la articulación y la recontextualización de los discursos educativos (Gorostiaga et al., 2012; Palamidessi et al., 2014).

²⁴⁰ La comprensión de esta dinámica sería incompleta si no se pone en relación con el proceso de conformación del mismo campo disciplinar de la educación. En este sentido, cabe señalar su naturaleza híbrida en el plano epistemológico tensionada por la conformación de un campo científico y las demandas del campo profesional, aunque esto no impida reconocer una coherencia interna que permite calificarlo como una unidad definida académicamente: “El campo profesional es condición para el advenimiento de las ciencias de la educación (o su denominación nacional) pero también condiciona su propio desarrollo, como un campo científico en términos de sus orientaciones, definición de dominios, problemáticas, métodos, etc. Una consecuencia fundamental de este rasgo es que el desarrollo de la educación como campo disciplinar se produce bajo el signo de una tensión dinámica entre, por un lado, responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa y, por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas”. Suasnábar, 2013: 1288.

De allí que para el caso argentino el análisis sobre los modos contemporáneos de producción del conocimiento educativo obliga a atender a un proceso de ampliación atravesado por tendencias y tensiones sin olvidar su marca inaugural. En Argentina, la emergencia de la producción de conocimientos en educación simultánea e imbricada a la constitución del proceso de conformación de la burocracia estatal y del campo universitario sin dudas, y a diferencia de otras áreas del conocimiento, sella un trazo indeleble en la construcción de las estrategias intelectuales de los portadores autorizados del conocimiento, hoy en transformación.

4.2. La redefinición del “yo” y el “ellos” en la circulación del conocimiento especializado

Entre los múltiples movimientos copernicanos operados por las tecnologías de la información y la comunicación, y en particular por Internet, se encuentran los modos de circulación, validación y difusión del conocimiento experto. Hasta mediados de la década de los noventa la producción impresa constituía el modo canónico que, en las condiciones marcadas por su materialidad, regulaba el intercambio y la discusión entre los miembros autorizados de las comunidades académicas para la legitimación del conocimiento.

En clara sintonía con los principios y aspiraciones de la cultura letrada, la materialidad de lo impreso funcionó durante largo tiempo como el medio legítimo de circulación de un conocimiento especializado de acotado acceso que, no obstante, contemplaba la producción de diferentes versiones en diversos formatos según los interlocutores incluidos en el circuito.

Aunque con fuerte anclaje en la publicación de libros, las revistas especializadas resultaron los medios que de modo más visible expresaron aspectos importantes de las dinámicas de la producción científica y académica, ya sea por su mayor regularidad y frecuencia como por los circuitos de producción y circulación que establecían.

En el contexto argentino, con una historia discontinua y siempre condicionada por la carencia de políticas públicas de promoción, la década de los setenta marca el comienzo del desarrollo prolífico de revistas académicas especializadas en educación produciéndose un mayor

crecimiento durante la década de los noventa. Su consolidación se produce durante la última década en tanto allí es posible identificar tanto la aparición de nuevas revistas especializadas como el incremento de la publicación de especialistas nacionales en revistas extranjeras (Palamidessi y Devetac, 2007; Gorostiaga et al., 2012).

Sin embargo, el análisis de la producción y difusión del conocimiento educativo resultaría parcial si sólo fuese considerado desde su circulación en publicaciones especializadas provenientes y destinadas a los sectores académicos. Su inclusión dentro del universo más amplio de la prensa educativa (Finocchio, 2009) permite no sólo identificar los puntos de creación y de segmentación de circuitos diferenciados dentro de los cuales el conocimiento experto cobra identidad específica sino también reconocer los cruces expresados, entre otros elementos, en la misma circulación activa de los especialistas por las publicaciones de diferentes segmentos.

Los nuevos artefactos y dispositivos de información y comunicación de amplia expansión en las últimas décadas ubicarán a la prensa educativa, especialmente de la mano de Internet, en un nuevo escenario atravesado por la materialidad digital. Más allá de su existencia impresa, su presencia virtual dependerá de las motivaciones e iniciativas institucionales o editoriales para cumplir con los requisitos de forma y de actualización que garantizan su visibilidad en los repositorios y bibliotecas digitales.

En este contexto, las publicaciones educativas periódicas resultarán un eslabón más dentro del extenso campo de posibles conexiones por donde circula el conocimiento educativo. Nuevos géneros tomarán forma y otros se resignificarán en el mapa del mundo digital produciendo nuevas traducciones de las cuales el conocimiento experto no está excluido. La multiplicación de textos de carácter educativo ahora sostenidos en base electrónica convivirá con la producción y reproducción audiovisual de entrevistas, conferencias, mesas redondas y congresos a través de la creación de sitios webs específicos pertenecientes a diferentes organizaciones proponiendo así la circulación y la amplificación de diferentes versiones del conocimiento educativo en la voz autorizada de los especialistas que incluyen como destinatarios -más o menos indirectos- a los actores del ámbito escolar.

En tanto en un mundo textual sin fronteras, el vínculo constituye la noción esencial, concebido como la operación que relaciona unidades textuales divididas por la lectura (Chartier, R., 2001). Así, es en la materialidad de los soportes electrónicos y en su mezcla de géneros, formatos y contextos de enunciación donde es posible ubicar un nuevo mapa de relaciones y definiciones en la construcción de los discursos educativos autorizados para la vehiculización del conocimiento educativo, la construcción de la imagen docente y la modelización de sus prácticas.

La pregunta que orienta el análisis, entonces, refiere a las condiciones de producción y de recepción que re-configuran los pactos de lectura y conforman un nuevo público lector.

En principio, y como marco general para el análisis, obligado es reconocer en la hipertextualidad el rasgo que condicionará estas transformaciones redefiniendo, entre otras cuestiones, la naturaleza del vínculo lector. La hazaña tecnológica que puso en práctica una idea muy antigua dará forma a la nueva categoría de internauta aumentando para muchos la posibilidad de ser lector y espectador en el movimiento continuo y aparentemente sin límites de la navegación (Chartier, A-M., 2005; García Canclini, 2007). En la asociación de textos, imágenes y sonidos se abre un nuevo recorrido que permite la búsqueda de referencias en un corpus gigantesco de información.

En este escenario se rompe, al menos de modo aparente, la idea de circuitos segmentados de circulación del conocimiento educativo ya que, en tanto publicado en la web, será posible tanto navegar entre los diferentes géneros a través de los cuales el saber experto produce, difunde y modaliza su voz como generar su encuentro con las versiones circulantes en otros segmentos de circulación. Informes de investigación, documentos de trabajo, artículos en revistas académicas, publicaciones educativas de carácter más amplio o prensa gráfica, *papers* y ponencias, conferencias nacionales e internacionales, seminarios y congresos virtuales, entrevistas televisivas o radiales representan, entre otros, matices de una misma voz que convivirán en el mundo digital y formarán parte de potenciales recorridos con versiones, sentidos y usos del conocimiento educativo producido por otros actores circulantes en los mismos y, también, en otros segmentos.

Es en la riqueza de los cruces visibilizada por la materialidad digital donde es posible capturar el carácter multiforme y dinámico de las voces autorizadas en la producción y difusión de conocimiento educativo. Una visibilidad que no sólo se expresa en la potencialidad material expansiva para la reproducción de estos discursos sino también, y especialmente, por su modo de circulación a través no sólo ya del texto sino también de la imagen y el sonido lo que produce, en la combinación con la oralidad y con determinadas retóricas, un fuerte efecto de presencia y cercanía.

Asimismo, en la visibilidad se hará más explícita la variedad en los propósitos, las estrategias y las dinámicas institucionales de aquellas organizaciones que impulsan la producción y difusión del conocimiento educativo experto. No obstante, en la heterogeneidad es posible identificar dos rasgos comunes. El primero, la proliferación de sitios webs propios en algunos casos combinados con la creación de canales institucionales en la red social *YouTube*, un fenómeno reciente que, tendencialmente, es posible ubicar con mayor impacto hacia fines del período estudiado. El segundo rasgo define una tendencia que, en la convergencia con el efecto de presencia y cercanía potenciado por el lenguaje audiovisual, refleja la decisión de las organizaciones, al menos a nivel local, sobre una cada vez mayor inclusión de los actores del sistema educativo, específicamente docentes y equipos directivos, como destinatarios y/o interlocutores directos de sus discursos.

En el despliegue será posible advertir la convivencia de diferentes tradiciones, la hibridez en los formatos, y la emergencia de nuevas configuraciones para la producción y circulación del conocimiento especializado.

Reflejo de ello es el cada vez más frecuente desarrollo de seminarios o congresos presenciales con la incorporación de la distribución *streaming*²⁴¹ para su transmisión directa²⁴². También, diversas instituciones académicas

²⁴¹ *Streaming* es la distribución digital de multimedia a través de una red de computadoras de manera que el usuario accede al archivo, generalmente de video o audio, en paralelo mientras se descarga.

²⁴² Entre varios ejemplos puede citarse el Congreso Internacional de Inclusión Digital Educativa, 1 y 2 de septiembre de 2011, organizado por Conectar Igualdad, Ministerio de Educación de la Nación, ANSES, Educ.ar, OEI, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Cuyo,

han implementado la realización de eventos desarrollados en forma completa a través de la modalidad virtual adoptando nuevos formatos como las videoconferencias²⁴³ y webinar²⁴⁴.

Además de, huelga decirlo, la ampliación significativa de la cantidad de asistentes potenciales y reales que posibilitan estas iniciativas conviene atender a las dinámicas novedosas que éstas promueven.

En el primer caso, la transmisión *on line* permite incluir a los asistentes que participan a distancia en los intercambios, tradicionalmente acotados a las preguntas y comentarios del público a los expositores. Luego de los eventos, sus presentaciones permanecen almacenadas en los repositorios de los sitios *webs* o en los canales institucionales creados por las instituciones organizadoras en *YouTube* aunque conservan el formato adoptado para la modalidad presencial sin adaptaciones *ad hoc* para su posterior acceso y consulta en el mundo digital.²⁴⁵ En otras propuestas, las presentaciones

Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Patagonia Austral, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Tecnológica Nacional; las I Jornadas de Tecnología Educativa “Retos de la Educación 2.0” y las II Jornadas de Tecnología Educativa “Educar e incluir 1 a 1” organizadas por la Universidad Tecnológica Nacional, en diciembre de 2010 y en noviembre de 2011 respectivamente; el I Congreso Internacional de Educación, 20, 21 y 22 de junio de 2013, organizado por la Universidad Nacional de San Juan; el Congreso en Educación Universitaria, realizado el 17 y 18 de octubre de 2013, organizado por la Universidad de Buenos Aires; las últimas convocatorias del Seminario Internacional organizado por el IPE-UNESCO Buenos Aires; y los seminarios y jornadas organizados por IBERTIC (Instituto Iberoamericano de TIC y Educación).

²⁴³ Entre varios casos puede citarse la realización de dos seminarios bajo la modalidad webinar a cargo de FLACSO- IPE-UNESCO Buenos Aires o el I Encuentro Internacional sobre TIC y enseñanza en el nivel superior de la Universidad de Buenos Aires realizado por el CITEP (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía). Fuente: Webinar 2010. La integración de las TIC en la Educación. Modelos 1 a 1, 28 de octubre al 5 de noviembre. FLACSO/IPE- UNESCO Buenos Aires. <http://1a1.webinar.org.ar>; Webinar 2012. Aprendizaje Ubicuo. Dispositivos móviles y contenidos digitales, 14 al 16 de marzo de 2010 Modalidad virtual. FLACSO/IPE- UNESCO Buenos Aires. <http://www.webinar.org.ar/> I Encuentro Internacional sobre TIC y enseñanza en el nivel superior de la Universidad de Buenos Aires, 5 al 9 de noviembre de 2012, CITEP-UBA. <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/default.htm> y <https://www.youtube.com/user/ubicitep>. Consultado el 15/11/2014.

²⁴⁴ El webinar es una modalidad utilizada para la formación o la realización de eventos en línea, destinada a gran cantidad de participantes. Sus características materiales encuadran el tipo de actividad desarrollada centrada en la escucha y visualización de conferencias a cargo de expertos, el intercambio de preguntas y comentarios on line a través de chats o foros en tiempo diferido, la posibilidad de descarga de los videos disponibles y su circulación por las redes sociales, entre otros.

²⁴⁵ Esta es la modalidad adoptada también en aquellos casos de eventos realizados exclusivamente de manera presencial y que, a través del registro audiovisual, son publicados por las instituciones organizadoras en sus sitios webs, en algunos casos incluidos en como “recursos” para la práctica docente. Ver, por ejemplo, Plan Nacional de Lectura. <http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=4&submenu=4>; Fundación Luminis. <http://www.fundacionluminis.org.ar/video/>. Consultado el 15/11/2014.

pueden ser consultadas a través de la clásica modalidad de actas o libros los cuales, conservando los procedimientos y cánones de las publicaciones impresas, ahora son accesibles en formato electrónico. Entre ambas alternativas uno de los principales elementos distintivos es la celeridad con la que es posible acceder a la información.

Por su parte, las iniciativas que contemplan la modalidad virtual como canal exclusivo para su desarrollo poseen ciertos rasgos emergentes. El formato específico de las presentaciones de los disertantes es uno de ellos, en tanto muchas veces se trata de videoconferencias grabadas y procesadas en su edición para su publicación. El segundo rasgo está dado por la intensificación del intercambio con los asistentes a distancia, muchas veces mediado por la lectura y la escritura en registro oralizado, a partir de la realización de *chats* o foros de conversación²⁴⁶. De algún modo, estas instancias operan sobre la emergencia de la participación y la comunidad como sentidos orientadores de las prácticas potenciadas por las tecnologías de la información y la comunicación en tanto apelan a la convocatoria de los asistentes de acuerdo con sus preferencias e intereses temáticos²⁴⁷.

En estas nuevas modalidades la palabra jerarquizada del saber especializado traza una dinámica particular a través de cierta renovación en sus elocuciones y su formateo en nuevas versiones. Entre otros rasgos, el saber experto encuentra en las nuevas apoyaturas gráficas digitales la actualización de la práctica de exposición magistral sostenida en el clásico par tiza-pizarrón. En diferentes disciplinas, con uso inicial en la modalidad presencial y desde ya hace varios años, el uso extendido del *Power point* y

²⁴⁶ Ver, por ejemplo, Hacia un nuevo paradigma pedagógico: Tecnología Móvil Educación y Empoderamiento para todos. Proyecto SMILE. <http://www.webinar.org.ar/conferencias/hacia-un-nuevo-paradigma-pedagogico-tecnologia-movil-educacion-empoderamiento-para-todo>; La integración de los códigos QR en las actividades y proyectos colaborativos. <http://www.webinar.org.ar/conferencias/integracion-codigos-qr-actividades-proyectos-colaborativos>. Consultado el 15/11/2014.

²⁴⁷ Se trata de una modalidad extendida que comienza también a tener cada vez mayor presencia en las propuestas de formación de modalidad virtual, en un género intermedio que se instala entre la clase presencial tradicional con eje en la palabra docente y la clase en formato texto. En esta dirección circulan materiales orientativos para la elaboración de este tipo de recursos. Ver por ejemplo: Fundación Evolución (2012). Nuevas modalidades de Formación Docente: Dinámicas para conferencias Web. Buenos Aires. Fundación Evolución-Intel; Fundación Evolución (2013). Estrategias de Diseño e Implementación de Clases Online. Buenos Aires. Fundación Evolución- Wormhole. Live Learning Plataform. www.fundacionevolucion.org.ar. Consultado el 15/11/2014.

el *Prezi*, las pizarras digitales, las presentaciones multimedia y con conexión *on line*, entre varios, son elementos que renuevan el formato del saber experto en la captura y sostenimiento de la atención de los oyentes²⁴⁸. Este requerimiento se hace aún más necesario en aquellos casos donde las exposiciones circulan de modo virtual exclusivamente, dada la concentración que demanda la escucha de exposiciones a través de la pantalla.

Luego, la combinación del conocimiento especializado y producido en el marco de “lo científico” con expresiones y manifestaciones provenientes del mundo del arte y la cultura en general. La inclusión de referencias al cine, la televisión, las artes plásticas o la música, el humor gráfico, la fotografía y otras imágenes que circulan en la web, entre otras, son incorporaciones que en la búsqueda de identificación con los oyentes, propician la cercanía e intentan dar cuenta de la imbricación del conocimiento especializado en diversas prácticas sociales y culturales, muchas de ellas cotidianas²⁴⁹. La modalidad adquiere un sentido particular en el caso del conocimiento educativo en relación con el cambio cultural propuesto por la cultura digital en tanto no sólo resulta consecuente con aquellas perspectivas que propulsan la apertura de la escuela y el aula a un mundo cada vez más interconectado sino que también conlleva la convicción de la necesidad de ampliación del universo cultural de los docentes como condición para la transformación de las prácticas de enseñanza.

Finalmente, el formateo de la voz experta en géneros que, por sus características, propician una comunicación ágil y directa. La presentación temática a partir de consignas a desarrollar en un ajustado tiempo da cuenta de nuevas versiones del conocimiento especializado donde la claridad, la

²⁴⁸ Ver, por ejemplo: Javier Echeverría: Educación y TIC Del uno uno al varios varios. #IBERTIC (2013). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rS4dV9KYoUU> Consultado el 15/11/2014; Wikipedia no está sola por Patricio Lorente (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=O1s7J60bDUc>. Consultado el 15/11/2014; iSM: una propuesta innovadora de formación en tecnología educativa. Karina Lion (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=d9ox2F8eRnI>. Consultado el 15/11/2014.

²⁴⁹ Ver, por ejemplo, ¿Cómo será la clase dentro de 5 años? Mariana Maggio (2013). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ZUNoKloN6dw> [fecha de consulta: noviembre, 2014]; ¿Cómo será la relación de la familia y las TIC dentro de 5 años? Dolores Reig. <https://www.youtube.com/watch?v=60JNlgnTbWg#t=20>. Consultado el 15/11/2014.

precisión y la síntesis parecen resultar los atributos necesarios para provocar una llegada directa a los destinatarios²⁵⁰.

En el trazado de estos nuevos rasgos, la circulación y validación del conocimiento experto antes restringido al fluir entre los libros y la clausura de la reunión de los sabios, regulado por los tiempos lentos para su maceración y vigilado con resguardo en su difusión, parece estallar ahora en su multiplicación en las pantallas y en la apertura y velocidad de la red (ver Anexo III). En este pasaje, las formas novedosas de la voz experta convergen con la tendencia social contemporánea que ubica en la visibilidad y en la conexión la condición para la existencia (Sibilia, 2008). La construcción de un yo visible y conectado materializa el pasaje de una construcción subjetiva interiorizada a otra forma de autoconstrucción ligada con la capacidad de mostrarse. El relato del yo, elaborado y expuesto de la mejor manera posible, se constituye como pieza clave en el juego donde la apuesta es “ser alguien” en la sociedad contemporánea. De allí que, entre otras, la espectacularidad y el carisma personal serán atributos imprescindibles²⁵¹.

En esta perspectiva es posible ubicar la tendencia definitivamente instalada desde hace más de una década orientada hacia la circulación del conocimiento experto en escenas donde el relato en primera persona se

²⁵⁰ Ver, por ejemplo, Entrevista Machi Alonso Argentina (2013). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TMeRScepXbA>. Consultado el 15/11/2014; Entrevista Cristián Rizzi Argentina (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=e0YnDiciXa8>. Consultado el 15/11/2014; ¿Cómo serán los dispositivos TIC en la educación dentro de 5 años? Laura Marés. <https://www.youtube.com/watch?v=GRHZ9D-GMCA> Consultado el 15/11/2014; ¿Qué recursos para el aprendizaje usarán los estudiantes del 2021? Hugo Martínez. <https://www.youtube.com/watch?v=iHYb7NTI2Yo>. Consultado el 15/11/2014..

²⁵¹ Aunque se trata de un formato nacido en la década de los ochenta, es a principios de la década pasada cuando se produce la explosión del formato TED (Tecnología, Entretenimiento y Diseño) como modalidad particular de difusión de ideas sobre distintos temas como ciencias, arte y diseño, política, educación, cultura, negocios, asuntos globales, tecnología y desarrollo. Su impacto ha sido de enormes dimensiones, tanto en la réplica de eventos en distintas partes del mundo como en la adopción del formato en distintos ámbitos (universidades, empresas, publicidad, campañas políticas, etc.). El mundo educativo no ha estado exento ya que no sólo el campo de los expertos participan de estos eventos sino que la modalidad se ha expandido en diversos circuitos (ver, por ejemplo, para el contexto local: Primer TEDx de una escuela secundaria en Argentina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wHM559J1Vuw>, Protagonistas de la Educación. Experiencias que inspiran. <http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=protagonistas2014&referente=docentes>). El impacto de este nuevo formato también se evidencia en su carácter polémico, en tanto ha ganado defensores por la posibilidad de inspiración y creatividad para nuevas ideas como detractores que cuestionan la superficialidad y banalidad en el tratamiento de los temas.

despliega en las arenas del entretenimiento y la liviandad de lo accesible. La descripción de los *eureka*s profesionales se articula en el relato de la propia historia entrelazado en los efectos de lo anecdótico y lo experiencial. El público de masas se convierte en el interlocutor directo de una retórica que celebra la inspiración y la creatividad como modo colectivo para el surgimiento de nuevas ideas que motoricen la producción del conocimiento. Así, los modos renovados para la difusión del conocimiento alimentan la ilusión de un nuevo espíritu para su construcción, horizontal en sus jerarquías y al alcance de cualquiera que se muestre interesado en dejarse tomar por la inspiración.

El género de la entrevista será, en la visibilidad de la presencia concreta, uno de los medios predilectos para la circulación de una versión del conocimiento especializado estrechamente imbricado con la propia historia de vida. Género renovado en las fortalecidas narrativas contemporáneas del yo (Arfuch, 2002, 2008) su tono intimista y biográfico conducirá el recorrido de acceso al saber en la identificación con el lector/oyente. En las entrevistas habla un experto pero, básicamente, habla una persona. Habla de su experiencia, su relación con el conocimiento y sus modos de producción; habla de sus pasiones, sus gustos y *hobbies*, sus frustraciones y de sus deudas aún no saldadas. Sea en la especificidad de los elementos paratextuales en sus versiones impresas (títulos efectistas, presentaciones cargadas de reconocimiento, alusiones a la gestualidad del entrevistado, marcas de silencios y pausas de reflexión) como en la de las versiones digitales (primeros planos, imágenes de la conversación con el entrevistador en escenarios descontracturados y en algunos casos domésticos), las entrevistas despliegan de manera equilibrada la síntesis y la accesibilidad como medio para la divulgación del conocimiento atravesado por el lenguaje de la experiencia personal²⁵².

²⁵² Desde su relanzamiento en el año 2003, el portal *Educ.ar* desarrolló una sección en formato weblog focalizada en la realización de entrevistas a expertos de diferentes campos del conocimiento científico y de las artes, personalidades destacadas de la sociedad y la cultura, incluyendo docentes y alumnos reconocidos por alguna experiencia particular. La propuesta reflejaba los principios que orientaban la propuesta de *Educ.ar* difundida de modo explícito por su Gerente General y sostenida en la idea de la producción colectiva y horizontal del conocimiento en las arenas de lo transdisciplinar. La Sección Entrevistas alimentaba este sentido, enriquecido en la conversación y la circulación como dinamizadoras de nuevos conocimiento en un proceso favorecido por las ventajas de la

Sin embargo, en ese gesto de acercamiento se producirá un movimiento de tensión. Por un lado, la disposición para poner en circulación determinados conocimientos y, por otro lado, la intención de dejar sellada la marca personal en esa producción en tiempos donde lo colectivo y la desaparición de la idea de autoría sacuden el suelo del trabajo intelectual.

En la identificación de estas señales es donde puede seguirse el rastro de la configuración de las tácticas del conocimiento experto en plan de redefinición y resguardo de su legitimidad cultural. Las transformaciones de la materialidad digital, sin dudas, juegan un papel central en la operatoria. Pero su análisis sería incompleto si no se contextualizan en el juego de intenciones que orienta sus usos y sentidos.

Navegar en la web supone la posibilidad de un sinfín de recorridos tan amplios como la arquitectura de la red, los saberes necesarios y la atención o el tiempo personal lo permitan. En esos recorridos el conocimiento especializado constituye el punto de una secuencia más amplia donde múltiples eslabones de textos, imágenes y sonidos mensajeros de otros conocimientos e informaciones se combinan en el sentido construido por el lector/espectador/internauta con base, entre otros elementos, en el interés personal.

cultura digital. Durante varios años las entrevistas fueron realizadas por los integrantes del equipo del portal y publicadas en formato texto hasta que en 2008 se rediseñó su presentación incluyendo hipertextos para la navegación entre diferentes links asociados a la publicación (biografía del entrevistado, videos, enlaces recomendados). También se sumó su publicación en el canal propio de You Tube (<https://www.youtube.com/user/educarargentina/videos?sort=da&flow=grid&view=0>).

Luego, en el 2011 se incorporó el lenguaje audiovisual con la publicación de videoentrevistas. Sin embargo en el 2008, con el cambio en la conducción y equipo del portal, la publicación de entrevistas comenzaba a mermar significativamente. A partir del 2010, tiempo del lanzamiento del Plan Conectar Igualdad, el sentido de las entrevistas mutó hacia la difusión de testimonios positivos de alumnos y maestros sobre el impacto del Plan. En este marco, la voz de expertos quedó reducida a unas pocas entrevistas. Finalmente, en el 2012, las entrevistas pasaron a formar parte de la Sección Recursos del portal. También muchas de estas entrevistas fueron agrupadas en el CD Nro. 30 -“Entrevistas para enseñar y aprender”- de la Colección Educ.ar organizado en tres secciones (Entrevistas, Marco Teórico, Listado de entrevistas) destinado a docentes y, entre otros, con los siguientes objetivos: reflexionar acerca de la relación existente entre las tecnologías de la información y la comunicación y la producción de conocimiento disciplinar, recibir información actualizada desde múltiples perfiles profesionales vinculados al ámbito educativo, proponer a sus alumnos actividades creativas e innovadoras. Las entrevistas se presentan categorizadas (Nuevas tecnologías, Videojuegos, Avances científicos, Cultura y sociedad, Cultura Audiovisual, Arte y Literatura, Cine-TV-Internet) y la información está organizada como un sitio de Internet ofreciendo una navegación hipertextual y la posibilidad de imprimir las entrevistas. Fuente:

<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/index.html>. Consultado el 15/11/2014.

Con el plus de las modalidades llanas y accesibles en su divulgación y la ampliación viral de su alcance a través de las redes sociales, el conocimiento especializado circula entre multiplicidad de voces tornándose amigable y ofreciendo la posibilidad de resultar un aporte más en la exploración de quien navega por la web.

Así, las voces expertas se separan de su contexto de enunciación para reinsertarse como fragmento de otros, variados y múltiples en su composición. En el caso del conocimiento educativo, la descontextualización y recontextualización posee un tinte particular ya que, al reubicarse en la horizontalidad de las voces que integran los posibles recorridos, un nuevo texto educativo se compone a través del cual el conocimiento experto ya no parece representar el eslabón más alto en jerarquía sino que resulta un aporte más en la cadena de producción de sentido, incluso asumiendo funciones y modalidades que parecen despojarlo de su sacralización.

A manera de ejemplo, en algunos casos el conocimiento experto se reubica en una invitación explícita a su uso en tanto fragmento como aporte para la conversación entre docentes en una escena compartida (*imprimí esta entrevista para llevar al aula*, las opciones de “mis contenidos/comentar/me gusta/compartir” como aperturas al archivo personal y la circulación de las entrevistas²⁵³, o alusiones específicas como *es un placer presentar estos 7 videos que se pueden mirar en conjunto o individualmente y que nos muestran desde distintas perspectivas qué implicancias tienen hoy las tecnologías en la educación...estos videos nos dan algunos 'tips', algunas idas sobre cómo encarar estos nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje*²⁵⁴). En otras, las voces de los expertos se combinan en un diálogo coral, multiforme y multidisciplinar, agrupados de acuerdo con las

²⁵³ Fuente: <http://www.educ.gov.ar/sitios/educar/recursos/>. Consultado el 23/11/2014.

²⁵⁴ Fuente: IBERTIC (2013) Presentación de una prospectiva de las TIC en Educación en Iberoamérica.

<http://www.youtube.com/watch?v=9XahD16vLe4&index=73&list=PLC8A1853859919FF2>. Consultado el 24/11/2014.

posibilidades que ofrecen para pensar de otro modo los procesos el cambio cultural y escolar²⁵⁵.

El saber educativo experto parece así desmantelado de su halo jerárquico, asumiendo la categoría compartida de “recurso” para ayudar a pensar e intervenir pedagógicamente en vistas al cambio. Los expertos le hablan directamente al docente y en esa palabra, que se vuelve dirigida y que a la vez dialoga con otras tantas voces y versiones autorizadas en el mismo armado del recorrido lector, se moldea el sentido de aquello que se configura como práctica de enseñanza.

Asimismo, el aparente batacazo a la autoridad del conocimiento educativo experto, sumido ahora en los llanos de las arenas digitales, parece redoblar ante otro movimiento.

En el cruce de las coordenadas disciplinares donde se propone el juego de la construcción el conocimiento, el mundo digital abre un escenario donde la especialidad educativa parece perder su rasgo de autoridad. Su voz deberá asumir el diálogo, cuando no su acallamiento, con las voces expertas que, desde otras fuentes disciplinares, producirán aportes subrayados como renovados y valiosos para repensar las prácticas pedagógicas escolares. Algunas veces reconocida en la riqueza específica dentro del espectro multidisciplinar para pensar el cambio y otras veces más condenada por su

²⁵⁵ “Las 400 clases” es un portal educativo elaborado por el CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) y la Fundación Navarro Viola que se presenta como *una selección de videos de alta calidad conceptual y didáctica para fortalecer el currículum e inspirar la enseñanza en tiempos de incertidumbre*. Se trata de videos disponibles en la web, de amplia y variada procedencia. Además de un menú de 400 videos de ofrece, el portal brinda el acceso a 80 portales educativos. Los videos se organizan en secciones dentro de las cuales se incluyen, entre otras “Grandes Pedagogos” (con videos que recorren la historia o el testimonio de diversas voces de la pedagogía o por asociadas a ella en su función -Sarmiento, Piaget, Pestalozzi, Juan Carlos Tedesco, Rigoberto Menchú, David Perkins, Adriana Puigros, Froebel, Philippe Meireu, Jerome Bruner, José Martí, Jean-Jacques Rousseau, Gabriela Mistral, Antón Makarenko, Howard Gardner, entre otros-); “Reflexiones pedagógicas” (con videos de especialistas que exponen sobre algún tema o propuestas escolares -Educación en Corea del Sur, Entrevista a Bracchi, Kaplan y Gagliano, lectura de obras teatrales, La escuela según Pierre Bourdieu, Ciberculturas juveniles, Liderazgo escolar directivo, Midiendo el éxito escolar en el mundo, Educación Especial, Integración e Inclusión Social, Docentes que cambian el mundo, Neurociencias: ideas útiles para la educación, ¿Cómo enseñar ortografía?-); y “Videos inspiradores” (con presentaciones de especialistas, la mayoría en formato TED-EX, procedentes del ámbito de las ciencias y las artes. <http://www.las400clases.com.ar>. Consultado el 21/11/2014.

resistencia a éste, el saber experto de la educación y la pedagogía parece obligado al abandono de su posición privilegiada.²⁵⁶

Colabora en esta dislocación el incipiente desarrollo del conocimiento educativo especializado en los temas vinculados con las tecnologías de la información y su articulación con la reflexión en diferentes y variadas dimensiones: política, pedagógica, didáctica, curricular. Más bien, la producción de este tipo de conocimiento a nivel local ha respondido a la demanda de *expertise* motorizada por los cambios político-educativos recientes sin lograr un desarrollo sostenido orientado por prioridades de investigación a mediano plazo (Palamidessi, 2012).

En este movimiento, la voz experta se construye en la conformación de un grupo acotado que combina, por un lado, la participación de un conjunto de especialistas originalmente formado en los enfoques primero informáticos y luego tecnológico-educativos desarrollados a partir de la década de los ochenta con foco en la inclusión didáctica de las tecnologías en las aulas. Y, por otro lado, la perspectiva de otros expertos que abordan el estudio del tema en el marco de miradas pedagógicas más amplias y, en general, articulando la dimensión política, histórica o cultural del cambio.

Sin embargo, aún en este aparente debilitamiento, las apariencias del mundo digital permiten develar algunos pliegues en las dinámicas de jerarquización del conocimiento experto.

Aunque inserto en nuevos encuadres, el saber especializado conserva y amplía las líneas jerárquicas que regulan la clásica producción académica

²⁵⁶ La combinación de videos citada en el caso del portal “Las 400 clases” ilustra esta tendencia. De modo más evidente, en la Sección Entrevistas del portal Educ.ar las voces expertas de la pedagogía tienen una presencia minoritaria y compartida con aquellas provenientes de la práctica escolar (15%) en relación con la mayoritaria presencia de voces provenientes de otros campos que también, y sobre todo, son consideradas como relevantes para pensar lo educativo en tiempos de cambio. En su carácter multidisciplinar, su cruce entre lo científico y lo artístico, y su inclinación para pensar la renovación de los modos de enseñanza parece radicar su relevancia. La tendencia de esta composición puede atribuirse a la explicitada crítica enunciada desde la conducción del portal respecto de la pedagogía llamada “tradicional” y su resistencia para pensar el cambio educativo atravesado por las posibilidades y los desafíos de lo digital: *El Plan Ceibal es inmune a burocracias y zancadillas, y ha impuesto una nueva lógica del autoaprendizaje sintonizado con “el maestro ignorante”, que se ríe de objeciones resubjetivizantes, que le hace pito catalán a la sabiduría pedagógica oficial y a los think tanks bienpensantes, que primero planifican y después (¿alguna vez?) ejecutan sin darse cuenta de que, heinsenberguianamente, en el medio todo cambió, de modo inevitable generan sus propios anticuerpos y desencadenan resistencias destituyentes.* Piscitelli, 2010: 174-5.

del conocimiento desplegada en sus propios segmentos de producción y circulación. Ésta última se amplifica en la vigencia de la publicación de textos académicos en distintos formatos con base electrónica (libros, documentos de trabajo, informes de investigación, entre otros) incrementando su alcance y conexión a nivel nacional e internacional.

En el armado de estas nuevas redes se redefine el entramado de voces expertas, en el que se combinan formatos clásicos de interacción a través de la palabra escrita con otros configurados en la mezcla de lenguajes y que brindan, a través del atributo de la visibilidad, la condición para la participación en los circuitos autorizados.

Desde esta perspectiva también puede pensarse de manera hipotética la redefinición de las lógicas de producción del rumor intelectual (Bourdieu en Silva, 2003); esto es, las nuevas coordenadas que enmarcan no sólo la agenda explícita de discusión sino también el conjunto de saberes implícitos que regulan la producción de determinadas retóricas, la emergencia de ciertos *slogans* y la instalación de ciertas controversias y polémicas. Son esas referencias silenciosas que hacen a la configuración de las condiciones específicas de producción intelectual y que, aún cuando no se vinculan directamente con la lectura, la orientan. En la redefinición del rumor intelectual, sin dudas, habrá que atender tanto al papel del nuevo entramado propuesto por las redes digitales como así también a las tensiones e intersecciones entre el Estado, el mercado y el mundo académico.

Por otra parte, la jerarquización del conocimiento educativo especializado conserva su espacio de autoridad en el mismo reconocimiento diferenciado otorgado tanto a las instituciones de procedencia como a las voces que las representan. Es esa diferenciación la que, aún en el mundo digital, regula la clásica divisoria de aguas entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, entre otras varias denominaciones²⁵⁷. En este

²⁵⁷ Tal segmentación se refleja en la creación específica de producciones audiovisuales focalizadas en el intercambio de saberes entre docentes o la disposición de secciones propias para la difusión de experiencias y modelos de innovación desarrollados para y/o en el ámbito de la práctica escolar. Ver, por ejemplo, Talleres de docentes para docentes, IBERTIC. <http://www.ibertic.org/videos.php>, <https://www.youtube.com/playlist?list=PLC8A1853859919FF2>; Iniciativas, Webinar 2012. <http://www.webinar.org.ar/iniciativas>. Consultado el 23/11/2014.

sentido, la palabra de los expertos mantiene diferenciación jerárquica respecto de otras versiones del conocimiento educativo, por ejemplo aquel que orienta de modo directo la tarea de enseñanza o bien aquel que se construye en el colectivo de las prácticas docentes.

Desde aquí, la emergencia de nuevos vínculos y agrupamientos colaborativos entre expertos y usuarios como formas novedosas a través de las cuales se viabilice la producción del conocimiento parece aún lejana o ajena a las expectativas de las prácticas de enseñanza. Por el contrario, en la ilusión de la democratización del conocimiento experto propiciada por su difusión digital, las lógicas de producción y de circulación reactualizan las fronteras identitarias que lo separan del universo de acción de los docentes.

En un tiempo de vertiginosa renovación de los saberes acerca de lo educativo y lo escolar, vale considerar entonces una paradoja que resulta recurrente en la historia de producción del conocimiento especializado. Tal como sostiene Antonio Nóvoa (1998), cada avance en el campo disciplinar de la educación supone un mejoramiento de las condiciones e imagen de los docentes pero también una depreciación de sus competencias, principalmente en las referidas a los saberes producidos a través de la experiencia y la reflexión sobre la práctica.

El efecto de esta dinámica será puesto a prueba en el devenir de la construcción de nuevos saberes acerca del cambio escolar en el marco del proceso más amplio del cambio cultural contemporáneo. En este análisis, convendrá incluir el papel de la materialidad digital en la configuración de las escenas de producción y circulación de dichos saberes como así también el análisis de los procesos de apropiación por parte de los lectores/espectadores/internautas.

En la hibridez de sus formas tradicionales y otras nuevas configuradas en el mundo digital, el conocimiento educativo experto redefine los trazos de la producción y vehiculización del conocimiento educativo proponiendo con ello nuevas imágenes acerca de la tarea de enseñanza y esquemas modélicos sobre las prácticas escolares. La construcción de un nuevo público lector, aquel que toma a su cargo esa intervención pedagógica, está en proceso.

Pero es la misma materialidad digital -sus condiciones, reglas, potencialidades y obturaciones- lo que en combinación con las tácticas de dicho público reimprimirá nuevos sentidos sobre aquello que se propone el cambio. En otras palabras:

Cuando uno se interesa en la historia de la producción de las significaciones, la gran cuestión es comprender cómo las obligaciones siempre se transgreden en virtud de la invención o, a la inversa, como las libertades de interpretación siempre son sometidas a ciertos frenos. Partiendo de tal interrogación, tal vez sea menos complicado evaluar las oportunidades y los riesgos que entraña la revolución electrónica.

Chartier, R., 2000: 19-20.

4.3. La virtualidad en el centro de la escena

Durante la mayor parte del período estudiado es posible identificar la lenta instalación de una agenda temática dispersa en su conformación y continuidad. Y, aunque con una creciente producción y más bien reciente modalidad virtual de circulación, su configuración se caracterizará dentro de los cánones de la publicación impresa.

La dimensión de la macro política como factor estructural del cambio será uno de los ejes principales, principalmente promovida desde la misma voz oficial o bien impulsada por distintas organizaciones que incluirán esta cuestión como condición para pensar las transformaciones del sistema educativo y, en particular, las prácticas educativas y escolares de sus instituciones.

En el primer caso son identificables las iniciativas impulsadas por la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa la cual, desde el año 2001 de manera activa a través de una serie específica de trabajo y luego, con alta discontinuidad y decreciente nivel de intensidad, elaboró una serie de documentos básicamente centrados en los diversos temas de la gestión política vinculados con la integración de las nuevas tecnologías en el sistema educativo con foco en el equipamiento informático y la conectividad como condiciones básicas para el diseño de las políticas de implementación de las tecnologías de la información.²⁵⁸

²⁵⁸ Ver, por ejemplo: Galarza, D. y Pini, M. (2002). Gestión Pública, Educación e Informática. El caso PRODYMES II. Serie Las tecnologías de la información y la comunicación DINIECE: Ministerio de Educación de la Nación; Gruschetsky, M. y Serra,

En el segundo caso cabe señalar la producción de organismos intergubernamentales e internacionales que, como es el caso del IIPE-Buenos Aires²⁵⁹ o UNICEF-Argentina²⁶⁰, más allá de constituirse en el marco de agencias internacionales han desarrollado agendas de trabajo contextualizadas a nivel local en el marco más amplio de las políticas de la región e incluyendo con énfasis, y de manera más reciente en el último ejemplo, el abordaje de las transformaciones tecnológicas y su impacto en las escuelas. En el mismo sentido puede citarse la inclusión del tema en el desarrollo de producciones impulsadas por fundaciones financiadas por el

J. C. (2002). El equipamiento informático en las escuelas de EGB: disponibilidad y uso. DINIECE: Ministerio de Educación de la Nación; DINIECE Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino (2006). Boletín Nro. 1. DINIECE: Ministerio de Educación de la Nación; Landau, M.; Serra, J.C. y Gruschetsky, M. (2007) Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie Educación en Debate Nro. 5. DINIECE: Ministerio de Educación de la Nación. <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/investigacion-y-evaluacion-de-programas-documentos/>. Consultado el 27/11/2014.

²⁵⁹ Ver, por ejemplo: IIPE (2003). Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina. Buenos Aires: IIPE; IIPE (2003). Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación. Buenos Aires: IIPE; IIPE- UNESCO Buenos Aires (2003). Internet en la escuela. Informe para la prensa. Buenos Aires: IIPE; IIPE- UNESCO Buenos Aires (2006). Escuela y medios. Informe para la prensa. Buenos Aires: IIPE; IIPE (2006). La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología/PROMSE; IIPE (2008). Las TIC: del aula a la agenda política. Buenos Aires: IIPE; IIPE (2007). Serie de publicaciones del Proyecto @lis-INTEGRA. Buenos Aires: IIPE- Consorcio INTEGRA; Lugo, M. T. y Kelly, V. (2010). Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación? Buenos Aires: IIPE; Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011). La matriz TIC. Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas. Buenos Aires: IIPE; Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011). El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales. Buenos Aires: IIPE; Lugo, M. T. (2013). Ciclo de Debates Académicos “Tecnologías y educación”. Documento de recomendaciones políticas. Buenos Aires: IIPE; Lugo, M. T. (2012). El Webinar 2010: el modelo 1:1 como política pública en Educación. Una mirada regional. Buenos Aires: IIPE. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos> Consultado el 27/11/2014.

²⁶⁰ Ver, por ejemplo: A.A.V.V. (2007). Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. Buenos Aires: UNICEF; Vacchieri, A. (2013). Programa TIC y Educación Básica. Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina Caso Argentina. Buenos Aires: UNICEF; Necuzzi (2013). Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Buenos Aires: UNICEF; Vaillant, D. (2013). Programa TIC y Educación Básica Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Buenos Aires: UNICEF; Steinberg, C. (2013). Televisión, Internet y educación básica. Buenos Aires: UNICEF. www.unicef.org.ar. Consultado el 27/11/2014.

empresariado, como por ejemplo la Fundación Evolución²⁶¹ y, de modo más intenso hacia el final del período estudiado, el CIPPEC²⁶².

La tendencia general de estas iniciativas ha estado orientada más hacia la elaboración de estados del arte y a la organización de debates entre expertos y funcionarios políticos para la discusión sobre los desafíos planteados por el cambio que a la producción de conocimiento empírico a través de la investigación.

Junto con el desarrollo de trabajos centrados en los aspectos macro políticos implicados en la implementación de las tecnologías en el sistema educativo, el tema de la educación a distancia y luego el viraje hacia la educación virtual fue otro de los ejes que concentró la atención académica durante esta primera etapa. En principio, reflejada en la continuidad de Rueda (Red Universitaria de Educación a Distancia)²⁶³ que ya desde la

²⁶¹ Ver, por ejemplo: Light, D. et al. (s/f) Aprendiendo de los pioneros: una investigación de las mejores prácticas de la Red TELAR; REDAL (2006). Enlaces mundiales -World links- Enlaces-Brasil y Enlaces Mundiales Paraguay- Informe final. Buenos Aires: Fundación Evolución- Internacional Development Research Centre; REDAL (2006). Red Escolar- México- Informe final. Fundación Evolución- Internacional Development Research Centre; REDAL (2006) Red Telemática Educativa- Costa Rica- Informe final. Buenos Aires: Fundación Evolución- Internacional Development Research Centre; REDAL (2006). Conexiones - Colombia- Informe final. Buenos Aires: Fundación Evolución- Internacional Development Research Centre; REDAL (2006). Red Enlaces- Chile- Informe final. Buenos Aires: Fundación Evolución- Internacional Development Research Centre; REDAL (2006) Red Telar-Argentina- Informe final. Buenos Aires: Fundación Evolución- Internacional Development Research Centre; Manso, M et al. (2009). Propuestas pedagógicas con Integración de TIC en Redes Escolares y Comprensión Disciplinar de los Estudiantes. Informe final. Buenos Aires: Fundación Evolución- Red Latinoamericana de Portales Educativos; Manso, M. et al. (2011). Estrategias para la consolidación y la integración de las redes escolares y los portales educativos de América Latina. Buenos Aires: Fundación Evolución- Red Latinoamericana de Portales Educativos- Internacional Development Research Centre; Merodo, et al. (2012). La incorporación de las TIC en la formación inicial docente”. Buenos Aires: Fundación Evolución-Organización de los Estados Americanos; Fundación Evolución (2013). Estándares UNESCO y las iniciativas educativas de Intel; Fundación Evolución (2013). Formación docente y TIC. los 10 años del programa Intel Educar en la Argentina. Buenos Aires. Fundación Evolución-Intel. [www.http://fundacionevolucion.org.ar](http://fundacionevolucion.org.ar). Consultado el 24/11/2014.

²⁶² Ver, por ejemplo: Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2009). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación. Buenos Aires. CIPPEC; Rivas, A. y Bilbao, R. (2011). Las provincias y las TIC: avances y dilemas de política educativa. Buenos Aires. CIPPEC; Rivas, A. (2012). Viajes al futuro de la educación. Buenos Aires. CIPPEC. www.cippec.org. Consultado el 24/11/2014.

²⁶³ Fundada en 1990 e inicialmente conformada por nueve universidades nacionales, la red fue creciendo en composición llegando actualmente a estar integrada por 44 miembros. Su actividad viene siendo desarrollada a través de la realización de seminarios (entre los que cuentan I Encuentro Nacional de Educación a Distancia “Virtualidades y Realidades” - Universidad Nacional de Mar del Plata, 2003-; IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia. ¿Eduodiseños o tecnodiseños? -Universidad Nacional de Córdoba, 2006-; V Seminario Internacional “De legados y horizontes para el siglo XXI” - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos, 2010-; VI Seminario

década de los noventa se había conformado como una red de universidades públicas orientada hacia la investigación y el intercambio sobre la modalidad de educación a distancia. Pero, sobre todo, la producción académica fue creciendo y concentrándose alrededor de una cada vez más creciente oferta universitaria -de grado y de posgrado- de modalidad virtual. De modo progresivo pero con fuerte contundencia, ésta se convierte no sólo en el medio para ampliar el alcance de las propuestas formativas de las diferentes disciplinas ofrecidas por los centros universitarios sino que también, a su paso, se va constituyendo en un objeto específico de estudio²⁶⁴.

Allí se articulará la agenda contemporánea de la cultura digital asumiendo especificidad pedagógica y didáctica en el abordaje de temas específicos del nivel superior. La producción de contenidos y actividades digitales, los entornos tecnológicos y las plataformas *e-learning*, la concepción de aprendizaje y de enseñanza, las nuevas competencias y las nuevas herramientas, el rol de la mediación y de la función de tutoría, entre otros, serán temas que comenzarán a listarse en las agendas de trabajo de los centros académicos. En este marco, las wikis y las webquests, los recursos digitales, las simulaciones, los *softwares*, las clases y los materiales

Internacional de Educación a Distancia “La educación en tiempos de convergencia tecnológica” -Universidad Nacional de Cuyo, 2013-; reuniones y actividades académicas; la publicación de la Revista Rueda y otras publicaciones digitales. <http://rueda.edu.ar>. Consultado el 24/11/2014.

²⁶⁴ Varios son los ejemplos que dan cuenta de esta tendencia, entre otros: la Universidad Virtual de Quilmes, de la Universidad Nacional de Quilmes, creada en 1999; la Dirección de Educación a Distancia, Innovación en el aula y TIC de la Universidad de La Plata, creada en el 2004; el Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba, también creado en el año 2004; el Observatorio de usos de medios interactivos de la Universidad Nacional de General Sarmiento, FLACSO Virtual, de FLACSO- Sede Argentina, creado en el 2002; el CITEP (Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía) de la Universidad de Buenos Aires, creado en el año 2008; UNSAM Digital, de la Universidad Nacional de San Martín; el Programa de Formación Virtual de Investigadores, de la Universidad Tecnológica Nacional, creado en el 2009, el Laboratorio de investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación (LabTIC) de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. En estos y en otros casos, la modalidad virtual ha expandido el alcance de la oferta académica de grado y de posgrado al tiempo que se ofrecen estrategias de acompañamiento a los docentes de los mismos centros universitarios para la incorporación de las tecnologías de la información en sus prácticas de enseñanza. En la misma dirección se ubica la creación de diversas ofertas de formación -cursos, seminarios, diplomas superiores, especializaciones y maestrías- con foco en al educación virtual y dictadas en la misma modalidad. <http://www.virtual.unq.edu.ar>, http://www.unlp.edu.ar/direccion_ead, <http://www.ungs.edu.ar/oumi/?p=993>, <http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/proed>, <http://flacso.org.ar/institucional/flacsovirtual/>, www.citep.rec.uba.ar, <http://labtic.unipe.edu.ar/>. Consultado el 24/11/2014.

hipermediales, las mediaciones en los procesos *on line*, entre muchos otros, se convertirán en caminos de exploración para el desarrollo de un nuevo conjunto de saberes especializados.

En este nuevo escenario se perfilará la construcción de una voz experta, mediadora más o menos directa de los adelantos teóricos producidos en el contexto internacional los cuales inspirarán un nutrido conjunto de desarrollos centrados en la experimentación y el diseño de aplicaciones tecnológicas utilizadas en los contextos de las nuevas propuestas formativas.

Concebidas como espacios para la puesta a prueba de nuevos formatos y herramientas que mediarán en las prácticas educativas, estas propuestas se convertirán en objeto de reflexión a partir de una cierta sistematización. De allí que la producción de conocimiento sobre estas cuestiones no estará regida por los canones procedimentales de la investigación en sentido estricto sino que más bien, y en general, recuperarán algunos visos de la investigación-acción en contextos específicos con escasa productividad para la generalización.

En la agenda en construcción, el foco de los cambios en la cultura escrita se irá haciendo más prolífico e intenso en referencias hacia el final del período estudiado.

En principio puede señalarse el énfasis en la perspectiva comunicacional, lingüística y semiótica para el análisis de un conjunto de temas recurrentes, entre ellos: las competencias lingüísticas puestas en juego desde el rol de tutor y/o del alumno en los procesos de comunicación mediados por la escritura a través de herramientas como el *chat* o el correo electrónico; la lectura y la escritura en contextos virtuales como un nuevo proceso de construcción de sentidos; el uso de determinados ejercicios, herramientas hipertextuales o *softwares* para la mejora en la lectura comprensiva; la utilización de nuevas herramientas y los cambios en los procesos de escritura²⁶⁵. También, las aperturas y nuevos procedimientos

²⁶⁵ Ver, por ejemplo: Luque, L. y Cerino, C. (2008). Competencias lingüísticas en la educación a distancia. Relato de experiencia del Ciclo de Nivelación de la Facultad de Psicología (2004-2008); Gómez, S. (2008) Propale. Una experiencia singular sobre la lectura. En Jornadas sobre Experiencias en Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba. Programa de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Córdoba. http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/proed/productos-proyectos/archivo_publicaciones/ponencias/abstracts-I-

implicados en la búsqueda y selección de información a partir de la expansión de los libros digitales y las bibliotecas virtuales²⁶⁶ y, con cada vez mayor presencia, el diseño de materiales para la educación a distancia con foco en la articulación de nuevos lenguajes²⁶⁷.

jornadas/Competencias%20linguisticas%20en%20la%20EaD.pdf/view; Colebecchi, M. (2009). Leer y escribir a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Algunos interrogantes sobre los modos y los medios en los entornos virtuales; Mansur, A. (2009). Repensando las tutorías: la comunicación mediada tecnológicamente en la convergencia; Pérez, S. (2009). Los medios y los modos en la comunicación en entornos virtuales. En Imperatore, A. y Pérez, S. (comps.) (2009). Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes; Sabulsky, G. (2011). Aulas virtuales como ambientes semióticos, estrategia para enseñar y aprender a distancia. En Pacheco, M. et al. (2011). De legados y horizontes para el siglo XXI. Veinte años de RUEDA. Tandil, 2011. <http://170.210.2.42/wp-content/uploads/2011/10/00-LIBRO-RUEDA.pdf>; Arrieta, M. et al. (2011). Interacción asíncrona escrita en procesos de admisión de alumnos universitarios en educación a distancia: acerca de los foros de CIMEI del IUA. Conferencia Internacional ICDE 2011, Buenos Aires, Universidad de Quilmes. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>; González de Gatti, M. (2013). Diversas herramientas de un aula virtual para un mejor desempeño en el manejo de los recursos retóricos del macrogénero argumentativo y una mayor competencia léxica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en el nivel universitario; Quiroga, D. et al. (2013). Integración de TIC en el aula de ciencias naturales para la comprensión de textos disciplinares Intercambios en línea; Larice, M. (2013). Aproximaciones a sus características estructurales. En Actas de las I Jornadas Nacionales. III Jornadas de la UNC: Experiencias e investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa, 14 y 15 de marzo de 2013. Programa de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Córdoba. http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/proed/productos-proyectos/archivo_publicaciones/ponencias; Álvarez, G. (2013). Alcances y limitaciones de la integración de TIC en talleres de lectura y escritura en el contexto universitario. Análisis de experiencias educativas con uso de Moodle y blogs de aula. En González, A. et al. (comps.) (2013). 2as. Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el aula: selección de trabajos. Dirección de Educación a distancia, innovación en aula y TIC. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/libro_digital_ii_jornadas_nacionales_de_tic_e_innovacion_en_el_aula.pdf. [fecha de consulta: noviembre, 2014].

²⁶⁶ Ver, por ejemplo, Sánchez Waipan, R. (2011). Repositorios de Materiales Didácticos, un espacio para albergar y construir conocimiento colectivo. Conferencia Internacional ICDE 2011, Buenos Aires, Universidad de Quilmes. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>; Eliezar (2010). Las nuevas formas de expansión del libro en la escuela. Hacia una nueva ecología de los medios; González, M. (2010). Nuevas tecnologías que facilitan y motivan la lectura. Libros al alcance de todos. En Retos de la Educación 2.0. I Jornadas de tecnología Educativa. 1 y 2 de diciembre de 2010. Universidad Tecnológica Nacional. <http://www.sceu.frba.utn.edu.ar/e-learning/tecnologias-educativas/ponencias.html>; Angelozzi, S. (2013). Libro electrónico y educación en entornos virtuales; Martín, G. (2013). La biblioteca ubicua: servicios en cualquier momento y en cualquier lugar. En Actas de las I Jornadas Nacionales. III Jornadas de la UNC: Experiencias e investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa, 14 y 15 de marzo de 2013. Programa de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Córdoba. http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/proed/productos-proyectos/archivo_publicaciones/ponencias. Consultado el 24/11/2014.

²⁶⁷ Ver, por ejemplo, Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011). Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. Conferencia Internacional ICDE 2011, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.

Desde esta perspectiva, las indagaciones focalizarán en las nuevas dinámicas que las nuevas tecnologías vienen a proponer y allí la lectura y la escritura serán analizadas como prácticas que despliegan nuevas modalidades de producción. Las nuevas herramientas serán entonces destacadas en el carácter colaborativo que promueven, impactando en la disposición a la participación y el intercambio. La escritura en base a los nuevos soportes será revalorizada en su carácter de creación colectiva y en su posibilidad de revisión permanente.

Asimismo, las referencias a la transformación de la idea de autor, originalidad o propiedad estarán incluidas en estos debates como un nuevo modo de entender la producción y la apropiación del conocimiento.

Las transformaciones serán puestas en análisis más sobre el foco de las nuevas dinámicas que sobre los contenidos. En este sentido, los nuevos soportes serán revalorizados en su potencialidad para activar procesos de enseñanza y de aprendizaje anquilosados en la tradicional cultura universitaria. Enmarcadas en las tendencias de la alfabetización académica, de creciente arraigo en el nivel universitario²⁶⁸, las experiencias y análisis de

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>; Landau, M. (2009). El espacio como construcción semiótica. Análisis de materiales multimedia desde una perspectiva multimodal; Imperatore, A. (2009). Cambios de concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales. En Imperatore, A. y Pérez, S. (comps.) (2009). Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes; Alvarado, A. (2012). El Texto Base como material didáctico del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA. En Bain, M. y Alvarado, A. (comps.) (2012). Encuentro Patagónico de Educación y Tecnología. El Calafate, 12 al 14 de Marzo de 2012. Rfo Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18470/Documento_completo_.pdf?sequence=1; Laurenti, L. y Domínguez, M. (2013). Incorporando el traductor automático a la clase de Inglés Técnico (2013). Cerdá, E. et al. (2013). Espacio interdisciplinario de colaboración: mediación de materiales escritos para educación a distancia; Negrelli, F. et al. (2013). El diseño de materiales digitalizados en los cursos de lectocomprensión de una lengua extranjera; Del Valle Soria, S. (2013). Remixado de materiales educativos, una estrategia en la construcción del conocimiento; Roqué Ferrero, M. (2013). Experiencia de diseño y evaluación del modelo de materiales y contexto virtual de la TGU; Schwartzman, G. (2013). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. En Actas de las I Jornadas Nacionales. III Jornadas de la UNC: Experiencias e investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa, 14 y 15 de marzo de 2013. Programa de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Córdoba. http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/proed/productos-proyectos/archivo_publicaciones/ponencias. Consultado el 24/11/2014.

²⁶⁸ Las propuestas enmarcadas en la línea de la “alfabetización académica” encuentran origen en el contexto anglosajón y fuerte arraigo y desarrollo en la región latinoamericana desde los primeros años de este siglo. En Argentina, la producción académica fue tomando forma en una zona de vacancia de la pedagogía universitaria de manera simultánea al

casos priorizarán la atención a la mejora en las habilidades y estrategias propias del ámbito universitario para la apropiación del conocimiento.

Sin embargo, es preciso es señalar que la circulación de este conjunto de nuevos conocimientos producidos a partir de la experimentación de los nuevos entornos digitales en la formación del nivel superior se construirá de manera desarticulada y discontinuada en el tiempo. La realización de encuentros académicos, seminarios o jornadas será intermitente y espaciada en el tiempo. Así, la educación a distancia, y luego la educación virtual, será un recorrido temático de indagación cuyas producciones encontrarán escasos caminos vinculantes y de enriquecimiento recíproco.

En la misma dirección se ubica la débil construcción de una memoria colectiva que dé cuenta de la sistematización de los conocimientos elaborados. El formato actas o informes de investigación o bien la publicación dispersa de artículos y ponencias de los investigadores y/o docentes integrantes de los equipos institucionales reflejan una producción fragmentada y efímera con escasa articulación vertebradora para la constitución de un cuerpo sólido de conocimientos²⁶⁹.

creciente señalamiento social del problema relativo a las deficiencias de los alumnos en el dominio de la lengua escrita al comenzar los estudios universitarios. La perspectiva que fundamenta la propuesta pedagógica del enfoque es el análisis del discurso. Así, reconociendo las limitaciones que ha demostrado el enfoque cognitivo para encarar las tareas de enseñanza de la lectura y la escritura, la propuesta de alfabetización académica argumenta la necesidad de introducir la reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje en tanto esto permite atender a los aspectos discursivos de los escritos y, al mismo tiempo, la características del contexto social y situacional en el que se llevan a cabo la lectura y la escritura. Entre los principios básicos que sostienen el abordaje del problema pueden identificarse la consideración de la lectura y la escritura como prácticas sociales, como prácticas académicas y como prácticas cognitivas; la idea de “alfabetización” entendida como un proceso en desarrollo; la concepción de lectura como interpretación y de escritura como producción; la necesidad de abordar el tema desde una propuesta institucional y de modo transversal. Por su centralidad en el enfoque, párrafo aparte merece el reconocimiento de las prácticas discursivas de cada disciplina por lo cual junto con las nociones y métodos propios se considera imprescindible la enseñanza de sus modos de leer y escribir, permitiendo esto la adquisición de habilidades para seguir aprendiendo en la disciplina más allá de los estudios formales. Durante la última década el enfoque se ha extendido de manera significativa, impulsando la creación de talleres o espacios específicos dentro de la estructura curricular de las carreras universitarias de distintas universidades pero también extendiéndose al nivel terciario de la formación docente con fuerte respaldo de la política oficial a través de su instrumentación en diferentes líneas de acción a nivel nacional. Tal expansión tuvo considerable anclaje en la producción editorial destinada a orientar las prácticas de enseñanza, tal como desarrollo en el siguiente capítulo.

²⁶⁹ Ver, por ejemplo: Universidad Nacional de Quilmes (2005). Actas del I Foro Internacional de educación superior en entornos virtuales. “Perspectivas sobre la docencia y la investigación”, 3 y 4 de noviembre de 2005. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes; Becerra, M. (2005). La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes. Buenos Aires: Universidad Nacional de

Se trata de un escenario que refleja una tendencia más general que atraviesa la investigación educativa a nivel local, caracterizada por el carácter discontinuo de las políticas públicas de promoción científica y también por la frágil posibilidad de conformación de comunidades académicas en parte limitada por la debilidad de las instancias regulares de difusión e intercambio (Palamidessi 2007 y Palamidessi et al., 2012b).

Lo cierto es que, en la convergencia de estos condicionantes, la construcción del conocimiento especializado sobre la relación entre un nuevo paradigma cultural y sus articulaciones con lo educativo se verá más influido por las prioridades institucionales concentradas en el desarrollo de la propia oferta académica virtual que sobre la base de una agenda de investigación más amplia, sistemática y colectiva construida a mediano y largo plazo.

4.4. Un nuevo impulso a la palabra experta

Al tiempo que comienzan a surgir estudios sobre los usos escolares de las tecnologías de la información y de la comunicación será la política pública centrada en la instalación de la cultura digital el motor directo o indirecto para propulsar un tibio movimiento de expansión de la investigación especializada. Pero, sobre todo, para dinamizar y visibilizar las discusiones expertas alrededor del cambio y su correlato en una producción copiosa para su concreción en manos de los docentes.

Quilmes; Imperatore, A. y Pérez, S. (2009). Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes; Programa de Educación a Distancia (2008). I Jornadas sobre Investigación en Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías en la UNC. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/proed/productos-proyectos/archivo_publicaciones/jornadas-y-eventos-1/jornadas-sobre-investigacion-en-educacion-a-distancia-y-nuevas-tecnologias-en-la-unc; Programa de Educación a Distancia (2013). Actas I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Educación a Distancia y Tecnología Educativa en la UNC. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/proed/productos-proyectos/archivo_publicaciones/ponencias/actas.pdf/view; Bain, M.E. y Alvarado, A. (2012). Encuentro Patagónico de Educación y Tecnología, 12 al 14 de marzo de 2012. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral. <http://educacionytecnologia.unpa.edu.ar/>; Red RUEDA (2006). Edudiseños o Tecnodiseños? IV Seminario Internacional- II Encuentro Nacional de Educación a Distancia. Córdoba, 22 al 24 de mayo de 2006; Red Rueda (2011). De legados y horizontes para el siglo XXI. Veinte años de la RUEDA. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 2011. <http://rueda.edu.ar/category/publicaciones/libros/> Consultado el 25/11/2014.

La expansión virtual de los seminarios y encuentros realizados da cuenta de una agenda que comienza a concentrarse en la transformación de la escuela a partir del ingreso de las nuevas tecnologías a las aulas. Los expertos focalizan ahora su mirada en la escolaridad básica como lente para presagiar los cambios que se avecinan y los desafíos que esto supone para la enseñanza. El diálogo con los cambios sociales, culturales y tecnológicos más amplios será una constante y el prefacio recurrente en toda conferencia o intercambio. La pedagogía de los especialistas conversará con el mundo y, en ese movimiento, traccionará a la escuela para que, finalmente, le abra sus puertas.

El gesto de obligada apertura será materializado por *Educ.ar* ya desde el 2003, al proponer una interlocución variada y abierta entre los docentes y las voces portadoras de los múltiples cambios del mundo contemporáneo. El corpus de entrevistas incluidas en el portal conllevará de modo implícito la concepción del cambio que viene a impulsar la cultura digital y las expectativas consecuentes para el mundo escolar y la enseñanza.

En principio, a través de una voz experta que caracterizará los alcances - visibles y no visibles- de las transformaciones tecnológicas: el impacto en el mismo sentido de lo humano, la radical mutación de las formas de sociabilidad, la alteración de lo cotidiano a partir de las potencialidades de la ubicuidad eran, entre otros, temas que insistirán en el carácter estructural del nuevo paradigma cultural²⁷⁰. Se trata de anuncios generalmente provenientes del circuito internacional cuyos especialistas, a partir de los vínculos con *Educ.ar*, conformarán un repertorio de periódica consulta desde el contexto nacional y cuyas premisas inspirarán y fundamentarán los

²⁷⁰ Ver, por ejemplo: Relaciones y variaciones entre lo cultural y lo tecnológico. Fabián Wagnister y Carlos Torres, septiembre 2003; Usos de la cultura en la era global. George Yúdice, agosto 2005; El hombre postorgánico, el sueño de trascender nuestra condición biológica “demasiado humana” con la ayuda de las tecnologías digitales. Paula Sibilia, diciembre 2005; Luchar por la ética de la red es el reto esencial para el futuro del mundo virtual. Daniel Pimienta, julio 2005; La ubicuidad como futuro de la tecnología. Sonia Oster, abril 2006; La red empieza a ser de humanos. Mariano Amartino, mayo 2006; Los nuevos entornos enriquecen nuestra cotidianidad. Joan Mayans i Planeés, agosto 2006; La Web 2.0, del uso a la apropiación de tecnologías. Francis Pisan, octubre 2006; Ciber Mundo, la posibilidad del ciudadano de dar a conocer su punto de vista. Octavio Islas, febrero 2007; Sobre mundos virtuales y reales. Max Senges, septiembre 2007. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113449&referente=noticias>. Consultado el 25/11/2014.

correlatos pedagógicos y didácticos producidos a nivel local por el conocimiento especializado para los docentes.

Luego, en el hecho consumado de un mundo en transformación, la voz pedagógica experta se concentrará en la construcción de una nueva visión educativa que colabore en la aceptación del cambio subrayando sus innegables ventajas, aún más visibles en el contraste con la caducidad de lo escolar. La voz experta internacional proveniente del mundo tecnológico tendrá mucho para decir sobre las potencialidades educativas de los nuevos dispositivos, artefactos y entornos. Y la pedagogía, generalmente en la figura de especialistas locales, intentará sumarse a la compulsa abarcando el amplio espectro temático que se abre ante la oleada del cambio²⁷¹.

La orientación del viraje hacia lo escolar a partir de los nuevos principios promovidos por la cultura digital se anclará en un conjunto de variados saberes que, también transformados en sus modos de producción, toman protagonismo pedagógico.

Por un lado, las artes²⁷² en su potencialidad de la creación colectiva y en la amplificación de sus efectos disruptores a partir de la nueva materialidad digital. Ésta permitirá también desplegar en sus virtudes a los videojuegos²⁷³

²⁷¹ Ver, por ejemplo: A las computadoras se les abren las puertas de las escuelas y empiezan a generar cambios, Mónica Trech, diciembre 2003; La revolución de la Información: cambios sustantivos en la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Jorge Rey Valzacchi, mayo 2004; Cómo plantear las actividades para aprender de manera novedosa con la computadora. Rosa Kaufman, julio 2004; ¿Qué cambia en nuestras formas de enseñar y aprender cuando se incorporan tecnologías? Carina Lion, abril 2005; La escuela tal la conocemos hoy está en vías de desaparecer. Gustavo Mangisch, diciembre 2005; El podcasting en la educación. Carlos Toledo Verdugo, junio 2006; El impacto de la Web 2.0 en el aula. Guillermo Lutzky, noviembre 2006; Hay que negociar con los alumnos el currículum. Martha Stone Wiske, mayo 2007; Formación docente y culturas contemporáneas. Inés Dussel, agosto 2007; Las tecnologías de localización son un camino de futuro en la educación. Narcis Vives, diciembre 2007; Ahora podés encontrarte en esta red con otros músicos. Red Panal, octubre 2008; Las nuevas tendencias de la Web: redes sociales y educación. Martín Varsavsky, diciembre 2008; Los problemas no se solucionan con prohibir las TIC, simulando que no existen. Las nuevas tecnologías son herramientas demasiado valiosas como para dejarlas fuera del aula. Nicholas Burbules, mayo 2009. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113449&referente=noticias>. Consultado el 25/11/2014.

²⁷² Ver, por ejemplo: Artes electrónicas, apertura de ideas en la mezcla de prácticas y paradigmas. Mariano Sardón, octubre 2005; Sobre la reorientación actual de las artes. Reinaldo Laddaga, octubre 2006; El poder de los colores: abordaje interdisciplinario sobre el arte colonial. Gabriela Siracusano, noviembre 2006; Ahora podés encontrarte en esta red con otros músicos, octubre 2008. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113449&referente=noticias>. Consultado el 25/11/2014.

²⁷³ Ver, por ejemplo: Diseñador de videojuegos, una nueva profesión. Egar Almeida, octubre 2005; Hay que ir de la pantalla al pizarrón, y de la pantalla al docente. Gonzalo

como una nueva forma de pensar la construcción del aprendizaje de los alumnos²⁷⁴.

Por otro lado las ciencias, en particular las naturales y exactas, revitalizadas en su valor social y despojadas del mito de la inaccesibilidad gracias a la divulgación²⁷⁵. En esta dirección, serán los mismos científicos los defensores de un necesario acercamiento con los docentes que, aunque no directamente asociado con los cambios tecnológicos, parece encontrar un lugar específico en el aparente borramiento de fronteras entre expertos y usuarios²⁷⁶.

Frasca, julio 2008; El arte en juego, abril 2009. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113449&referente=noticias>. Consultado el 25/11/2014.

²⁷⁴ La temática de los videojuegos ocupó un lugar importante en la agenda de discusión planteada por Educ.ar, considerados como “el oxígeno tecnocultural que respiran los chicos del tercer milenio”. El tema se instalaba en el marco del reconocimiento de uno entre varios usos de las nuevas tecnologías por parte de las nuevas generaciones, lo que ameritaba identificarlos como “nativos digitales”, frente a los “inmigrantes” entendidos como aquellos no nacidos en la era de la cultura digital y mediática y, por tanto, inclinados hacia los valores y las prácticas de la cultura letrada. La conceptualización había sido introducida por Alejandro Piscitelli con una adopción de alto alcance en el ámbito educativo y también polémica en la discusión experta. Con el paso del tiempo, fue relativizada aunque sigue teniendo vigencia a la hora de caracterizar los rasgos de la cultura en presente. En cualquier caso, los videojuegos se ubicaron como punto de análisis a propósito de un nuevo lenguaje alternativo al “único lenguaje de la enseñanza” monopolizado en la educación. Desde allí, se planteaba: *La objeción más común es obviamente que NO TODO se puede enseñar de este modo. ¿Cómo podría hacerse con Cervantes y Shakespeare, con la filosofía clásica y el Holocausto? Aquí no estamos diciendo que jugar con estos simuladores suple el placer, la emoción y la intencionalidad de los procesos de lectura sobre papel. Sólo estamos diciendo que no hay ningún tópico del mundo que no pueda ser emulado bajo estos nuevos formatos como camino a (o como mejor destino que ningún destino) en los procesos de aprendizaje.* Piscitelli, A. (2005). Inmigrantes digitales vs. nativos digitales. La migración digital, un concepto bastante ambicioso. <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php> [fecha de consulta: noviembre, 2014]. El resaltado es del autor.

²⁷⁵ Ver, por ejemplo: Desacralizar a la ciencia como una actividad de mártires y de sabios. Diego Golombek, julio 2004; Hacia la ciencia en el aula y más allá. Melina Furman, agosto 2005; Nuevas formas de enseñar y divulgar la astronomía. Jaime García, junio 2006; Es importantísimo que haya un intercambio fluido entre los docentes y los científicos. Francisco Diego Mazzitelli, diciembre 2006. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113449&referente=noticias>. Consultado el 27/11/2014.

²⁷⁶ La divulgación científica e histórica constituye un género de impresionante crecimiento durante la última década, fenómeno que ha despertado no pocas polémicas en relación con la acusación por su carácter degradante del conocimiento científico. Sin embargo, su expansión amerita ser analizada en el cruce de variables sociales, políticas y culturales amplias incorporando la complejidad histórica y contextual de los modos de apropiación de lectura. En nuestro país, por ejemplo, el *boom* editorial planteado por los libros *Los mitos de la historia argentina* de Felipe Pigna, luego convertidos en serie televisiva, da cuenta de un proceso que ha mediado en la reconstitución de los sentimientos nacionales y los compromisos políticos (Semán, 2006). El carácter complejo de estos fenómenos también podría ponerse a prueba en el análisis de la colección *Ciencia que Ladra* dirigida desde el año 2006 por Diego Golombek y publicada por el Fondo de Cultura Económica con,

Finalmente, un nuevo pilar de conocimientos que, en la combinación de la psicología cognitiva y el creciente desarrollo de las neurociencias, abre las puertas al conocimiento de los procesos mentales implicados en el aprendizaje y también aquellos que estarían mutando a partir de la transformación tecnológica²⁷⁷. Fundamentará estas voces el incipiente desarrollo local de indagaciones sobre el tema, básicamente sostenido en estudios procedentes del ámbito científico internacional y concentrado en la producción veloz de afirmaciones y principios sobre las decisiones pedagógicas y curriculares que impera someter a revisión a partir de los nuevos hallazgos.

En esta propuesta de conversación sostenida entre las voces expertas y los docentes desarrollada durante varios años por *Educ.ar*, la cultura escrita transitará por dos recorridos con nula intersección. Por un lado, preservando un lugar privilegiado para la literatura la cual, en la voz de sus portadores - los escritores- y en la de aquellos encargados de pensar en su inclusión en la escuela -los especialistas en didáctica de la lengua-, seguirá siendo reconocida como un corpus de saber de alto valor social²⁷⁸. Este

además, una distribución masiva en el Diario La Nación durante el 2011 y 2012. Durante el período estudiado, la política educativa oficial dio protagonismo al género a través del desarrollo prolífico de documentales y otras producciones de corte divulgativo transmitidas por el Canal *Encuentro*. En todos estos casos resulta necesario considerar el ingreso de estas lecturas y el uso de estos recursos audiovisuales en la escuela, por parte de docentes y de alumnos, lo que da cuenta de un cambio en la materialidad pedagógica con fuerte impacto en las prácticas de enseñanza.

²⁷⁷ Ver, por ejemplo: La naturaleza plástica del desarrollo cerebral: algunas derivaciones pedagógicas, octubre 2003; ¿Es posible el aprendizaje durante el sueño? Ricardo Velluti, agosto 2004; La música y su relación con el cerebro. Robert Zatorre, abril 2005; Las imágenes y la webcreatividad como protagonistas del desarrollo cognitivo. Karina Crespo, noviembre 2005; Usando tecnologías sencillas para generar experiencias de aprendizaje significativas. Nora Kaufman, enero 2007; ¿Por qué es importante que la neurociencia se comunique con la educación? Milena Winograd y Sebastián Lipina, mayo 2008; ¿Cómo funciona el pensamiento? Mariano Sigman, junio 2008. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113449&referente=noticias>. Consultado el 27/11/2014.

²⁷⁸ Ver, por ejemplo: No porque las nuevas tecnologías sean extremadamente poderosas todo se reduce a circular sobre ellas. Emilia Ferreiro, junio 2004; Literatura mágica. Liliana Bodoc, marzo 2005; La fórmula de Guillermo Martínez. Guillermo Martínez, marzo 2005; Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura. Teresa Colomer, mayo 2006; A leer la vida se aprende leyendo. Mario Méndez, marzo de 2007; Hay que alimentar los espacios poéticos con libros y arte, Laura Devetach, junio 2008; Crítico y escritor. Alan Pauls, julio 2008; Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político. Yolanda Reyes, agosto 2008; En literatura lo que conmueve y turba es la escritura. David Wapner, julio 2009. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113449&referente=noticias>. Consultado el 27/11/2014.

reconocimiento será traducido pedagógicamente en la consideración de lo literario como parte de un legado que sobrevivirá al cambio en tanto elemento integrante de un currículum “convencional” opuesto a los “contenidos del futuro”. En este sentido, la literatura adquiere un lugar trascendente, despojado de su materialidad y anclado en la jerarquía cultural de la cultura letrada²⁷⁹.

Éste será un supuesto reforzado, de hecho, por la voz de los expertos difundida por el *Plan Nacional de Lectura*. La realización de varias jornadas y seminarios destinados a docentes y otros actores del sistema educativo transmitirá el valor social de lo literario y la necesaria inclusión de su lectura en la escuela en tanto derecho de acceso a un cuerpo cultural de referencia común con una nítida correspondencia en la materialidad del libro como indicador de estas prácticas, lejos de los cambios en la materialidad de los textos²⁸⁰.

²⁷⁹ En Edu.car se conceptualizará esta división entre lo tradicional y lo nuevo para la categorización de los saberes escolares del siguiente modo: *Dado que vivimos del otro lado de la singularidad digital, el contenido se divide en dos, el tradicional (el canon en sus mil variantes, que actualmente se condensan en los NAP, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y al que podemos denominar sistemas hereditarios o de legado (legacy), y el contenido prospectivo, futurizador, futurable o como deseemos llamarle. En el legacy entran todas las variantes de la lectura, la escritura, la aritmética, el pensamiento lógico, la comprensión y los escritos del pasado, es decir el currículum convencional. Es tradicional y desaparejo. Mucho seguirá siendo necesario (pensamiento lógico), pero muchas otras partes, como la Geometría euclidiana se irán desvaneciendo como ha sucedido con el latín y el griego como contenidos masivos (claro que siempre será bueno que haya latinistas y helenistas) para escarnio de Gregory Bateson que no entendía cómo sus chicos post-Berkeley insistían en no disciplinar su lógica descartando de plano las conjugaciones y declinaciones del latín. El contenido del futuro remite en cambio a las tecnologías digitales en todas sus dimensiones, pero fundamentalmente en su dimensión lingüística, de conversaciones en las que se inventan nuevos mundos de innovación (como nos enseñó hace dos décadas Fernando Flores, poseedor de un reciente e interesante weblog).* Piscitelli, A. (2005). Inmigrantes digitales vs. nativos digitales. La migración digital, un concepto bastante ambicioso. Consultado el 27/11/2014. El resaltado es del autor.

²⁸⁰ Desde el año 2010 el *Plan Nacional de Lectura* desarrolló, en convenio con varias universidades nacionales, un ciclo de conferencias y seminarios presenciales destinados a docentes, directivos y supervisores de todos los niveles educativos, estudiantes de Institutos de Formación Docente, bibliotecarios y estudiantes universitarios. El ciclo contó con la presencia de escritores y especialistas en la enseñanza de la literatura nacionales y extranjeros que abordaron, entre otros, los siguientes temas: La formación de lectores como sustento para la igualdad. Aportes de la Literatura Infantil y Juvenil, Libro álbum: la imagen y la lectura, Adolescencias: lecturas del mundo, Represión cultural. Homenaje a Boris Spivacow, Historia de la lectura y la escritura en la Argentina, Análisis de la obra de María Elena Walsh, El boom de la literatura infantil y juvenil, Homenaje a Hugo Midón. Varias de estas presentaciones se encuentran en formato audiovisual en la Sección Recursos del portal del Plan Nacional de Lectura. Ver <http://planlectura.educ.ar/listar.php?menu=4&submenu=4&start=20>. Consultado el 27/11/2014.

El otro recorrido de la cultura escrita en la voz de los expertos incluidos en las entrevistas de *Educ.ar* será aquel que transite por los nuevos soportes y las transformaciones de la lectura y la escritura en la escena digital.

Generalmente en la voz de especialistas en la tecnología o provenientes de otros ámbitos, como el periodismo, la lectura y la escritura serán objeto más o menos directo de la reflexión acerca de los cambios de estas prácticas a partir del desarrollo de nuevas herramientas digitales y nuevos géneros²⁸¹. La digitalización de las obras, su catalogación y la creación de bibliotecas electrónicas será un acotado grupo temático que entablará relaciones con las nuevas prácticas de lectura, centradas en la búsqueda y selección de la información, ahora reproducida copiosamente en la red. Luego, la innegable presencia y la expansión a partir de las posibilidades materiales serán los rasgos que caractericen a las prácticas de la escritura, atravesadas por la idea de lo colectivo y la creatividad como modo de producción. Los nuevos géneros, tales como los blogs, o herramientas, por ejemplo las wikis, son los ejemplos más citados sobre estas nuevas formas de escritura.

Más allá del imperativo dado por el extendido uso social de estos nuevos modos de leer y escribir, escasas serán las referencias a las formas en que éstas serán incluidas teniendo en cuenta las lógicas propias de la misma práctica escolar. En este sentido, el mandato de renovación de lo escolar desconoce los cambios en las dinámicas de trabajo que supone la introducción de una nueva tecnología, lo que demanda reorganizaciones estructurales en el tiempo y en el espacio escolar como así también en la intensidad y las modalidades diferenciadas de la intervención docente. Los avances tecnológicos despliegan unas ventajas que, en manera proporcional, suponen unos procesos lejanos a las formas de enseñanza, por ejemplo, la “retórica” de la escritura adquirida -lineal, estructurada y continua- opuesta

²⁸¹ Ver, por ejemplo: El relato digital como nuevo género narrativo. Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz, mayo 2005; Sobre Internet, lenguaje y otros temas. José Antonio Millán, octubre 2005; Todos los estudiantes deberían realizar blogs. Julián Gallo, noviembre 2005; Bibliotecas digitales y acceso a la información en nuevos formatos. Ana María Sanllorenti, octubre 2006; El nuevo Gutenberg. Jay David Bolter, agosto 2007; Tecnología digital en el mundo del libro. Octavio Kulesz, agosto 2008; ¿Qué deberían explicar los profesores sobre la forma correcta de usar Wikipedia? Jimmy Wales, noviembre 2008; Libros y bibliotecas electrónicas. Gonzalo Oyarzún, mayo 2013. <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php>. Consultado el 27/11/2014.

a la fragmentación y a la apertura propias de la escritura en entornos digitales (Chartier, A-M., 2011).

Ahora bien, en la mediación oficial de la voz de los especialistas sobre el cambio cultural, hacia el final del período estudiado y más precisamente a partir del 2010, el Programa *Conectar Igualdad* producirá un giro en las intervenciones. Las prácticas discursivas del cambio de la política pública buscarán legitimidad en la voz de los expertos en la búsqueda de motorizar el impulso a la implementación del proceso de distribución masiva de computadoras personales y su asociada decisión centrada en la adopción pedagógica del modelo 1 a 1.

Entremezcladas ahora con el respaldo de la misma palabra política oficial, y especialmente con los testimonios y producciones de los beneficiarios directos de la iniciativa -alumnos, docentes y familias²⁸²-, las voces de los expertos seguirán ocupando un lugar importante en la agenda planteada.

Varias serán las estrategias de producción y de difusión para su abordaje. Por un lado, la conformación de un Consejo Asesor²⁸³ integrado por especialistas de la educación y de la tecnología con procedencia académica y representantes de instituciones y de organizaciones civiles. Por otro lado, la difusión de estudios y publicaciones producidos en el ámbito nacional e internacional sobre el tema²⁸⁴. También, la realización de eventos

²⁸² [http://www.conectate.gob.ar/;](http://www.conectate.gob.ar/)

https://www.youtube.com/results?search_query=conectar+igualdad+videos&page=5

²⁸³ El Consejo Asesor conformado en el año 2010 estuvo integrado por Alejandro Artopoulos (Universidad de San Andrés), Néstor AUSA (UNICEN), Eduardo Averbuj (UTN), Herminia Azinian (UNQ), Gabriel Baum (UNLP), Beatriz Busaniche (Fundación Vía Libre), Inés Dussel (FLACSO Argentina), Susana Finkelievich (UBA-CONICET), Pablo Fontdevila (ANSES), Miriam Goldszier (DNES), Silvina Gvirtz (CIPPEC), Franco Iacomella (Asociación Civil Gleducar), Carina Lion (CITEP-UBA), Patricio Lorente (Asociación Civil Wikimedia Argentina), Gustavo Mangish (Grupo Educativo Marin), Adrián Moscovich (Escuelas ORT), Carlos Penella (EET N°7 de Gregorio de la Ferrere), Margarita Poggi (IIPE/UNESCO), Darío Pulfer (OEI), Nora Sabelli (SRI Internacional), María Inés Vollmer (Ministerio de Educación de la Nación), Gonzalo Zabala (Universidad Abierta Interamericana). Su conformación renovada en el 2014. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/autoridades/consejo-asesor-55>. Consultado el 29/11/2014.

²⁸⁴ A través del portal del Ministerio de Educación es posible acceder a un conjunto de Documentos del Programa Conectar Igualdad organizados en tres categorías: Documentos de Política Educativa; Normativa y documentos operativos y Publicaciones del programa. Su organización interna da cuenta de criterio híbrido en su composición ya que, por ejemplo, en los Documentos de Política Educativa se incluyen libros, conferencias, documentos e informes de trabajo, entrevistas y artículos de referentes nacionales e

específicos²⁸⁵ y la producción de recursos audiovisuales²⁸⁶. Finalmente, la promoción de un conjunto acotado de documentos y de estudios desarrollados por centros académicos universitarios bajo la coordinación de la propia Unidad de Evaluación y Seguimiento del programa²⁸⁷.

Así *Conectar Igualdad*, en sus articulaciones con *Educ.ar*, será la palanca de estímulo y la caja de resonancia del campo de reflexión más amplio sobre el cambio tecnológico, cultural y escolar que comienza a dinamizarse de modo lento e incipiente en el contexto nacional. Del conjunto, se harán visibles las voces de un grupo acotado de especialistas

internacionales elaborados en contextos de producción diversos, impulsados por variadas instituciones y focalizados en experiencias de diferente naturaleza y alcances (publicaciones de organismos intergubernamentales o de crédito, fundaciones, blogs personales de especialistas, diarios digitales, producciones específicas de los integrantes del portal *Educ.ar*, documentos orientativos de trabajo elaborados por *Conectar Igualdad*. Ver Anexo XXX. <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/documentos/>. Consultado el 29/11/2014.

²⁸⁵ Puede citarse el Congreso Internacional de Inclusión Digital, realizado en el año 2011, además de una intensa agenda de encuentros de capacitación y trabajo de docentes y alumnos centrada en la línea de los Festival Conectar y los Congresos Regionales del Programa Conectar Igualdad. En estos últimos se incluye la participación de expertos a través de conferencias, luego publicadas en un canal propio de *YouTube*. Ver, por ejemplo: "Actividades de enseñanza y evaluación con TIC para construir conocimiento" (Ana Barbera, 2012); "Materiales accesibles" (Daniel Zappalá, Andrea Köppel, Miriam Suchodolski, 2012); "Educación, tecnología y jóvenes: el desafío cultural" (Luis Alberto Quevedo, 2012); "Nuevas tecnologías, identidad y cambios culturales" y "Verdad y apariencia en la sociedad de la información" (Darío Sztajnszrajber, 2012); Charla taller sobre software libre (Cristian Liberatore, 2012); "Tecnocultura Escolar. Hacia una efectiva inclusión digital" (Roxana Cabello, 2012); "Educación, posmodernidad y nuevas tecnologías" (Darío Sztajnszrajber, 2013). <https://www.youtube.com/user/conectareducacion>. Consultado el 29/11/2014.

²⁸⁶ Ver, por ejemplo: Conectar Igualdad- Ibertic (2013). Presentación de una prospectiva de las TIC en Educación en Iberoamérica. 2 o la serie de documentación "Tic en el aula", (coproducida por Canal Encuentro, el Instituto Nacional de Formación Docente, *Educ.ar* y la Universidad Nacional de Tres de Febrero) al igual que las entrevistas incluidas en *Educ.ar*.

<https://www.youtube.com/watch?v=9XahD16vLe4&index=73&list=PLC8A1853859919FF> ; http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/detallePrograma?rec_id=111517 Consultado el 29/11/2014.

²⁸⁷ Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos. Buenos Aires: ANSES; Conectar Igualdad (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios: Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad -Informe de Evaluación 2011. Buenos Aires: Conectar Igualdad; Conectar Igualdad (2011). Informes Ejecutivos producidos por las universidades que trabajan con Conectar Igualdad. Buenos Aires: Conectar Igualdad; Conectar Igualdad (2011); Vacchieri, A. y Castagnino, L. (2012). Historias 1 a 1. Imágenes y testimonios de Conectar Igualdad. Buenos Aires: *Educ.ar*; Maggio, M. et al. (2012). Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad. Buenos Aires: *Educ.ar*; Pini, M. et al. (2012). Consumos culturales digitales: jóvenes de 13 a 18 años. Buenos Aires: *Educ.ar*; Serra, L. (2012). Panorama regional de estrategias uno a uno. América Latina + el caso de Argentina. Buenos Aires: *Educ.ar*. <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/documentos/documentos-de-avance/>. Consultado el 29/11/2014.

que, en diálogo con otras voces procedentes del ámbito internacional, se van constituyendo como referentes en el tema a partir de sus producciones académicas y profesionales.

En el devenir de esta construcción habrá que atender al tono, cuya intensidad celebratoria sostenida al inicio del período estudiado irá luego combinándose con matices condicionantes. Es que en la evidencia material de la transformación, la cultura digital comienza instalándose temáticamente como un repertorio infinito en sus posibilidades, descolocando de manera definitiva a los augurios pesimistas que inicialmente batallaron en la lucha contra un nuevo paradigma cultural. Las metáforas y las apelaciones retóricas se volverán un recurso insistente de alta presencia en las prácticas discursivas. En algunos casos, una lectura tendencialmente triunfalista sobre sus ventajas asumirá ciertos visos proféticos tomando como referencia las transformaciones en el orden social para desde allí pensar transferencias directas del cambio en la escuela. Desde allí el par tradición-innovación será la vara para definir, caracterizar y orientar las prácticas escolares. Y la decisión política consumada en el Programa *Conectar Igualdad* sumará adhesiones en el reconocimiento unánime a una iniciativa única en su escala a nivel internacional y sumamente valiosa para posibilitar, a través del acceso material garantizado por la distribución de las computadoras, el ingreso a una nueva cultura que se despliega en sus potencialidades.

Sin embargo las alertas y precauciones comenzarán a asomar de modo progresivo para señalar, a partir de las comprobaciones circulantes en el ámbito internacional y de los estudios que comienzan a desarrollarse a nivel local, la necesidad de considerar de modo complejo la inclusión de las tecnologías en las aulas, proceso en el cual la distribución material constituye sólo el primer paso. Éste, reconocido en su valor simbólico y político, será valorado como el gesto inicial de una acción del Estado que necesita continuarse en otras para garantizar la democratización del conocimiento. Y en esa cadena se incluirán la generación de las condiciones necesarias, pedagógicas, para que los cambios materiales posibiliten transformaciones productivas en las formas de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, y con más énfasis o argumentos en algunas voces que en otras, se apelará a un cambio en las

prácticas escolares que haga una diferencia respecto de una propuesta escolar caduca en relación con los avances propuestos por la tecnología y en sintonía con las demandas sociales actuales pero también en relación con aquello que los alumnos pueden hacer por sí solos, fuera de la escuela²⁸⁸.

En este marco, y en atención a los temas que giran alrededor de la transformación de la cultura escrita como analizador del cambio cultural, es posible identificar algunos puntos centrales en el debate.

En principio, el aula se vuelve objeto de reflexión y la mirada especialista insistirá en el augurio y necesidad de un cambio respecto del espacio y el tiempo escolar.

El aula moderna será el parámetro de referencia desde el cual pensar una radical transformación, obligada por las nuevas dinámicas impuestas por las tecnologías de la información y de la comunicación. Así, la creación de ambientes tecnológicos supondrá la transformación de la organización tradicional del aula -organizada de modo frontal y con disposiciones rígidas- hacia la adopción de formatos móviles y flexibles, convergentes con la idea de circulación fluida y horizontal del conocimiento y de porosidad entre el adentro y el afuera de la escuela. En el mismo sentido se apelará a la necesidad de cambio del tiempo escolar, en sintonía con las lógicas de apertura de la cultura digital, y al que puede orientarse a partir del uso de la conectividad y de la descentralización de las formas de comunicación con los alumnos por fuera del horario escolar²⁸⁹.

Con inspiraciones en experiencias realizadas en el ámbito universitario, la idea de la “clase invertida” aparece como un nuevo formato en la que

²⁸⁸ Ver, por ejemplo: Alejandro Artopoulos. Entrevista virtual (2012). Conectar Igualdad; Nelson Preto. La lógica de los hackers. Entrevista virtual (2011). Educ.ar; Inés Dussel. Entrevista virtual (2012) Conectar Igualdad. www.conectate.gob.ar/; Tedesco, J.C. (2012). Una computadora por alumno. En RELPE. Red Latinoamericana de Portales Educativos. <http://www.relpe.org/especial-del-mes/una-computadora-por-alumno-2/>. Consultado el 29/11/2014.

²⁸⁹ Ver, por ejemplo: Lion, C. (2012). Aprender con tecnologías. Escenarios e interrogantes para la educación superior. En I Encuentro Internacional sobre TIC y enseñanza en el nivel superior de la Universidad de Buenos Aires. CITEP-UBA. https://www.youtube.com/watch?v=yZivS_vJ-n8; Maggio, M. (2012). La clase universitaria re-concebida. En I Encuentro Internacional sobre TIC y enseñanza en el nivel superior de la Universidad de Buenos Aires. CITEP-UBA. <https://www.youtube.com/watch?v=DADwxRXDRR8>; Tarasow, F. (2012). En Congreso Internacional de Educación Digital “Innovación pedagógica: los desafíos del modelo 1 a 1”, Buenos Aires, 27 y 28 de junio de 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=Wgms4c8VN2A>. Consultado el 29/11/2014.

disponibilidad de un repertorio amplio de materiales ofrece la posibilidad de realizar recorridos personales de aprendizaje para, luego de ello, apelar a la intervención pedagógica del profesor. Se habla de la alteración de la situación didáctica clásica, apelando a la trastocación de las secuencias en la progresión del conocimiento y a la adopción de nuevas intervenciones que promuevan su apropiación. En este sentido, se recurre a las formas instaladas en objetos culturales propios de la nueva cultura, considerados “poderosos”, en los cuales identificar rasgos didácticos que puedan ser adoptados en la enseñanza. Son un ejemplo las series televisivas, las películas o el arte, donde el planteo de preguntas “difíciles de contestar” invita a pensar de modo colectivo y actualiza el valor de la pregunta sostenido en la pedagogía freireana, a diseñar clases construidas en un tiempo real, con la apertura a la sorpresa, la imaginación y el deseo de saber, al conocimiento de otros mundos a través de construcciones complejas en su diseño y a la diversidad de interpretaciones, abiertas al diálogo, al conocimiento del otro y a la construcción de valores de solidaridad²⁹⁰.

La reorganización del espacio y el tiempo del aula condensa y a la vez potencia los principios de la cultura digital, resaltados de manera insistente en la voz de los especialistas. Allí se encarnan las nuevas competencias y valores del siglo XXI y, en tanto tales, se vuelven necesarios anclajes en la dinámica escolar.

Con fuente en los desarrollos teóricos del constructivismo y de los nuevos desarrollos del cognitivismo, las ideas de colaboración, innovación, creatividad, inteligencia distribuida, inteligencia, colectiva, emocional y social asumirán un carácter particular en las coordenadas de la interactividad

²⁹⁰ Ver, por ejemplo: Maggio, M. (2012). ¿Cómo será la clase dentro de 5 años? En *Prospectiva de las TIC en Educación en Iberoamérica*. OEI/IBERTIC. <https://www.youtube.com/watch?v=ZUNoKloN6dw>; Maggio, M. (2012). Profesores ejemplares: prácticas memorables y perspectivas de futuro. Conferencia OEI/IBERTIC. <http://www.youtube.com/watch?v=0FI2Jly3wIw&list=PLC8A1853859919FF2&index=11>; Entrevista a Alejandro Piscitelli (2011). En Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). *Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires: ANSES; Conversación con Darío Pulfer (2013). “El desafío es traducir las pedagogías de Paulo Freire al entorno digital”. En *Diálogos del SITEAL*. OEI-IPE UNESCO- Buenos Aires- SITEAL. http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogos_dario_pulfer_20130610.pdf. Consultado el 29/11/2014.

y la cultura de la convergencia. Desde allí se analizará el cambio escolar y su correlato en las nuevas formas de aprendizaje²⁹¹.

Reflejo de las dinámicas que configuran el mundo digital, el aula se vuelve entonces pieza clave en el paso hacia nuevas formas que, más que en el foco sobre los contenidos hoy en constante transformación, se concentren en las redes que favorecen su articulación constante y la invención permanente como así también en la formación de competencias comunicacionales y cognitivas.

La mirada especializada enfocará entonces en los planteos de corte didáctico atentos a las modalidades de trabajo, los recursos y los materiales de enseñanza.

Los llamados “contenidos digitales” ocuparán buena parte de los planteos en tanto nuevos objetos multimediales a partir de los cuales la enseñanza pueda promover la articulación de sentidos. Así, la cultura del remixado, el reciclado, la copia, la remediación, la post-producción serán conceptos que permiten pensar y a la vez, por un lado, en la apertura del currículum moderno concebido con la lógica de colección o inventario cerrado y, por otro lado, en la superación de la idea de consumo de

²⁹¹ Ver, por ejemplo: Sagol, C. (2010). Programa Conectar Igualdad. Algunos abordajes pedagógicos para pensar la escuela en un nuevo entorno. <http://www.aprender.entrieros.edu.ar/recursos/quotprograma-conectar-igualdadquot-algunos-abordajes-pedagogicos-para-pensar-la-escuela-en-un-nuevo-ento.htm>; Alejandro Piscitelli (2012). Hay vida después de la imprenta. En I Encuentro Internacional sobre TIC y enseñanza en el nivel superior de la Universidad de Buenos Aires. CITEP-UBA. <https://www.youtube.com/watch?v=hgz6ta0dLdU>; Fernanda Ozollo. Entrevista virtual (2012). Conectar Igualdad; Patricio Lorente. Entrevista virtual. (2012). Conectar Igualdad. Gonzalo Zabala. Entrevista virtual (2012). Conectar Igualdad. www.conectate.gob.ar; Lion, C. (2012). Aprender con tecnologías. Escenarios e interrogantes para la educación superior. En I Encuentro Internacional sobre TIC y enseñanza en el nivel superior de la Universidad de Buenos Aires. CITEP-UBA. https://www.youtube.com/watch?v=yZivS_vJ-n8; Neri, C. (2012). Sujeto, aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación. En I Encuentro Internacional sobre TIC y enseñanza en el nivel superior de la Universidad de Buenos Aires. CITEP-UBA. <https://www.youtube.com/watch?v=Als7L1n-mqI>; Lion, C. (2013). Tecnologías y mentes: en clave de proyección. En Congreso en Educación Universitaria, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, realizado el 17 y 18 de octubre de 2013. <http://www.cdu.rec.uba.ar/videos/carina-lion>; Lion, C. (2012). Desarrollo de competencias digitales para portales de la región. RELPE. Red Latinoamericana de Portales Educativos. <http://www.relpe.org/category/publicaciones-2/page/2/>; Neri, C. (2013). De la atención y la memoria a los espacios colaborativos transmediales. En Congreso en Educación Universitaria, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, realizado el 17 y 18 de octubre de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=FoTVuX1NfLw>. Consultado el 29/11/2014.

información en vistas a la producción y el dinamismo en el uso de objetos liberados²⁹².

Contribuye en esta posibilidad la materialidad de estos objetos, en tanto su producción se enmarcará en la apertura de la edición colectiva, la directa publicación y la libre circulación para la apropiación y el enriquecimiento colaborativo. Su accesibilidad también despliega las ventajas de la navegación articulada por los hipervínculos y diferentes niveles de profundidad. La idea de “motores narrativos” sumará a esta nueva escena, en tanto recorridos que posibilitan diversos procesos de articulaciones de sentido.

La tarea docente, inicialmente declarada en proceso de disolución frente al golpe en su autoridad implicado en las nuevas formas de aprendizaje, será ahora revalorizada como una pieza central en la práctica escolar. En este contexto, la idea del docente como “curador de contenidos” será un tema que comienza a instalarse con fuerza desde la voz de los especialistas. La práctica de enseñanza deberá dedicarse ahora con particular atención al trabajo de selección y uso de estos nuevos contenidos digitales, en el marco más amplio de los problemas planteados por el exceso de información circulante en la sociedad del conocimiento²⁹³. La oferta será más que amplia

²⁹² Ver, por ejemplo: Sagol, C. (2010). “Algunos abordajes pedagógicos para pensar la escuela en un nuevo entorno”. Programa Conectar Igualdad. <http://www.aprender.entrerios.edu.ar/recursos/quotprograma-conectar-igualdadquot-algunos-abordajes-pedagogicos-para-pensar-la-escuela-en-un-nuevo-ento.htm>; Lion, C. (2011). Programa de entrevistas de la Universidad Nacional de Rosario, realizado por la Dirección de Comunicación Multimedial, Secretaría de Comunicación y Medios. <http://www.youtube.com/watch?v=Ey2Yy-sA8Xk>; Entrevista a Alejandro Piscitelli (2011). En Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos. Buenos Aires: ANSES; Webinar 2010. La integración de las TIC en la Educación. Modelos 1 a 1, 28 de octubre al 5 de noviembre. FLACSO/IPE- UNESCO Buenos Aires. <http://1a1.webinar.org.ar>; Gvirtz, S. (2012). El desafío de gestionar escuelas con tecnologías. En Webinar 2012. Aprendizaje Ubicuo. Dispositivos móviles y contenidos digitales, 14 al 16 de marzo de 2010 Modalidad virtual. FLACSO/IPE- UNESCO Buenos Aires. <http://www.webinar.org.ar/>; Maggio, M. (2012). La clase universitaria re-concebida. En I Encuentro Internacional sobre TIC y enseñanza en el nivel superior de la Universidad de Buenos Aires. CITEP-UBA. <https://www.youtube.com/watch?v=DADwxRXDRR8>. Consultado el 29/11/2014.

²⁹³ Ver, por ejemplo: Sagol, C. (2010). Programa Conectar Igualdad. Algunos abordajes pedagógicos para pensar la escuela en un nuevo entorno. <http://www.aprender.entrerios.edu.ar/recursos/quotprograma-conectar-igualdadquot-algunos-abordajes-pedagogicos-para-pensar-la-escuela-en-un-nuevo-ento.htm>; Tarasow, F. (2012). En Congreso Internacional de Educación Digital “Innovación pedagógica: los desafíos del modelo 1 a 1”, Buenos Aires, 27 y 28 de junio de 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=Wgms4c8VN2A>; Proyecto PENT- FLACSO (2012). Las redes del esquiual. Espacio radial del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías-

y en su producción convivirán las iniciativas públicas desde la elaboración del Estado con otras provenientes desde el sector privado. El denominador común será facilitar a los docentes el trabajo de enseñar promoviendo, a la vez, la inmersión en el amplio y aparentemente sin límites entorno digital. Es en esta amplitud donde la ayuda didáctica, generalmente asociada a la protección y sostén de la tarea docente, se vuelve amenazante por su efecto invasivo.

Aunque cada vez con menor énfasis, el concepto de alfabetización seguirá siendo referencia obligada para pensar el cambio, manteniendo la amplitud en su caracterización como así también su alusión metafórica para reflejar la idea de aquello que se considera como aprendizajes básicos necesarios para el desempeño en el nuevo mundo digital. La multimodalidad será uno de los ejes de estas caracterizaciones, en un planteo que seguirá sosteniendo la importancia de aquellos saberes indispensables de la lectura y la escritura considerados en la “alfabetización clásica”²⁹⁴.

El efecto de multiplicación de las alfabetizaciones estará atravesado por la referencia, amplia y difusa, a un conjunto de habilidades necesarias para el desempeño en diferentes prácticas semióticas, sin referencia a su

FLACSO-Sede Argentina, programa del 6 de diciembre de 2012. <http://www.pent.org.ar/redesesquimal/programa/curaduria-contenidos>; Piscitelli, A. (2012). Las TIC NO son una caja de herramientas, son una nueva cultura. Mirada RELPE: reflexiones iberoamericanas sobre las TIC y la educación. RELPE. Red Latinoamericana de Portales Educativos. <http://www.relpe.org/especial-del-mes/las-tic-no-son-una-caja-de-herramientas-son-una-nueva-cultura/>; Lugo, M. et al. (2013). Ciclo de Debates Académicos “Educación y Tecnología”. Documento de Recomendaciones Políticas. IPE-Unesco Buenos Aires. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos/ciclo-de-debates-academicos-tecnolog-y-educaci-n-documento-de-recomendaciones-pol-ticas>. Consultado el 29/11/2014.

²⁹⁴ Ver, por ejemplo: Webinar 2010 (2011). *La integración de las TIC en la Educación. Modelos 1 a 1*, 28 de octubre al 5 de noviembre. FLACSO/IPE- UNESCO Buenos Aires. <http://1a1.webinar.org.ar>; Entrevista a Lino Baraño (2011). En Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). *Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires: ANSES; Entrevista a Ricardo Forster (2011). En Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). *Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires: ANSES; Kelly, V. (2012). *En Webinar 2012. Aprendizaje Ubicuo. Dispositivos móviles y contenidos digitales*, 14 al 16 de marzo de 2010 Modalidad virtual. FLACSO/IPE- UNESCO Buenos Aires. <http://www.webinar.org.ar/>; Tedesco, J.C. (2012). *Una computadora por alumno*. Mirada RELPE: reflexiones iberoamericanas sobre las TIC y la educación. RELPE. Red Latinoamericana de Portales Educativos. <http://www.relpe.org/especial-del-mes/una-computadora-por-alumno-2/>; Lugo, M. et al. (2013). Ciclo de Debates Académicos “Educación y Tecnología”. Documento de Recomendaciones Políticas. IPE-Unesco Buenos Aires. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos/ciclo-de-debates-academicos-tecnolog-y-educaci-n-documento-de-recomendaciones-pol-ticas>. Consultado el 29/11/2014.

articulación. Así, la nueva era de la “alfabetización de la alfabetización” genera una multiplicación de conceptos en los cuales es posible advertir el énfasis en la capacidad de participar en un modo de comunicación desplazando el contenido de la práctica. En un panorama conceptual donde *la fluidez es todo, el significado y la sustancia se mueven al margen* (Vincent, 2009: 221) y la superposición prima por sobre la especificidad de los saberes involucrados en las diferentes prácticas. La cuestión alcanza a la misma alfabetización en lectura y escritura, aún cuando su importancia se recontextualiza en las formas de la cultura digital renovando su lugar en una agenda que está lejos de agotarse.²⁹⁵

En el mapa más amplio de nuevas referencias, la necesidad del cambio transmitido reflejará la misma amplitud en sus dimensiones que aquello que se intenta describir. Aún en la recurrencia temática, las visiones de futuro y las consecuentes decisiones y direcciones del cambio en la escuela se constituirán en horizontes cuya distancia es difícil de mensurar. Ante la fuerza del *tsunami* digital que reinventará la educación (Davidenkoff, 2014), y cuyos efectos ya se han hecho sentir en el nivel superior, las expectativas y promesas pedagógicas serán los motores que movilicen de modo explícito la tarea en el resto del mundo escolar. Y los imperativos tecnológicos y sociales serán los implícitos que oficien como mandatos sobre su dinámica.

Sin embargo, el incumplimiento de la promesa comenzará a tomar dimensión al paso que el incipiente desarrollo de investigaciones producidas en contextos académicos comience a sentar sus mojones de realidad en la agenda del cambio.

Se trata de estudios que comienzan a ampliar la mirada a otros niveles del sistema educativo a fin de fortalecer con base empírica y contextualizada la dirección al cambio anunciada de modo universal y con tono enfático. Tanto por el diagnóstico social y educativo de su condición precaria como por su consecuente atención a partir de, entre otras medidas, el Programa

²⁹⁵ Desde la perspectiva teórica son varios los argumentos en defensa de la idea de alfabetización para conceptualizar las prácticas de lectura y escritura de manera contextualizada lo que hoy supone tener en cuenta su transformación a partir del desarrollo de los nuevos soportes digitales. Atender a la rigurosidad de las características y a las implicancias de la alfabetización en presente será lo que ayude a evitar la profundización de una ya existente brecha cultural en relación con las prácticas de la lectura y la escritura. Ver, por ejemplo Chartier, A-M. (2014), Ferreiro, E. (2011) y, en el contexto local, Braslavsky, B. (2003), Perelman, F. (2011).

Conectar Igualdad, la escuela media y sus alumnos serán uno de los principales focos de análisis.

Aún en la permanencia de los condicionantes para la conformación de una agenda investigativa a mediano y largo plazo -dada tanto por las características propias de las lógicas locales de investigación como por la dificultad que el cambio vertiginoso y en presente plantea a sus tiempos, modos y procedimientos- la producción académica avanzará así en una construcción lenta.

Al paso de la indagación sobre las nuevas prácticas culturales de las nuevas generaciones en vistas a su consideración educativa²⁹⁶, los estudios comenzarán a dar cuenta de una dinámica escolar reticente en las formas y demorada en los tiempos esperados para el cambio²⁹⁷. La inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación en la vida escolar no sólo resultará compleja en sus aspectos materiales articulados a la organización de la vida escolar sino que también presentará características alejadas de aquello que se espera como revolución pedagógica. Más bien, los usos parecen dar cuenta de prácticas consideradas instrumentales y funcionales al logro de la atracción y la motivación de los alumnos²⁹⁸.

²⁹⁶ Se trata de estudios situados en cruce de la perspectiva cultural, comunicacional y educativa. Ver, por ejemplo, Morduchowicz, R. (2008) (coord.). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa; Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós; Urresti, M. (2008) (ed.). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía; Pini, M. E. y Musanti, S. (2010). *Consumos culturales, cultura escolar y tecnología: Un estudio descriptivo de los saberes de niños y adolescentes en una escuela de la periferia de Buenos Aires*. En Hernández Castañeda, R. (coord.). *Investigaciones y Ensayos sobre Innovación e Internacionalización Educativa*. Vol. II. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara; Cabello, R. (2008). *Las redes del juego*. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional General Sarmiento; Cabello, R. (coord.) (2010). *Ciberjuegos*. Buenos Aires: Imago Mundi y Universidad Nacional General Sarmiento.

²⁹⁷ Lugo, M. T. (2013). *Ciclo de Debates Académicos "Tecnologías y educación"*. Documento de recomendaciones políticas. Buenos Aires: IIPE. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>. Consultado el 29/11/2014.

²⁹⁸ Ver, por ejemplo, Cabello, R. (coord.) (2006). *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional General Sarmiento; Pérez, A. (2010). *Estado del arte de la incorporación de las TIC a la educación especial*. Universidad Pedagógica Nacional; Mobilia, M. y Carbonatto, R. (dir.) (2010). *Uso y apropiación de las producciones de Educ.ar en las escuelas bonaerenses*. Universidad Pedagógica Nacional; Dussel, I. et al. (2011). *Escuelas, jóvenes y saberes. Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*. Informe preliminar de investigación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina, mimeo; Dussel, I. et al. (2011). *Escuelas, jóvenes y saberes: los desafíos de la cultura digital*. Universidad Pedagógica Nacional; Perazza, R., Segal, A. y Bona, P. (2011). *Indagaciones exploratorias sobre el uso de videojuegos en el aula*. Buenos Aires: Tiza, Papel y Byte.

Con el telón de fondo de los argumentos sostenidos en el conservadurismo de la escuela y la resistencia de los docentes, los resultados renovarían la sorpresa al comprobarse los estrechos márgenes dispuestos para la concreción del cambio escolar.

El efecto será particular ante la escasa recepción de la escuela a la posibilidad de, finalmente, dar vida a los principios pedagógicos de principios del siglo XX, vanguardistas y utópicos en sus anhelos. En su materialidad, las tecnologías traen de la mano la posibilidad de favorecer los intercambios y las producciones colaborativas, estimular la invención y la creatividad colectiva, trabajar en función de los ritmos e intereses singulares, individualizar trayectorias de aprendizaje, desarrollar propuestas lúdicas, y evaluar las experiencias adquiridas y los progresos más que sancionar las faltas²⁹⁹. Sin embargo, y descontando las excepciones que conformarán el *quantum* de experiencias valiosas y merecedoras de difusión, la inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas parece estar lejos del sueño de los políticos y de los expertos.

4.5. Recapitulación

Analizar la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela a propósito del conocimiento educativo especializado y su papel en la construcción de la intermediación pedagógica implicó atender a un proceso de fuerte transformación en su materialidad de inscripción.

Se trata de un movimiento enmarcado en las mutaciones culturales contemporáneas que sacuden las bases del mismo suelo epistemológico. En efecto, en un cambio considerado como radical, la concepción moderna del conocimiento admite una transformación anunciada desde ya hace varias décadas abriendo paso a nuevos modos explicativos que la ubican en otras coordenadas epistemológicas. En este marco, la práctica de la investigación

<http://www.tizapapelbyte.org>; Esnaola, G. et al. (2012). Videojuegos en aula: una herramienta de evaluación educativa. Universidad Nacional Tres de Febrero. En I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula y III Jornadas de Experiencia en EaD de la UNLP; Pereyra, A. (2013). La actividad docente mediada con TIC en la etapa inicial de la implementación del Programa Conectar Igualdad en Argentina. Bulletin N° 3 de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE). Recherches sur les pratiques d'enseignement. Université de Sherbrooke, Canadá, 26-32.

²⁹⁹ Chartier, A-M. (2014). *Ob. cit.*

y la producción de conocimiento especializado se desestabilizan y reconfiguran en el nuevo escenario desplegado por la cultura digital, marcándose así nuevas fronteras para la definición de las jerarquías culturales y, también, para la inclusión y la exclusión en la conformación de comunidades académicas.

De este modo, mientras la vara del mercado educativo asciende cada vez más en el proceso de diferenciación y jerarquización de quienes portan un cierto conocimiento especializado, también adquieren mayor protagonismo y valoración social quienes, de la mano de la innovación, la creatividad y la pasión, ocupan un lugar de distinción en el mundo del conocimiento independientemente de su formación académica acreditada en el sistema educativo. En la irreverencia de lo profano, los nuevos expertos desafiarán los modos canónicos de producción del saber abriéndose paso entre los caminos sagrados del libro y la escritura. Así, en el marco de transformaciones más amplias propias de los procesos contemporáneos de trabajo, se redefine la misma idea de *expertise* en la que, además del despliegue técnico, se vuelven constitutivas las aptitudes comunicativas y cognitivas que se ponen en juego a través de la cooperación y la conversación.

Los movimientos copernicanos de las tecnologías de la información y la comunicación trastocan el intercambio y la discusión entre los miembros autorizados de las comunidades académicas para la legitimación del conocimiento hasta ahora regulados por los procedimientos de la producción y circulación impresa en clara sintonía con los principios y aspiraciones de la cultura letrada. El impulso electrónico hará de las publicaciones educativas periódicas, base de este circuito, un elemento más entre la multiplicación de nuevos géneros y formatos proponiendo así la circulación y la amplificación de diferentes versiones del conocimiento educativo y, con ello, la reconfiguración de los pactos de lectura que conforman un nuevo público lector.

En estas nuevas modalidades la palabra jerarquizada del saber especializado renueva sus elocuciones y su formateo en nuevas versiones convergentes con la tendencia social contemporánea que ubica en la visibilidad y en la conexión la condición para la existencia. Con el plus de lo

llano y lo accesible, el conocimiento especializado circula entre multiplicidad de voces tornándose amigable en un mundo digital donde parece haber perdido el rasgo de autoridad. Sin embargo, aunque inserto en nuevos encuadres, el saber especializado conserva y amplía las líneas jerárquicas que regulan la clásica producción académica del conocimiento a través del armado de nuevas redes de voces expertas en el que se combinan formatos clásicos de interacción a través de la palabra escrita con otros configurados en la mezcla de lenguajes. Asimismo, la jerarquización del conocimiento educativo especializado conserva su espacio de autoridad en el sostenimiento de la misma diferenciación que regula la clásica divisoria de aguas entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. La emergencia de nuevos vínculos y agrupamientos colaborativos entre expertos y usuarios como formas novedosas para la producción del conocimiento parece aún lejana o ajena a las educativas resultando más bien recurrente el movimiento de depreciación de los saberes de la práctica educativa generado por el avance de nuevos conocimientos educativos especializados.

En este escenario global de cambio, la agenda temática instalada por los especialistas educativos definida en el contexto académico nacional fue dispersa en su conformación y continuidad. Aunque, hacia fines del período estudiado, el tema de la educación a distancia y luego el viraje hacia la educación virtual fue uno de los ejes que concentró la atención académica sostenida por una cada vez más creciente oferta universitaria de modalidad virtual que se convirtió no sólo en el medio para ampliar el alcance de las propuestas formativas de las diferentes disciplinas ofrecidas por los centros universitarios sino que también, a su paso, se fue constituyendo en un objeto específico de estudio.

De este modo fue perfilándose la construcción de una voz experta, mediadora más o menos directa de los adelantos teóricos producidos en el contexto internacional. Estas tomaron la forma de ideas inspiradoras de un nutrido conjunto de desarrollos centrados en la experimentación y el diseño de aplicaciones tecnológicas utilizadas en los contextos formativos dentro de los cuales la cultura escrita fue asumiendo su propio contorno de manera lenta y progresiva.

Sin embargo, es preciso señalar que la circulación de este conjunto de nuevos conocimientos producidos a partir de la experimentación de los nuevos entornos digitales se construyó de manera desarticulada y discontinuada en el tiempo, reflejo de la tendencia más amplia dada por la dificultad de conformación de comunidades académicas en el escenario de la investigación educativa a nivel local

Será la política pública centrada en la instalación de la cultura digital el motor para propulsar un tibio movimiento de expansión de la investigación especializada pero, sobre todo, para dinamizar y visibilizar las voces expertas alrededor del cambio.

La agenda inicial se concentró en la amplificación de voces expertas internacionales atentas en un comienzo al impacto y los alcances de las transformaciones tecnológicas y luego más orientadas hacia la construcción de una nueva visión educativa que, en el contraste con las innegables ventajas del cambio, haga aún más visible la caducidad de lo escolar. Variados saberes fueron sumando su aporte en esta senda en construcción los cuales, también transformados en sus modos de producción, fueron tomando protagonismo pedagógico (artes, ciencias naturales y exactas, neurociencias). La cultura escrita transitó esta agenda en dos líneas sin intersección: por un lado, la literatura y su lugar privilegiado en la escena social y escolar y, por otro lado, los nuevos soportes y las transformaciones de la lectura y la escritura en la escena digital.

Luego, hacia finales del período estudiado, *Conectar Igualdad* fue la palanca de estímulo y la caja de resonancia del campo más amplio de reflexión experta sobre el cambio tecnológico, cultural y escolar que comenzó a dinamizarse de modo lento e incipiente en el contexto nacional. En el devenir de esta construcción, la intensidad celebratoria del tono sostenida al inicio fue combinándose con matices condicionantes. En la agenda, el aula se volvió objeto de reflexión y pieza clave en el paso hacia nuevas formas que, más que en el foco sobre los contenidos hoy en constante transformación, se concentraron en las redes que favorecen su articulación constante y la invención permanente como así también en la formación de competencias comunicacionales y cognitivas. La tarea docente, inicialmente declarada en proceso de disolución frente al golpe en

su autoridad implicado en las nuevas formas de aprendizaje, fue rescatada en su valor como una pieza central en la práctica escolar. Aunque cada vez con menor énfasis, el concepto de alfabetización siguió siendo referencia obligada para pensar el cambio, manteniendo la amplitud en su caracterización como así también su alusión metafórica para reflejar la idea de aquello que se considera como aprendizajes básicos necesarios para el desempeño en el nuevo mundo digital. La multimodalidad fue uno de los ejes de estas caracterizaciones, en un planteo sostenido en la importancia de aquellos saberes indispensables de la lectura y la escritura considerados en la “alfabetización clásica”.

Sin embargo, al paso de los augurios y la lenta investigación educativa, las voces expertas comenzarán a dar cuenta de una dinámica escolar reticente en las formas y demorada en los tiempos esperados para el cambio.

La reconstrucción de este proceso dio cuenta de una producción y circulación de sentidos atravesados por las mutaciones culturales contemporáneas que sacuden el suelo epistemológico y, con ello, las bases de la autoridad cultural. En este marco, los especialistas educativos redefinen su identidad ampliando su visibilidad y circulación en los entornos digitales aunque preservando mantener las jerarquías que, de modo histórico, se sostuvieron en la naturalizada oposición teoría-práctica para la producción de conocimiento sobre lo escolar. La política pública de *Educ.ar* y de *Conectar Igualdad* resultaron, en este marco, un canal de particular visibilidad para estas voces en un escenario compartido en representatividad minoritaria respecto de expertos provenientes de los campos disciplinares de vanguardia en el mundo digital.

Las prácticas discursivas de los expertos educativos variaron en su foco aunque se mantuvieron en el registro de un tono profético e inespecífico sobre un cambio augurado para la escuela que, en su pretensión de alcance universal, cavó una profunda distancia respecto de los problemas empíricos de la práctica de enseñanza.

En este marco, la cultura escrita asumió un camino sin rumbo fijo y más bien oscilante entre diversos puntos de construcción imprecisa. La noción de alfabetización apareció resignificada a la luz de los aprendizajes necesarios - y declarados ausentes- para el desempeño universitario, sumando así un

nuevo componente -alfabetización académica- al conjunto de variantes asignadas al término. Y, también, resurgió atravesada por la discusión de la multimodalidad y la necesaria convivencia de lo escrito con los nuevos lenguajes propuestos por la cultura digital. El discurso de la diversidad, sin demasiado arraigo en su versión pedagógica, atravesó estas discusiones.

Capítulo 5

Traducciones simultáneas: las voces sobre el hacer pedagógico

En este capítulo atenderé a las prácticas discursivas de dos grupos vinculados con el hacer pedagógico en el mundo escolar: la construcción de la voz colectiva de los docentes a través de los gremios y la versión elaborada por la industria editorial orientada a la enseñanza.

Desde la especificidad de sus lógicas y contextos de producción, estos grupos construyen sus propias representaciones en torno al cambio cultural y la escuela otorgando sentidos particulares a la resignificación de la cultura escrita.

De estas formas de intermediación pedagógica me ocuparé a continuación.

5.1. El cambio en versión colectiva: la voz de los gremios

A lo largo de su historia, la voz colectiva de los docentes encontró un canal de representación a través de la prensa educativa producida en el país por las asociaciones docentes, primero, y luego por los gremios.

La reconstrucción histórica de la conformación de este universo nos coloca desde mediados del siglo XIX frente a un proceso constante de producción y circulación de revistas educativas en el que la prensa del movimiento asociativo de los docentes será muy dinámica (Finocchio, 2009). Así, dentro de lo que podrían clasificarse como revistas destinadas a los docentes y la enseñanza cuentan las publicaciones que se asumen como órganos de asociaciones docentes. Éstas se concentrarían inicialmente en la circulación de saberes vinculados con cuestiones educacionales como así también en la difusión de sus opiniones sobre el trabajo docente y la política educativa en la Argentina. Del conjunto, puede identificarse la focalización diferenciada en algunos énfasis particulares: la defensa del saber práctico de los docentes, la promoción de la cultura pedagógica del normalismo, el acento en el prestigio de las disciplinas de referencia y en la defensa de la posición de los profesores diplomados de las universidades e instituciones

de nivel superior, la difusión de los ideales educativos del anarquismo, el impulso a la causa docente gremial.

Esta última causa nutriría el crecimiento de numerosas publicaciones dentro de las cuales cabe situar el papel inaugural de la revista *Tribuna del Magisterio* a partir de la creación de la Confederación Nacional de Maestros, en 1916. Su tono enfatizaría la crítica a la educación dogmática y enciclopedista imperante en la época y la proclama por un mejoramiento moral, social y material del magisterio.

Luego, en la década del veinte nace la *Nueva Revista* de carácter cooperativista y gremial, en tiempos donde recién comenzaba la organización sindical de los docentes. Además de la gran cantidad de información referida a la educación, esta publicación se caracterizó por la publicación de cartas de los mismos docentes a través de las cuales se viabilizó la difusión de los valores morales y materiales de la causa gremial como el principal sentido de esta revista.

Paralelamente comenzaron a surgir otras revistas como la *Revista de Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires*, cuya preocupación central fue la promoción de la lucha gremial y la defensa de los maestros y, en la provincia de Mendoza, la Revista *Láinez* de la Asociación Maestros Ley 4874 orientada a la difusión de contenidos de diversas disciplinas y también a la denuncia sobre la situación del magisterio.

Durante el primer peronismo comenzó a publicarse la Revista *ADA: Revista de Agreración del Docente Argentino*, adherida a la C.G.T., en la que confluiría la mística docente con la iconografía y la doctrina peronista en la búsqueda de la lucha por las conquistas gremiales, principalmente el estatuto del docente. Lograda esta conquista en 1956 se produjo el crecimiento de las organizaciones sindicales docentes hasta conformarse, en 1973, la *Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (integrada por 140 sindicatos). Las discusiones en torno a su creación desplegaron las tendencias que marcarían la identidad de la organización sindical: las demandas sectoriales se mezclaron con la intensificación de pronunciamientos ideológicos de corte clasista y combativo constituyendo una doble lógica que marcó de modo inaugural el

tono del discurso público sindical hasta el presente e imprimió un sello particular sobre las percepciones de los docentes acerca de su propia identidad (Perazza y Legarralde, 2007; Donaire, 2009).

Afectada por la ofensiva de la última dictadura a las organizaciones gremiales, la CTERA cobró relevancia en la década de los ochenta, particularmente en 1988 cuando la realización de la *Marcha Blanca* concretó la conformación de una organización docente similar a la del resto de los trabajadores, alejándose de la modalidad de asociación profesional liberal dominante hasta entonces.

En este contexto, junto con la publicación de *El Timbre. Revista de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* de CTERA pueden también considerarse *ADEMYS. Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior*, *ATEN ción* (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN)), y *Proyección de mutualismo y magisterio* (Asociación Mutualista del Docente de la Provincia de Córdoba) como órganos oficiales de comunicación con sus afiliados.

Ya en la década de los noventa, en el marco de una tendencia general de la región latinoamericana atravesada por el conflicto entre sindicatos y gobiernos a propósito de las reformas educativas (Palamidessi y Legarralde, 2006), la compulsa por la resistencia a las políticas neoliberales del menemismo hizo de las revistas sindicales no sólo un modo de expresión sino una estrategia importante de afirmación de la organización sindical de los docentes. En este escenario surgió *La educación en nuestras manos*, del SUTEBA (Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires), *ADEP* (Asociación de Educadores Provinciales de Jujuy); *Quiman* (Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro); *Educar* (UEPC, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba); *Presencia* (Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, AGMER); *De Pie. Por la educación del pueblo* (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Mendoza) junto con publicaciones de los sindicatos docentes de las escuelas privadas que también comenzaban a tomar fuerza, como

SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Particulares) y sus revistas *La Tiza* y *SADOP: revista sindical bonaerense*³⁰⁰.

De modo más reciente, las más importantes organizaciones de los docentes incorporaron el desarrollo de sus propios sitios webs convirtiéndose éstos en los principales espacios destinados a la difusión de las actividades, noticias y diversas secciones de interés para los docentes entre las cuales se incluye, en la mayoría de los casos y aunque en forma parcial, la publicación digital de sus revistas³⁰¹. Frente a este cambio, y básicamente por el encarecimiento de los costos económicos para su sostenimiento, las publicaciones en formato impreso asumieron un lugar secundario y una frecuencia discontinuada en el tiempo.

En cualquier caso, la prensa educativa vinculada con la causa gremial ha tenido siempre un sentido de militancia y lucha (Finocchio, 2009). De modo histórico, se trata de una publicación concentrada en la voz activa por la defensa de los principios y de las condiciones laborales de la docencia. La lucha social, política, pedagógica son bastiones que han sostenido la expresión de la palabra sindical alrededor de la defensa de la escuela pública en contextos democráticos.

Éste ha sido el carácter y el tono predominante en sus publicaciones, incluyendo las consideraciones sobre las prácticas escolares, los saberes y su enseñanza. Si bien esta reflexión no ha ocupado el foco principal de atención, el sentido de la participación activa y promoción colectiva de ciertos principios vinculados con la defensa de los derechos políticos y sociales entró en el análisis y las propuestas de aula, la mayoría de las veces

³⁰⁰ En la tendencia de crecimiento de estas publicaciones también pueden citarse aquellas vinculadas con las luchas de las asociaciones de profesores de escuelas técnicas (*La Cantera* -de la Asociación del Magisterio de la Enseñanza Técnica de la provincia de Buenos Aires- y *El lápiz: revista educativo gremial* -de la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica de Corrientes-) y las dedicadas a temas asociados a la remuneración de los docentes y a la normativa que la regula (*Senderos de la educación* o *La Docente*, ambas bajo la responsabilidad de la Caja Complementaria de previsión de la Actividad Docente). De modo más reciente, las publicaciones gremiales destinadas a la jerarquía educativa (por ejemplo, *Perspectivas* de la Asociación de Supervisores educacionales de la Ciudad de Buenos Aires); publicaciones asociadas a los nuevos movimientos sociales (por ejemplo, *Cuadernos del FEIA*, del Foro Educativo de Izquierda Anticapitalista); y revistas que agrupaban a los docentes más allá de las fronteras nacionales (*Integración Educativa*, de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe). Ver Finocchio, 2009.

³⁰¹ En los sitios webs consultados es posible acceder la versión digital de las revistas de los gremios más representativos aunque su publicación no da cuenta de la totalidad de la serie ya que generalmente sólo es posible acceder a los números más recientes.

enunciadas por los propios docentes y, algunas veces, reforzada por las voces de los expertos.

En este marco, la cultura escrita asociada en su potencialidad a las prácticas sociales y políticas -la ciudadanía, los derechos humanos, la identidad nacional y la memoria, entre otras- será, aunque sin desmedro en la consideración de otras referencias, el enclave de mayor firmeza en el mapa de saberes escolares.

Desde esta perspectiva, la cultura escrita asumirá el valor de la inclusión sostenida en la alfabetización como derecho social³⁰².

Un docente convencido de que los chicos pueden aprender, con decisión de construir colectivamente las formas de enseñar. Un conocimiento escolar basado en diálogo con la realidad de los chicos. Una escuela organizada -en tiempos, espacios y materiales- para el trabajo de enseñar y de aprender. Una poética de Estado garante de la distribución justa de la riqueza en la sociedad. Son condiciones, todas, para que la alfabetización sea efectivamente un derecho social.

Dossier Garantizar la alfabetización. SUTEBA La educación en nuestras manos, noviembre de 2004 (13) 71.

La puesta en agenda de la alfabetización como proceso clave para el ingreso a la cultura escrita estará asociada de modo directo al fracaso escolar como problemática que atraviesa la enseñanza de la lectura y la escritura inicial en contextos atravesados por la pobreza y la marginación³⁰³. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural será un punto subrayado en tanto desafío para la superación de la homogeneidad propia de la propuesta pedagógica escolar. Así, la lectura y la escritura serán prácticas consideradas clave en el mapa de la desigualdad social y educativa.

Varias columnas temáticas sostendrán esta arquitectura, entre ellas, la conquista de la autonomía³⁰⁴, la palabra escrita como vía para la

³⁰² Ver, por ejemplo: “Ampliar mundos. Caminos de la alfabetización. Gladis Bravo y Patricia Díaz”. En La educación en nuestras manos. Año 13. Nro. 71. SUTEBA, noviembre de 2004; “Alfabetización en el jardín. Entrevista a Haydeé Haziecko”. En SUTEBA. La educación en nuestras manos, mayo de 2004 (13) 72.

³⁰³ Ver, por ejemplo: “Cuando enseñar se vuelve subversivo. Emilia Ferreiro y el ‘fracaso’ escolar en los chicos de La Cava. M. Luisa Roffrano” y “La p de pelo, la J de Juan. Sofía Thisted dialoga con Susana Barcos y Graciela Zungri”. En SUTEBA. La educación en nuestras manos, noviembre de 2004 (13) 71.

³⁰⁴ Ver, por ejemplo: “Entrar al mundo de un texto. Reportaje a Beatriz Ainsenberg”. En SUTEBA. La educación en nuestras manos, octubre de 2004 (13) 72; “Apropiarse de las herramientas. Mirta Torres”. En SUTEBA La educación en nuestras manos, noviembre de 2004 (13) 71.

construcción de la memoria colectiva y la identidad cultural³⁰⁵ como así también la práctica de la lectura literaria anclada en el valor de los libros.³⁰⁶ A este último punto los gremios darán particular atención tanto a través de la difusión de las actividades de la Feria Internacional del Libro como así también a su participación en dicho evento y a la promoción de la asistencia de sus afiliados³⁰⁷. En algunos casos, promoverán la realización de ferias del libro propias en distintos puntos del país³⁰⁸.

El énfasis en el carácter emancipatorio de las prácticas de lectura y escritura y su papel en la construcción de identidades sociales y políticas afirmada en la conquista de derechos serán principios que atravesarán la enseñanza desde la mirada gremial³⁰⁹. La construcción de una pedagogía con sentido latinoamericano se convertirá de este modo en un marco

³⁰⁵ Ver, por ejemplo: “30 años. Memoria, compromiso y esperanza. Propuesta didáctica: Libros: Memoria sin futuro” (2006). En SUTEBA. La educación en nuestras manos, marzo de 2006 (15) 75; “Voces y luchas de los pueblos originarios. “Ah, éste es...” Reportaje a Beatriz Gualdieri”. En SUTEBA. La educación en nuestras manos, diciembre de 2007 (15) 77.

³⁰⁶ Ver, por ejemplo: “Por placer. Sandra Ramal”. En SUTEBA. La educación en nuestras manos, junio de 2003 (12) 69; “Frente al espejo”. En SUTEBA. La educación en nuestras manos, noviembre de 2003 (12) 70; “Hay que tener ingenio para escribirle a una cebolla... ¿no, profe? Adriana Bagalló”. En SUTEBA. La educación en nuestras manos, noviembre de 2005 (14) 74.

³⁰⁷ Ver, por ejemplo: “Arrancó la Feria del Libro y SUTEBA está ahí”, “Protagonismo de los trabajadores”, SUTEBA en la Feria del Libro”, “Los 25 años del SUTEBA en la Feria del Libro”, “Por sexto año consecutivo, SUTEBA estará presente en la Feria Internacional del libro de Buenos Aires”. En www.suteba.org.ar; “SADOP una vez más en la Feria Internacional del Libro”. En La Tiza. SADOP, agosto de 2005; “La imaginación al poder”. En La Tiza, SADOP, julio de 2009; “Viaje a la Feria del Libro”. AMSAFE, abril de 2010. <http://www.amsafelacapital.org.ar>; “SADOP Junín organiza una nueva visita a la Feria del Libro para el 24 de este mes”, 9 de abril de 2010. <http://www.laverdadonline.com/noticia-2242.html> “Viaje a la Feria del Libro de Buenos Aires”. UEPC, abril de 2013. www.uepc.org.ar; “SUTEBA y CTERA en la Feria del libro”. CTA, 3 de mayo de 2013. www.cta.org.ar. Consultado el 26/02/2015.

³⁰⁸ Ver, por ejemplo: “Feria del Libro en los distritos”. www.suteba.org.ar; “Feria del Libro Zonal”. www.uepc.org.ar. Consultado el 26/02/2015.

³⁰⁹ Ver, por ejemplo, “Lectura para todos. Prácticas de lectura y escritura para la inclusión”, “Libre como el viento. Emilse Aguilar, “Memoria, relato e identidad. La intervención docente en la construcción de sentido de pertenencia. Andrea Altomare”, “El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora. Silvana Durán”. En XVI Congreso Pedagógico. UTE, 2012. Disponible en <http://www.ute.org.ar/index.php/es/formacion-congresos-pedagogicos/1644-xvii-congreso-pedagogico-2012>; “El pibe de la bicicleta. La exclusión de los derechos en la escuela. Red de Maestros Escritores”, “La lectura y la escritura como prácticas emancipadoras para jóvenes en contextos de encierro. Alicia Ruidíaz”. “Maestra, necesito escribir mi nombre. Silvia Senatore”, “El buen trato y la capacidad de escucha. Mónica Echenique”. En XVII Congreso pedagógico 2012. UTE-CTERA-CTA. Memoria y pedagogía latinoamericana. Derecho de niñas, niños y jóvenes a no ser objeto de ninguna forma de violencia, septiembre de 2012. <http://www.ute.org.ar/index.php/es/formacion-congresos-pedagogicos/1644-xvii-congreso-pedagogico-2012>. Consultado el 26/02/2015.

orientador para la configuración de prácticas escolares con identidad propia y a la vez compartida.

También, la proclama tomará forma a través de la convocatoria a la participación de la palabra escrita de los docentes en actividades de corte colectivo organizadas por los gremios, tales como congresos y seminarios, y de su posterior publicación en las revistas u otros materiales³¹⁰.

En los Congresos de UTE, el formato particular que adquiere la escritura es la “ponencia”, para posicionarnos en el debate público bajo los parámetros del discurso argumentativo. Cuando el ponente toma la palabra a través de su escritura, inicia un proceso de decisiones no neutrales, con qué objetivos, para quién escribe, qué quiere compartir y promover en el lector, qué deseos pone en juego, entre otras. Escribir las prácticas con el fin de hacerlas públicas es un trabajo complejo...Escribir las prácticas implica un proceso de aprendizaje, de articulación teórica, una reflexión sistematizada donde el cuerpo individual se conjuga con el cuerpo social, con lo público, para desarrollar el sentido ético, político y filosófico de la pedagogía y la educación como derecho social. Implica asumir la responsabilidad social y dar cuenta del trabajo docente que se desarrolla en la escuela pública como espacio inclusivo y democrático.

XVII Congreso pedagógico 2012. UTE-CTERA-CTA. Memoria y pedagogía latinoamericana. Derecho de niñas, niños y jóvenes a no ser objeto de ninguna forma de violencia, septiembre de 2012³¹¹.

La conquista de la palabra escrita será entonces una de las principales causas que orientarán las prácticas de enseñanza en el marco de la militancia gremial. Con una presencia acotada pero sostenida, la cultura escrita resultará uno de los principales bastiones en la lucha por una educación justa, reparadora de una historia de desigualdades y oportunidad para el triunfo de reivindicaciones postergadas.

En este marco, la cultura escrita se constituye en un foco de atención alrededor del cual se concentrará la disputa sobre las jerarquías impuestas por lo letrado en el escenario escolar. De este modo, la lectura y la escritura

³¹⁰ La escritura de los docentes asociada a la investigación sobre la propia práctica y a la conformación entre pares fue impulsada en la última década, particularmente desde la perspectiva de documentación de narrativas pedagógicas. Esta iniciativa fue incluida por CTERA desde la propuesta de la Escuela Marina Vilte, integrante del *Colectivo Argentino de educadoras y educadores que hacen investigación desde la escuela*, conformado por gremios, diversas redes de universidades, instituciones formadoras y otros centros académicos (ver www.colectivoeducadores.org.ar). También fue tomando su propio espacio la escritura de ficción, a través de propuestas tales como el Taller de Escritura desarrollado por la UTE desde el 2011.

³¹¹ Fuente: <http://www.ute.org.ar/index.php/es/formacion-congresos-pedagogicos/1644-xvii-congreso-pedagogico-2012>. Consultado el 26/02/2015.

serán prácticas que intervienen en la pugna por la visibilidad de aquellas culturas excluidas históricamente -sus valores y principios, sus saberes y sensibilidades, sus memorias y expectativas- frente a los modos dominantes de la cultura letrada en la escuela, entre otros elementos.

Así, las prácticas de la cultura escrita articulan algunos de los sentidos más firmes construidos en la lucha de las organizaciones gremiales en la búsqueda de afirmación de los derechos de igualdad social y cultural.

Por su parte, el recorrido construido al paso de las transformaciones culturales y los cambios propuestos por la cultura digital tendrá su propio sello en estas publicaciones.

Es que durante la mayor parte del período estudiado, las referencias al cambio cultural impulsado por las tecnologías de la información y de la comunicación no tendrán presencia³¹². Luego, a partir del 2006 el tema comenzará a tomar cierto lugar en el marco de una agenda inicial carente de un rumbo preciso. Serán tiempos donde las incipientes referencias a las tecnologías estarán focalizadas en su impacto en el mundo social y, en menor medida, en la conformación de las nuevas culturas juveniles³¹³.

Sin embargo, a partir del año 2010 se advierte la mayor visibilidad que va adquiriendo el tema probablemente impulsada por la iniciativa política de *Conectar Igualdad*. La hipótesis se justifica en un proceso que iniciado en el 2003, y aunque sin la ausencia de conflictos, señala la convergencia entre el gobierno central y los principales gremios docentes en el armado de

³¹² Una excepción citable que puede considerarse un antecedente es la publicación de SADOP, en convenio con la Editorial Plus Ultra, de una antología en dos tomos -Casalla, M. y Hernando, C. (1996). La tecnología. Sus impactos en la educación y en la sociedad contemporánea. Buenos Aires: Plus Ultra-SADOP-; una recopilación de la bibliografía existente sobre ciencia y tecnología desde la perspectiva argentina y latinoamericana. Sin embargo, a pesar de que esta publicación se presenta como una oportunidad para reflexionar sobre la revolución científico-tecnológica como uno de los ejes centrales de la realidad contemporánea, su sentido se articula con lo que se referencia como un pedido de los mismos docentes ante la inclusión de la Tecnología como contenido básico que atraviesa el currículum, modificación introducida por la reforma educativa de los noventa y parte de lo que se considera un momento refundacional de la educación argentina. En este sentido, el conocimiento sobre las características de esta revolución científico-tecnológica es considerado una oportunidad para que los docentes protagonicen el cambio desde una perspectiva propia atenta a los embates del monopolio imperial.

³¹³ Ver, por ejemplo: “El silencio de los inocentes. Tato Contissa”. En La Tiza, SADOP, marzo de 2008; “El chat, un nuevo género y un lugar de socialización. Francisco Albarello”. En Espacio Educativo, SADOP, abril de 2006; “Internet la revolución en la producción y circulación del conocimiento. Francisco Albarello”. En Espacio Educativo, SADOP, abril de 2007; “Los cambios en la educación técnica a partir de las nuevas expectativas de los jóvenes. María Rosa Almandoz.” En La Tiza, SADOP, marzo de 2009.

consensos básicos para la puesta en marcha sobre algunos asuntos (Perazza, 2011)³¹⁴.

La propuesta de *Conectar Igualdad* materializa una intencionalidad política centrada en la inclusión social que, de alguna manera, se propone incidir en la mejora de la calidad educativa y de las condiciones de trabajo y de formación de los docentes. De allí que el tema comienza a ocupar cierto lugar en las prácticas discursivas de los gremios reflejado en sus publicaciones. Con mayor énfasis en algunas organizaciones gremiales que en otras, las tecnologías de la información y de la comunicación serán ubicadas entonces en clave educativa.

El abordaje será general, enfocando el tema en los cambios que los nuevos dispositivos producen en las dinámicas institucionales y de aula y en las nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje que se favorecen. El rol del docente será subrayado, en un marco de transformación pero a la vez de reafirmación de su lugar como mediador de las prácticas educativas. Desde allí se enfatizará en las intervenciones necesarias para una formación crítica de los estudiantes incorporando las voces de los propios docentes con sus opiniones y experiencias en el uso de las tecnologías en el aula³¹⁵.

En este marco de inclusión reciente, el tema de la cultura digital no asumirá identidad específica en la voz pública de los gremios educativos. Aún con la adopción natural en sus usos y apropiaciones -evidenciada por ejemplo en la construcción de sus propios sitios webs como modalidad de

³¹⁴ La reorganización de algunos componentes básicos del marco normativo educativo (la derogación de la Ley Federal de Educación Nro. 24.195/93, la promulgación de la ley de educación técnico-profesional Nro. 26.058/05, de financiamiento educativo Nro. 26.075/05; la Ley Nacional de Educación 26.206/06, la ley de Educación Sexual Nro. 26.150/06) contó con el apoyo de la mayoría de las organizaciones gremiales. En este escenario, cierta cercanía político-partidaria junto con el logro de acuerdos y/o soluciones han colocado a los gremios en una situación compleja dada por, en algunos casos, el desacuerdo de las bases respecto de esta posición y porque la implementación de varias de las leyes propuestas puede llevar a discutir cuestiones conflictivas para los representantes docentes. Ver Perazza, 2011.

³¹⁵ Ver, por ejemplo: UEPC. Educar en Córdoba, septiembre de 2010 (25) 9; “Una escuela innovadora no sólo transmite información sino que gestiona democráticamente el conocimiento. Entrevista a María Teresa Lugo”. En SADOP. Espacio Educativo, noviembre de 2010 (6); “Conectate. Un espacio con pasión. Mercedes Arrieta y Viviana Avino” y “La voz de la pantalla. Tecnología para la inclusión”. En UEPC. Educar en Córdoba, diciembre de 2012 (27) 10; “Educar y aprender en mediaciones. Susana Velleggia”. En SADOP La Tiza, abril de 2013 (23) 56; Espacio Educativo. SADOP, agosto 2013; “Son muchos los desafíos de las nuevas tecnologías a la democracia”. En CTERA. Canto Maestro, 30 años de democracia, noviembre de 2013 (23).

difusión y comunicación con sus afiliados-, el debate sobre los sentidos de su inclusión en las prácticas escolares resulta aún pendiente.

Los avances muestran una tendencia que no parece reflejar la fortaleza de los principios sostenidos para la enseñanza y la transmisión de saberes en el marco escolar, afirmados en las prácticas de la cultura escrita como bastión de lucha y como medio para la conquista de derechos postergados. Por el contrario, no será ésta una discusión que al menos hasta el momento parezca trasladarse y resignificarse en el marco del nuevo paradigma cultural.

Por el contrario, en la escasa aunque progresivamente creciente referencia al tema, la mirada gremial asumirá una función más bien ligada a la difusión de las ventajas que proponen las nuevas tecnologías en dirección al cambio y a su materialización a través de la iniciativa política que a su apropiación articulada con los principios que orientan su identidad.

5.2. La lengua de los libros para orientar la enseñanza

Durante el período estudiado, frente a la inicial sensación generalizada de tambaleo de la autoridad pedagógica se irá profundizando la afirmación de la necesidad de intervención de los docentes como responsables de los procesos de formación de los alumnos. Sea por temores fundados en las sospechas morales sobre los riesgos de las tecnologías o por los fantasmas de las generaciones adultas ante la imagen de los jóvenes como los portadores de los nuevos saberes, maestros y profesores son reubicados en un lugar privilegiado de la agenda educativa. También por el desencanto ante la comprobación de que en el mundo digital información no es sinónimo de conocimiento y por la progresiva comprobación del riesgo de profundización de las desigualdades educativas en la apropiación del mundo digital

Luego de un período extenso de relativa invisibilidad, las nuevas tecnologías y la cuestión de la diversidad serán dos temáticas que devolverán a los docentes su carácter insustituible (Nóvoa, 2011).

La recentralización de la importancia del papel de maestros y profesores en los procesos de enseñanza marcará un tiempo de expansión significativo alrededor de la formación de los docentes que, sin dudas, encontrará en el

mundo digital un nuevo portavoz. Es en la amplitud e incommensurabilidad de las pantallas donde será posible construir un sinnúmero de recorridos de lectura acerca de la tarea de enseñanza en los tiempos actuales.

La materialidad digital imprimirá su sello particular en estas prácticas. Marcados por la hipertextualidad y el carácter discontinuo y fragmentario de la lectura, los textos y los nuevos objetos culturales que surgen en el mundo digital a propósito de la formación pedagógica conformarán tantos recorridos posibles como los intereses del lector se propongan direccionar. Serán estos los conductores de un proceso en el que las nuevas lógicas de producción, circulación y apropiación del conocimiento se pondrán en juego, atravesadas por la resignificación de las ideas de obra, autoría, propiedad intelectual, entre otras cuestiones (Chartier, R., 2000)³¹⁶. En este marco, las voces de las prácticas discursivas focalizadas en la orientación de la enseñanza y la formación de los profesores funcionarán coralmente y en diálogo con otros discursos de diversa procedencia en una disposición en la que los criterios de verdad y falsedad y de jerarquización del conocimiento se tornarán confusos y cuya lógica dominio será escasamente visible.

Sin embargo, en este escenario de inflación discursiva impulsada por lo digital sobre los profesores y sus prácticas de enseñanza (Nóvoa, 2011) no dejará de tener presencia la producción anclada en la materialidad impresa como modo de circulación. Así en tiempos de explosión digital, los discursos centrados en la formación pedagógica de docentes, aunque con tendencia decreciente, seguirán encontrando en el libro impreso un canal para su circulación preservando su identidad específica.

³¹⁶ El tema ha sido ampliamente tratado en las últimas décadas, entre otros autores por Roger Chartier al caracterizar la revolución del texto electrónico como una revolución del soporte de lo escrito y una revolución de las prácticas de lectura, proceso que modifica radicalmente la noción de contexto y, al mismo tiempo, el proceso de construcción de sentido. En la distribución móvil de los textos dada por la arquitectura digital se redefine la materialidad de las obras en tanto se desanuda el lazo visible que une el texto y el objeto que lo contiene y ofrece al lector -y no ya al autor o al editor- el dominio de su composición. En este sentido, la revolución electrónica implica un paso suplementario en el proceso de desmaterialización de la obra que se hace muy difícil de estabilizar y que alcanza a criterios estéticos y también jurídicos. Así, la cuestión asume complejidad en el panorama de larga duración en tanto actualiza una discusión histórica en la que intervienen diversos intereses en pugna -políticos, culturales, económicos y legales, entre otros-. Desde esta perspectiva, conviene atender a la complejidad de las relaciones entre las ideas de lectores, autores y editores, además variables en diferentes tiempos y contextos históricos. Ver Chartier, R., 2000.

Esta continuidad no puede dejar de ser enmarcada en procesos de orden global y en un análisis desde orden cultural. En este sentido vale reconocer la vigencia del libro impreso aún frente a los vaticinios de su deceso provocado por el avance de la cultura digital. Objeto de resistencia y objeto fetiche (Doueïhi, 2011), el libro impreso persiste más allá del éxito y de la evolución del entorno digital sostenido en su valor cultural.

Tal persistencia confirma la hibridez de los procesos culturales y la necesidad de analizarlos en su complejidad a través del tiempo. Es esta mirada la que permite afirmar que ni los lamentos por la pérdida irreparable de la cultura escrita ni los augurios por el ingreso a la nueva era de la comunicación se confirman ante el hecho innegable de la convivencia, aunque no necesariamente pacífica, de las dos formas del libro y de los tres modos de inscripción y de comunicación de los textos: la escritura manuscrita, la publicación impresa y la textualidad electrónica (Chartier, R., 2000).

Asimismo, la continuidad en la publicación de libros impresos destinados a los docentes debe ser considerada en el marco de procesos de orden local. En primer lugar, atendiendo a los vaivenes de la industria editorial que, durante el período estudiado, comienza manteniendo a nivel publicación los efectos trágicos de la crisis del 2001 para ir retomando progresivamente su actividad hasta alcanzar su punto máximo de recuperación en el año 2008³¹⁷.

En segundo lugar, considerando la particularidad en la composición y en la construcción de la legitimidad de las voces autorizadas para la enunciación de las prácticas discursivas de la industria editorial. En este sentido vale atender a la conformación del discurso educativo especializado que, a partir de las década de los sesenta, instala una mirada científicista plasmada en la voz de nuevos expertos desplazando la perspectiva normalista vigente hasta entonces y, con ello, la jerarquía de la autoridad de los maestros en la construcción del saber pedagógico (Suasnábar y Palamidessi, 2007; Diker, 2006). Se trata de un punto de transformación en

³¹⁷ En el caso de la publicación de libros educativos y pedagógicos se refleja la misma trayectoria aunque, luego del 2008, nuevamente comienza a decrecer hasta alcanzar valores semejantes a los del período del inicio. Fuente: elaboración propia.

la legitimidad y visibilidad de los discursos legitimados sobre lo educativo que, sin embargo, no puede ser analizado sino en un mapa de tensiones complejas.

En el cruce del recorrido de la construcción de las prácticas discursivas del conocimiento especializado y de las lógicas del mercado editorial pueden localizarse algunos de los rasgos de dicha complejidad. Por un lado, atendiendo a la progresiva profesionalización de los especialistas educativos que, a partir del último tercio del siglo XX, amplían su espectro de actividades en función de un nuevo mercado profesional que demanda sus servicios. Así la investigación para la producción de conocimiento pedagógico en contextos académicos y universitarios ya no concentra la dedicación exclusiva de los especialistas sino que éstos se diversifican sus actividades y ámbitos de pertenencia: docencia; gestión de instituciones y programas educativos; diseño, asesoría y capacitación; evaluación y producción de textos pedagógicos en el sector público y privado como así también en organizaciones de distinto tamaño y complejidad, incluyendo redes de producción y servicios transnacionales. (Palamidessi, 2007).

En este abanico, los expertos nacionales conservarán su espacio investido de legitimidad desplegado en la ingerencia que las mismas editoriales del sector privado les otorguen para su intervención en determinadas instancias donde seguirán conservando su jerarquía: dirección de colecciones, evaluación de textos para su publicación, contactos con especialistas internacionales de renombre a ser traducidos, entre otros.

También mantendrán un espacio para la autoría de publicaciones, acotado a la producción de reflexión pedagógica orientada a la formación. Se trata de un tipo de texto centrado en la actualización sobre el debate, la investigación y la producción temática a nivel internacional como base y punto de partida para la elaboración y el desarrollo de reflexiones sobre los desafíos y/o problemas educativos y la tarea pedagógica en el escenario local. Desde esta perspectiva, los especialistas reforzarán su papel en tanto intérpretes del cambio a partir de la traducción de ideas y enunciados producidos en diferentes contextos (Bauman, 2005).

En el caso específico de la reflexión sobre el cambio cultural, sus voces tendrán representatividad equitativa a las de especialistas internacionales

traducidos para su publicación siendo posible identificar en las publicaciones, al menos, tres grupos temáticos: la nueva ecología de la comunicación y el conocimiento en entornos mediatizados y tecnológicos³¹⁸, las prácticas culturales de las nuevas generaciones hoy atravesadas por lo digital³¹⁹, y los desafíos educativos ante el cambio cultural³²⁰. Éste último será el grupo temático más nutrido, en cuyo abordaje podrán identificarse ciertos deslizamientos a través del tiempo: del foco a lo educativo en sentido amplio a la escuela y las aulas en sentido estricto, del acento en lo tecnológico e informático a la cultura digital, del énfasis en la educación a distancia a la educación virtual. La cultura escrita, por su parte, tendrá una mínima presencia a la hora del análisis de los cambios configurados en el nuevo paradigma cultural³²¹.

³¹⁸ Ver, por ejemplo: Mena, M. (comp.) (2004). La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades. Buenos Aires: La Crujía; Trejo Delarbre, R. (2006). Imaginar con las tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires: Gedisa; Pasquali, A. (2007). Comprender la comunicación. Barcelona: Gedisa; Gros, B. (2008). Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento. Barcelona: Gedisa; Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Barcelona: Gedisa.

³¹⁹ Ver, por ejemplo: Piscitelli, A. (2009). Nativos Digitales. Dieta cognitiva, arquitecturas de participación e inteligencia colectiva. Buenos Aires: Santillana; Bacher, S. (2009). Tatuados por los medios. Buenos Aires: Paidós; Morduchowicz, R. (2009). Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad. Barcelona: Gedisa; Callejo, J. (coord.). Adolescencia entre pantallas. Identidades juveniles en el sistema de comunicación. Barcelona: Gedisa.

³²⁰ Ver, por ejemplo: Muraro, S. (2005). Una introducción a la informática en el aula. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Litwin, E. et al. (2005). Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Buenos Aires: Aique; Marco, S. (2005). Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line. Barcelona: Gedisa; Palamidessi, M. (2006). La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Sierra Caballero, F. (2006). Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento. Barcelona: Gedisa; San Martín Alonso, A. (2009). La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información. Barcelona: Gedisa; Beltrán, M. (2010). Mediatizados. Encuentros y desencuentros entre la escuela y los medios. Buenos Aires: Aique; García Matilla, A. (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa; Piscitelli, A. (2010). 1@1 derivas en la educación digital. Buenos Aires: Santillana; Narodowski, M. y Scialabba, A. (2012). ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Prometeo.

³²¹ Ver, por ejemplo: Fernández Reiris, A. (2004). El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila; Avendaño, F. (2005). La cultura escrita ya no es lo que era. Rosario: Hommo Sapiens; Piscitelli, A. (2005). Internet, la imprenta del siglo XXI. Barcelona: Gedisa; Goldin, D. et al. (2012). Las tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Barcelona: Océano Travesía; López, G. y Ciuffoli, C. (2012). Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después. Buenos Aires: La Crujía; Piscitelli, A. (2011). El paréntesis de Gutenberg. la religión digital en la era de las pantalla ubicuas; Albarello, F. (2011). Leer/navegar en Internet. Las nuevas formas de lectura en la computadora. Buenos Aires: La Crujía.

Desde aquí, esta vez con mayor sonoridad en la voz de los especialistas nacionales por sobre los del ámbito internacional, el acento estará puesto en un conjunto de publicaciones con énfasis en un abordaje filosófico y literario del lenguaje, atendiendo a la cuestión de la diversidad³²², y el tratamiento de temas problemáticos en la enseñanza de la lectura y la escritura orientados hacia la formación docente³²³. Por su parte, las voces internacionales serán difundidas a propósito exclusivo de la importancia de la lectura, especialmente literaria, y su consideración en la enseñanza³²⁴.

En el mapa de la publicación pedagógica en relación con la cultura escrita y la escuela (Ver Anexo IV) cabe señalar que, reservando -y continuando una tendencia histórica-, la difusión de resultados de investigación de base permanecerá acotada a sus formatos y circuitos de circulación propios del ámbito académico y no ocupará un lugar privilegiado en la producción bibliográfica con maestros y profesores como sus principales destinatarios. Del reducido conjunto de libros relevados es posible identificar el predominio del carácter histórico en las investigaciones sobre la lectura literaria producidas a nivel nacional³²⁵, la difusión de

³²² Ver, por ejemplo: Skliar, C. et al. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Martínez, a. (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía; Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Frigerio, G. et al. (2011). *Huellas, trazos y trazas para pensar con otros: escritos de mestras/maestros santafesinas/os junto a Graciela Frigerio*. Rosario: Hommo Sapiens; Pradelli, A. (2011). *La búsqueda del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós; Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.

³²³ Ver, por ejemplo: Múgica, N. (comp.) (2006). *Estudios del Lenguaje y enseñanza de la Lengua*. Rosario: Hommo Sapiens; Lerner, D. (2009). *Formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires: Paidós; Bombini, G. (coord.) (2012). *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

³²⁴ Ver, por ejemplo: Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica; Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial; Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía; Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica; Martín Garzo, G. (2013). *Una casa de palabras*. Barcelona: Océano Travesía.

³²⁵ Ver, por ejemplo: Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Arpes, M. y Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La Crujía; Bombini, G. (2011). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila; Sardi, V. (2011). *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo de Amicis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

investigaciones³²⁶ centradas en enfoques cognitivos sobre la adquisición de la lengua escrita³²⁷, y también estudios sociológicos sobre las prácticas de lectura y escritura producidos en el contexto internacional³²⁸. Producciones que dan cuenta de investigaciones empíricas realizadas por grupos de investigación o bien como parte de procesos de elaboración de tesis de doctorado, este conjunto de publicaciones se mantiene en los marcos de la producción académica, con alguna mínima representatividad de las editoriales del sector público para su publicación desde las universidades que cuentan con su propio sello.

Lo dicho da cuenta de un panorama editorial en la que la voz de los expertos se articula de modo heterogéneo y en diferentes versiones. Sin embargo, su representatividad será minoritaria en el conjunto de publicaciones relevadas durante el período estudiado. Más allá de un acotado número de publicaciones en el mundo editorial del sector privado como así también en espacios de producción editorial propios del sector público -específicamente aquellos pertenecientes a las universidades y contextos académicos de referencia- la producción editorial no parece resultar el canal priorizado para la vehiculización del conocimiento experto destinado a la enseñanza. Más bien, como se ha señalado en el capítulo anterior, las carreteras digitales serán los caminos por donde circulará esta amplificación.

La acción docente en las aulas será el rasgo y la finalidad que atraviesan de modo característico la publicación de libros impresos durante el período estudiado en la voz de especialistas con probada cercanía y experiencia al

³²⁶ Ver, por ejemplo, Ferreiro, E. (2004). *Los niños piensan sobre la escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores; Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila; León, J. (2007). *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.

³²⁷ Se trata de un corpus de producciones con gran impacto en las prácticas de enseñanza, tal como se desarrollará en el Capítulo 6. Este impacto puede explicarse por su funcionalidad pragmática en tanto ofrecen modelos ordenados y claros para una aplicación áulica al tiempo que se renueva la misma concepción de escritura y su enseñanza. Ver Cano, 2011; Finocchio, A.M., 2010, 2014.

³²⁸ Ver, por ejemplo: Darton, R. (2003). *El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*. México: Fondo de Cultura Económica; Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica; Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura. Es en esta lógica predominante donde pueden identificarse dos tipos de texto principales.

En primer lugar, la construcción de un discurso anclado en la articulación entre teoría y práctica, idea recurrente en la historia reciente de la formación docente de las últimas décadas. En este marco se configura una reflexión pedagógica orientada a la acción a partir de un conjunto acotado de textos que hará hincapié en la presentación de un soporte teórico y conceptual para que, desde su apropiación, los maestros y profesores puedan tanto analizar sus propias prácticas de enseñanza como modificar sus modos de intervención.

La elección y caracterización de ciertos marcos teóricos de referencia será el punto de base desde el cual construir una cierta mirada sobre aquello que resultará la principal fuente de reflexión: las prácticas de los docentes materializadas en ciertos formatos favorables para su análisis tales como los relatos de experiencias docentes, las producciones de los alumnos, los proyectos didácticos, las consignas de trabajo, entre otros.

Con estos materiales, el libro busca distanciarse de aquellas ideas que suponen que las teorías sobre el lenguaje, por sí solas, pueden dar cuenta de los complejos procesos que se juegan en el leer, el escribir o el hablar en el aula. Más aun, de aquellas ideas que imaginan que las teorías pueden “aplicarse” sin mediaciones, olvidando la diversidad de prácticas y actores que la escuela manifiesta. Las experiencias de aula concretas que aquí se presentan ofrecen la posibilidad de reconocer y volver a pensar los conflictos y las incertidumbres que atraviesan las prácticas de enseñanza para, en función de los problemas, proponer otros modos de intervención y de trabajo en el área de Lengua.

Iturriz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Este libro, escrito a varias voces, trae experiencias positivas y fracasos, equívocos y aciertos, sinsabores y buenos resultados obtenidos en prácticas de enseñanza en escuelas medias públicas y privadas de Argentina. Pretende acercar categorías e hipótesis que ayuden a discutir cómo armar aulas de lengua y literatura tras la estela de un plan de aniquilación de la escuela secundaria como territorio de construcción y de transmisión de conocimientos. Busca también contribuir a resituar al docente como autor del curriculum.

Gerbaudo, A. (2010). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Hommo Sapiens.

Para evitar los escollos del aplicacionismo, los intentos de investigación-intervención en el terreno escolar buscan poner en evidencia, por una parte, las características reales de las situaciones de enseñanza y de

aprendizaje así como la naturaleza de los problemas que allí se plantean, pretendiendo, por otra parte, concebir y poner en práctica nuevos métodos y nuevos instrumentos didácticos con la cooperación de los enseñantes... La obra que Dora Riestra nos propone se inscribe perfectamente en este movimiento, ofreciendo un aporte importante y original al mismo tiempo.

Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Las ideas del profesional reflexivo y de la investigación-acción dialogan en estas propuestas, generalmente elaboradas por profesionales de formación y pertenencia universitaria y con una trayectoria de participación en el ámbito de la formación y capacitación docente en el contexto local. Sin una agenda precisa, los temas serán variados aunque es de destacar la presencia de la escritura y también la referencia a las ciencias como campo de extensión donde anclar la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura³²⁹. Este último punto refleja una tendencia creciente en los ámbitos de formación y de capacitación docente.

En segundo lugar, la publicación de libros impresos focalizados en la acción docente asumirá una forma clave en la producción de orientaciones prácticas para la enseñanza. Se trata del corpus más representativo en el mapa general de la publicación editorial destinada a maestros y profesores³³⁰ en el que es posible identificar el reflejo de las curvas de evolución del mercado editorial durante el período estudiado.

³²⁹ Ver, por ejemplo: Menin, O. y Temporetti, F. (2005). Reflexiones acerca de la escritura cinética. Rosario: Hommo Sapiens; Frugoni, S. (2006). Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Buenos Aires: Del Zorzal; Lerner, M.T. (2008). Tras las huellas del aprendizaje. Una experiencia de enseñanza de lectura y escritura en escuelas rurales. Buenos Aires: Del Zorzal; Kauffmann, A.M. (2008). La calidad de las escrituras infantiles: cuentos y resúmenes, ortografía y gramática. Buenos Aires: Santillana; Espinoza, A.M. et al. (2009). Enseñar a leer textos de ciencias. Buenos Aires: Paidós; Finocchio, A.M. (2009). Conquistar la escritura. Buenos Aires: Paidós; Avendaño, F. y Perrone, A. (2010). La didáctica del texto. Rosario: Hommo Sapiens; Pampillo, G. (2010). Escribir: antes yo no sabía que sabía. Buenos Aires: Prometeo; Actis, B. (2012). Escuelas día a día: agenda de lectura y escritura en el aula. Rosario: Hommo Sapiens; Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires: Paidós.

³³⁰ Del conjunto de publicaciones relevadas, los libros focalizados en la orientación práctica de la tarea docente representan el 43% del total. De este conjunto, es Novedades Educativas la editorial que mayor cantidad de libros ha publicado durante este período. Se trata de una editorial centrada en la producción directamente destinada a la orientación de la enseñanza desde un punto de vista práctico, concentrada en su propia revista mensual de alta distribución y en la publicación de libros organizados en colecciones por ciclos y/o niveles educativos: 0 a 5 La educación en los primeros años, Biblioteca Didáctica Educación Básica y Media, y Universidad. Los libros se publican en formatos manejables, con el

La cultura empírica de los docentes guiadas por la lógica de la razón práctica será la fuente de referencia principal de este tipo de publicaciones.

¿Cómo sistematizar y articular las acciones ya realizadas en la escuela y qué nuevas acciones encarar para involucrar a todos los actores de la escena institucional, atendiendo a la “dimensión política” de la lectura en tanto acuerdo y compromiso colectivo que permita llevar a cabo una acción institucional conjunta? ¿Cómo organizar escolarmente un Proyecto Institucional de Lectura dinámico, significativo y eficaz? Para ello, este libro da cuenta de una serie de experiencias y de propuestas de trabajo organizadas como: Plan de Lectura Literaria y Plan de Comprensión de Textos Disciplinarios, en función de allanar el camino hacia la alfabetización integral.

Actis, B. (2005). *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura*. Rosario: Hommo Sapiens.

Esta obra ofrece más de 40 propuestas lúdicas que promueven la producción escrita como un hecho ligado a la imaginación y a la construcción de significados, cuidando la adecuación de la escritura a situaciones comunicativas y a las estructuras convencionalmente aceptadas. Las actividades, diseñadas para que niños y jóvenes disfruten el encuentro con los textos, dentro y fuera de la escuela, se basan en sólidos conceptos teóricos que son explicitados en la primera parte de la obra.

Sánchez, María Julieta (2010). *Juegos y actividades para la escritura creativa*. Textos, comunicación y lenguaje. Buenos Aires: Novedades Educativas.

El propósito de este libro es poner a disposición del docente de preescolar, primaria y secundaria el vasto conjunto de dispositivos, herramientas y programas de los que puede valerse para incorporar efectivamente el uso de las TIC y promover situaciones e interacciones didácticas tanto disciplinares como interdisciplinares. Para ello, también proporciona una serie de propuestas y proyectos para emplear en los distintos niveles de enseñanza. Al mismo tiempo, valora la importancia de Internet para el aprendizaje y el autoaprendizaje, así como la de las estrategias didácticas que deben adoptar los docentes para convertir las tecnologías digitales en herramientas que estimulen la adaptación, la colaboración y la innovación.

Avalos, M. (2013). *¿Cómo integrar las TIC en la escuela del siglo XXI? De Clementina a las tablets*. Buenos Aires: Biblos.

Sin referencia a las transformaciones materiales e intelectuales producidas a partir del impulso de la cultura digital, la cultura escrita se presentará enmarcada en los límites de lo conocido para su enseñanza. Con eje en la difusión de nuevos y más dispositivos didácticos a implementarse en el aula,

acento puesto más en el atractivo del diseño de tapa -en el cruce de las revistas educativas y los libros de texto escolar- que en su edición interna.

la lectura y la escritura afirmarán su vigencia en una agenda amplia, focalizada en algunos temas principales y diversificada en sus modos de abordaje para la enseñanza.

Dos temáticas concentrarán la atención. Por un lado, la lectura literaria como foco de insistencia para el trabajo en el aula. En el aire de estas publicaciones resonarán las ideas de promoción, hábito lector, goce estético y placer como los componentes de un ambiente didáctico necesario para la construcción de un proceso de formación de lectores autónomos en un vínculo que pueda sostenerse más allá de la escuela. Sin discusiones y atada al peso simbólico del libro impreso, la lectura de literatura seguirá siendo esgrimida aquí y en otras prácticas discursivas como una bandera sostenida y defendida a través del tiempo.

Esta convicción ancla en la irrenunciable responsabilidad de los docentes no sólo para la construcción de una formación literaria sino también para reparar la aparente disolución del vínculo con la lectura de las nuevas generaciones denunciada con espanto social. Desde aquí el tema se vuelve un problema que requiere el acopio de un vasto arsenal didáctico para que los docentes puedan librar su batalla en el campo de las aulas³³¹.

Por otro lado, un nuevo tema se instalará con fuerza en la publicación editorial focalizada en la acción docente. Se trata de un considerable número de propuestas centradas en la consideración de la lectura y la escritura como saberes a ser incluidos en la enseñanza universitaria con identidad y peso específicos.

La lectura y la escritura académica configurarán así un nuevo campo temático, en su mayoría conformado por producciones de docentes

³³¹ Ver, por ejemplo: Lestón, A. et al. (2003). El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo. Buenos Aires. Novedades Educativas; Miretti, M. L. (2004). La Literatura para niños y jóvenes. Rosario: Hommo Sapiens; Fernández, A. et al. (2005). Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Buenos Aires: Manantial; Vivante, M. D. (2006). Didáctica de la literatura. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata; Chambers, A. (2007) El ambiente de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica; Aimar, M. et al. (2010). Proyectos con literatura. Tomo 82. Recorridos con fantasía. Buenos Aires. Novedades Educativas; Chiapa de Jones, M.C. (2010). ¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura. Buenos Aires: Biblos; Boland, E. (2011). Poesía para chicos: Teoría, textos, propuestas. Rosario: Hommo Sapiens; Cañón, M. y Hermida, C. (2012). La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas. Buenos Aires: Novedades Educativas; Sánchez, M. J. (2013). Lecturas para inventar y disfrutar. Tomo 91. Proyectos y actividades de mediación literaria. Buenos Aires: Novedades Educativas.

profesionales provenientes del mismo contexto universitario y en cuya publicación también intervienen editoriales universitarias.

La visibilidad de este tema parece responder a una doble intencionalidad. Por un lado, una explícita, atendiendo a la particularidad de las prácticas de la lectura y la escritura en relación con los campos de conocimiento. Así, la atención a las formas de lectura y escritura predominantes en las disciplinas científicas argumentará el llamado a considerar, por ende, una inclusión en las aulas de educación superior que contemple tal especificidad. En este sentido serán varias las propuestas didácticas elaboradas, configurándose un panorama amplio de producción; algunas más cercanas a la especificidad académico- científica propuesta y otras más próximas a la construcción de un *habitus* de lectura y escritura conforme a las reglas generales del nivel universitario³³².

En esta última tendencia se vislumbra una segunda intencionalidad de tono implícito que asoma en el desarrollo de propuestas didácticas centradas en la lectura y la escritura académica. Se trata de la búsqueda de respuestas ante el problema del rendimiento de los alumnos evidenciado al momento de ingresar a las universidades. Son las dificultades identificadas en la comprensión lectora y en los aspectos normativos de la escritura los indicadores de una situación señalada con preocupación en el interior de los institutos universitarios y también denunciada con gravedad en la amplificación que el discurso mediático opera a través de la difusión de los

³³² Ver, por ejemplo: Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). Los textos académicos en el nivel universitario. Buenos Aires. Universidad General Sarmiento; Riestra, D. (2006). Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires: Novedades Educativas; Nogueira, S. (2007). La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario. Buenos Aires: Biblos; Botta, M. (2007). Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. Buenos Aires: Biblos; Desinano, N. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Rosario: Hommo Sapiens; Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). Prácticas de lectura y escritura académicas. Córdoba: Comunicarte; Nogueira, S. (2010). Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación. Buenos Aires: Biblos; López Casanova et al. (2011). Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura. Buenos Aires: Universidad General Sarmiento; Ramírez Gelbes, S. (2012). Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos. Buenos Aires: Novedades Educativas; Iglesias, G. y Resala, G. (comps.) (2013). Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación. Buenos Aires: Novedades Educativas; Di Stefano, M. (2013). La escritura de la crítica de artes. Pautas para la formación profesional. Buenos Aires: Biblos.

resultados en las pruebas internacionales de evaluación y en los exámenes de ingreso a las universidades.

Desde esta perspectiva, la atención particular a la lectura y la escritura en contextos académicos ilumina un problema cuya solución será buscada por diversos caminos. La implementación de instancias preparatorias para el ingreso de los alumnos donde el foco está puesto en las habilidades básicas de la lectura y la escritura comenzará a propagarse en diferentes universidades. Su complemento en la elaboración de materiales específicos y la estrategia del taller como modalidad de organización didáctica reforzarán la idea. Y la convocatoria a los docentes de todas las disciplinas a asumir el tema transmitirá un llamado a la atención de un problema común. En este marco, la producción bibliográfica de orientaciones concretas para los docentes se instala en una zona de vacancia que promete amplia expansión.

Por lo demás, algunos otros temas serán atendidos aunque en menor medida desde la publicación de libros focalizados en la acción docente. Entre ellos la escritura, focalizando la cuestión en las formas didácticas más propicias para su desarrollo en el aula y para la motivación de los alumnos³³³. También se publicarán propuestas centradas en la enseñanza de la lectura entendida en sentido amplio, con énfasis en la comprensión³³⁴; los aspectos lingüísticos de la lengua escrita³³⁵; y el abordaje didáctico integral de la lectura y la escritura como prácticas complementarias³³⁶.

³³³ Ver, por ejemplo: Suárez, P. (2005). *La escritura literaria*. Rosario: Hommo Sapiens; Pérez, E. (2005). *Yo puedo escribir un cuento. Taller de prácticas de comprensión y producción lingüísticas*. Córdoba: Comunicarte; Motta, I. y Risueño, A. (2006). *El juego en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Bonum; Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2007). *La construcción del taller de escritura*. Rosario: Hommo Sapiens; Caminos, M. (2008). *Aportes para la expresión escrita*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata; Klein, I. et al. (2011). *Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción*. Buenos Aires: Prometeo; Sánchez, V. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

³³⁴ Ver, por ejemplo: María Laura Galaburri (coord.) (2003). *Proyecto de enseñanza para la formación de lectores y escritores. Historias de aula. Segunda edición*. Buenos Aires: Novedades Educativas; Actis, B. (2005). *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura*. Rosario: Hommo Sapiens; Benda, A. et al. (2006). *Lectura corazón del aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum; Spiner, E. (2009). *Taller de lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos*. Buenos Aires: Novedades Educativas; Gottheil, B. et al. (2011). *Leer comprensivamente. Libro de actividades*. Buenos Aires: Paidós; Abusamra, V. et al. (2011). *Leer para comprender. Libro de actividades*. Buenos Aires: Paidós.

³³⁵ Ver, por ejemplo: Starico de Accomo, M. (2004). *Alternativas para enriquecer el lenguaje I. El alfabeto. 4º a 7º. Educación básica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata; Pugliese, M. (2005). *Las competencias lingüísticas en educación infantil. Tomo 62*.

El tratamiento de los temas señalados hará pie en los pilares básicos para la organización didáctica de la clase: planificación y desarrollo de proyectos y secuencias de trabajo, actividades, juegos, talleres, estrategias y dinámicas, recursos. En este marco, el saber pedagógico de los docentes parece configurarse en la fuerza del hacer organizacional de la tarea con foco en la motivación de los alumnos para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se trata de saberes didácticos que organizan la apremiada tarea del docente en la búsqueda de la movilización y el dinamismo de la clase.

Es este último aspecto el que adquiere protagonismo en aquellos libros orientados a la acción docente en clave de la cultura digital. Allí, el acento estará puesto en los modos más prácticos y recomendables para incorporar el uso de las nuevas tecnologías en la clase.

En el escaso corpus bibliográfico relevado durante el período estudiado³³⁷ es posible identificar la tendencia a la producción de orientaciones que brindan al docente un conjunto de pautas generales centrado en estrategias y acciones que facilitan la articulación de los dispositivos tecnológicos en el trabajo de aula. Con énfasis en los aspectos organizacionales, los saberes disciplinares estarán ausentes en tales referencias, haciéndose oír de modo particular el silencio sobre la lectura y escritura y su enseñanza en diálogo con la nueva materialidad escolar.

Escuchar, hablar, leer y escribir. Buenos Aires: Novedades Educativas; Raventos, M. (2006). Ortografía ¿acertar o comprender? Buenos Aires: Biblos; Albano, H. y Giammatteo, M. (2009). ¿Cómo se clasifican las palabras? Buenos Aires: Biblos; Albano, H. y Giammatteo, M. (coord.). (2011). Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos.

³³⁶ Ver, por ejemplo: Luchetti, E. (2005). Didáctica de la Lengua. Buenos Aires: Bonum; Spiegel, A. (2006). Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos. Buenos Aires: Novedades Educativas; Padilla de Zerdán, C. (2007). Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos. Córdoba: Comunicarte; Kaufman, A. M. (coord.) (2007). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique; Matteuci, N. (2008). Para argumentar mejor: lectura comprensiva y producción escrita Estrategias de comprensión y elaboración de argumentos. Buenos Aires: Novedades Educativas; Lizzi, S. (2008). Didáctica de la Lengua en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Bonum; Avendaño, F. y Desinano, N. (2009). Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Rosario: Hommo Sapiens; Ortiz, B. y Lillo, M. (2010). Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes: reflexiones y propuestas de escritura y oralidad. Rosario: Hommo Sapiens; Kaufman, A. M. (coord.) (2012). El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria. Buenos Aires: Aique.

³³⁷ Del total de libros relevados centrados en la orientación práctica a los docentes, aquellos relativos a la cultura digital representan el 10%.

5.3. El lugar donde las intermediaciones se encuentran

En la atención a la construcción de las representaciones colectivas sobre el cambio cultural y su impacto en la escuela interesa focalizar la mirada en una situación particular. Se trata de la *Feria Internacional de Libro* organizada por la Fundación El Libro³³⁸, instancia que resulta provechosa porque su actividad concentra el interés y la atención de diversas voces que se suman a las diferentes propuestas planteadas en el evento. Junto con las editoriales, una gran variedad de instituciones culturales y educativas del sector público y privado, medios de comunicación y también empresas y organizaciones de la sociedad civil participan en el desarrollo de las actividades propuestas. Asimismo, la Feria convoca al diálogo entre reconocidos especialistas de la cultura y la educación así como también célebres escritores y funcionarios políticos. En este marco, la industria editorial no sólo juega como variable interviniente a través de sus estrategias de publicación sino también a partir de su participación activa en la construcción del debate social y educativo sobre el tema.

Así, la *Feria Internacional del Libro* constituye un analizador interesante en tanto cruce de intermediaciones pedagógicas acerca del cambio, relevancia que se potencia teniendo en cuenta que se trata de uno de

³³⁸ En el año 1971, la Sociedad Argentina de Escritores (SADE) se propuso encontrar el medio más hábil para la difusión del libro. Es así que hasta el año 1974 se organizaron 35 ferias de libros en las calles, parques y plazas de Buenos Aires y en algunas ciudades del interior. Ese año, la SADE convocó a las Cámaras editoras (Cámara Argentina del Libro, Cámara Argentina de Publicaciones, Sector de libros y revistas de la Cámara Española de Comercio), Argentares, la Federación Argentina de la Industria Gráfica y Afines, la Federación Argentina de Librerías, Papelerías y Afines, para organizar una feria del libro abierta al público. La organización fue durante varios años la de una sociedad de hecho, hasta que en 1985 se convirtió en la Fundación El Libro, entidad civil sin fines de lucro constituida por las entidades mencionadas anteriormente. El objetivo de la Fundación El Libro es “la promoción del libro y el aumento de los hábitos de lectura” para lo cual desarrolla diversas acciones entre ellas: la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, las Jornadas Profesionales del Libro, la Feria del Libro Infantil y Juvenil, ferias y muestras en el interior del país, donaciones de libros a escuelas y bibliotecas de pocos recursos, concursos literarios y de cultura general, otorgamiento de premios de literatura y educación, producción de libros propios, realización de encuentros y congresos nacionales e internacionales y actividades de promoción en otras Ferias Internacionales. El comienzo de la *Feria Internacional del Libro de Buenos Aires* coincide con los inicios del tiempo calificado como crítico en la historia de la industria editorial, efecto del golpe represivo a la cultura dado por la última dictadura militar. No obstante, su dimensión y alcance fueron creciendo al paso del tiempo hasta convertirse en la muestra más importante de Latinoamérica y destacado referente a nivel mundial convocando, desde 1983 y con la vuelta a la democracia, un promedio de un millón de asistentes cada año. Fuente: <http://www.el-libro.org.ar/fel>.

los eventos culturales de mayor visibilidad y alcance a nivel nacional, con articulaciones y resonancias en el mundo cultural y editorial internacional.

Su convocatoria creciente en cantidad de público a lo largo de su historia incluye la alta participación de docentes y bibliotecarios de todo el país interesados en la actualización de la producción editorial como así también en la participación en el debate. Durante los días que se desarrolla el evento, y en particular antes de su apertura cuando se realizan las actividades educativas, miles de maestros, profesores y futuros formadores recorren los pasillos de la Feria, de manera individual y también en grupos a partir de las visitas organizadas por diferentes instituciones como por ejemplo varios gremios docentes.

Es en la mezcla contradictoria de los sentidos e intereses asignados alrededor de la lectura el modo a través del cual la Feria despierta y convoca la mirada pública y abre a la confrontación entre distintas voces.

La sola realización del evento dispara la discusión pública sobre los supuestos y finalidades que se entretujan alrededor de la lectura como práctica social y cultural.

Los representantes editoriales sostendrán de modo férreo la oportunidad que la Feria conlleva para la defensa pública de sus intereses: los reclamos por políticas que alienen el desarrollo del sector editorial encontrarán así su lugar articulados a la idea no discutible de la importancia del hábito lector en la sociedad³³⁹. Y aunque con sospechas sobre el valor formativo de ese llamado “hábito” y anteponiendo una defensa de la lectura sostenida en valores estrictamente culturales en las coordenadas de las jerarquías culturales, los intelectuales reconocerán también, no sin cierta resignación, la oportunidad que el evento representa para, de algún modo, difundir la

³³⁹ *(Si el aumento del papel se trasladara al costo del libro) es verdad que sacaría del circuito de lectura a muchos lectores, y eso realmente nos preocupa. No sólo en un sentido económico. Ya sabemos lo que ocurre cuando los libros se prohíben o cuando la gente no puede acceder. La dictadura dejó marcas muy fuertes que hicieron que la industria argentina retrocediera veinte años, porque muchos títulos no se podían publicar; quienes trabajaban en el sector tuvieron que exiliarse o desaparecieron. El precio del papel es una advertencia para que empecemos a encontrar soluciones. De eso voy a hablar en el discurso, es un problema que queremos discutir, dice Horacio García, presidente de la Fundación El Libro. Fuente: “Ya pasamos la crisis, ahora llegó el momento de crecer”. Diario Página/12. (2007, 19 de abril). <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-6071-2005-04-03.html>. Consultado el 28/02/2015.*

lectura con mayor alcance³⁴⁰. Diversos actores asociados sumarán su perspectiva confirmando que la visibilidad que la lectura adquiere en este evento anual es una de las escasas instancias que abren la puerta pública y amplifican las voces para el debate sobre el tema³⁴¹.

Los espadeos no se manifestarán solamente en el terreno de batalla entre los intereses económicos e intelectuales. En la disputa por los sentidos atribuidos a la lectura, de modo exclusivo y casi sin referencia a la escritura, la política será también interpelada tanto en su papel en la formación de una sociedad lectora³⁴² como en el apoyo y fortalecimiento de la industria editorial³⁴³.

³⁴⁰ En la voz de escritores y pensadores del campo de la cultura se alzan opiniones sobre el valor cultural del evento. Así, el director de la Biblioteca Nacional, Horacio González, expresaba en un medio gráfico: *Hay una ruptura de las proporciones entre los platillos de la balanza que pesaban al lector clásico y al consumidor del difusionismo televisivo. Esa aguja que vibraba hacia un lado y hacia otro permitía imaginar mezclas y reagrupamientos de públicos. Se dirá que aun así el balance siempre será favorable para los autores, para las editoras, para la industria cultural del libro, pero me permito tener dudas. La Feria se va tornando un campo de experimentación de tendencias publicitarias y de operaciones testeadoras de productos. Si fuera así, en un tiempo que sospecho inmediato, incluso lo que por comodidad narrativa llamamos la 'gente', tampoco saldrá ganando. Todos retrocederemos, lectores, editores, expositores, la propia cultura colectiva del país. Si no tratamos los pormenores, rectificaciones y ajustes de esta silenciosa fractura interna, terminaremos aceptando que un trivializado Espectáculo de consumo sea superior a las antiguas y venerables Ferias.* Fuente: Una silenciosa fractura interna. Diario Página/12. (2007, 8 de mayo). <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/subnotas/6279-2087-2007-05-08.html>. Consultado el 26/02/2015. En otra oportunidad, el filósofo Santiago Kovladoff sumaba su postura: *De modo que aunque no debemos abusar del término 'cultura' para caracterizar lo que en el predio de la Sociedad Rural se lleva a cabo todos los otoños, corresponde alegrarnos de que ese rito sepa perseverar. Gracias a él pueden acercarse al libro quienes no lo hacen habitualmente y empezar a frecuentar así lo que acaso mañana les resulte imprescindible.* Fuente: El espejo de la sociedad nacional. Diario La Nación. (2004, 18 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/593225-el-espejo-de-la-sociedad-nacional>. Consultado el 26/02/2015.

³⁴¹ *Josefina Delgado, ex subdirectora de la Biblioteca Nacional, sostuvo que 'el interés por el libro que se exhibe en la Feria se prolonga creando más bibliotecas. Aunque parezca mentira, en la ciudad de Buenos Aires hace 23 años que no se abren nuevas bibliotecas, con edificios y todo. Hubo sólo dos nuevas en los últimos 20 años. Una en 1987 y otra en 1997. Y hay que poner el libro al alcance de la gente'. El narrador Guillermo Martínez se inclinó por 'acercar la escuela secundaria a la Feria del Libro, del mismo modo que se desarrolló un excelente programa con los colegios y el Museo de Bellas Artes. La continuidad pasa por la escuela'. Y para Luisa Valenzuela 'se trata de que la gente esté atenta a la movida del libro en Buenos Aires. En Estados Unidos, por ejemplo, regalan en las librerías una revista con todos los actos vinculados al libro que hay día por día'.* Fuente: Cómo aprovechar mejor el furor por el libro. Diario La Nación. (2007, 30 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/904593-como-aprovechar-mejor-el-furor-por-el-libro>. Consultado el 26/02/2015.

³⁴² *El autor de El que tiene sed y Cuentos Cruels (Abelardo Castillo) fue haciendo reflexionar a quienes lo escuchaban y no se privó de criticar, con elegancia e ironía, a los funcionarios que estaban sentados a metros del escritor. '¿Qué significa hoy exponer libros nada menos que en la Sociedad Rural, y tan cerca, dicho sea de paso, del Jardín*

Aunque con el espíritu del valor simbólico del libro impreso sobrevolará con intensidad en el debate promovido, durante el período estudiado la *Feria Internacional del Libro* irá incluyendo de modo creciente, aunque también intermitente y disperso, la discusión sobre las transformaciones en la materialidad y en las prácticas de lectura devenidas a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías.

A propósito del tema educativo y de las actividades planteadas para su abordaje, el evento se ocupará de darle un lugar a la discusión sobre el cambio cultural contemporáneo en ocasiones específicas.

Así en el año el 2000 la cuestión tendrá un tratamiento inaugural en las *Jornadas Internacionales de Educación*³⁴⁴, que luego se volverá central en dos ediciones más durante el período estudiado: tanto en el año 2009 como en el 2011, las nuevas tecnologías serán el tema convocante³⁴⁵. En el primer caso, en diálogo con otras temáticas vinculadas con la formación en valores y la construcción de la ciudadanía, el centro de la reflexión estará puesto en los desafíos que el nuevo tiempo plantea a la escuela³⁴⁶. Y ya en la edición

Zoológico -se preguntó Castillo, que por la chanza del interrogante provocó la risa y los aplausos más sinceros de la concurrencia-. Creo que significa o que debería seguir significando lo mismo que significó siempre. Una búsqueda del lector por parte de un libro, un puente entre un hombre y otro hombre. Fuente: El ritual de leer y escribir. Diario Página/12. (2004, 16 de abril). <http://www.pagina12.com.ar/diario/espectaculos/6-34152-2004-04-16.html>. Consultado el 26/02/2015.

³⁴³ *En su discurso (el presidente de la Fundación El Libro) Pazos destacó sobre la industria editorial argentina: 'Está volviendo a sus mejores momentos, pero con una diversidad mucho mayor de autores y títulos'... No obstante Pazos volvió a cargar contra el IVA: 'Pasa a ser un costo directo sobre el libro', y dijo que nada se había hecho en este último año. Manifestó también: 'En la reciente modificación de mínimos no imponibles no se tuvo en cuenta a los trabajadores de la cultura que son los autores, para quienes ese mínimo continúa siendo de 833 pesos'.* Fuente: La gran fiesta del libro abrió en la Rural. En Diario La Nación. (2006, 21 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/799257-la-gran-fiesta-del-libro-abrio-en-la-rural>. Consultado el 26/02/2015.

³⁴⁴ El lema de las Jornadas Internacionales de Educación del año 2000 fue “El impacto de los cambios culturales en la educación”.

³⁴⁵ En el año 2009, el lema de las 19.as Jornadas Internacionales de Educación fue “La escuela ante los textos, los contextos y el entorno tecnológico. Oportunidades y desafíos”. En el 2011, las 21.as Jornadas Internacionales de Educación el tema convocante fue “Docentes, libros y las múltiples alfabetizaciones”.

³⁴⁶ El tratamiento acotado de las nuevas tecnologías en las 19.as Jornadas Internacionales de Educación del 2009 focalizó en: “Textos y tecnologías: diversas experiencias de la temporalidad” (Conferencia a cargo de Josefina Semillán Dartiguelongue); “Periodismo escolar en Internet” (Ateneo a cargo de Francisco Albarello, Rubén Canella); “La escuela y las nuevas alfabetizaciones” (Conferencia a cargo de Alicia Camilloni); “El docente frente a la alfabetización digital” (Conferencia a cargo de Luis Alberto Quevedo y Claudia Romero); “El aula antes las nuevas tecnologías” (Ateneo a cargo de José Chelquer); “Educación y nuevas tecnologías” (Conferencia a cargo de Alejandro Piscitelli); “Del pergamino a la web, ocho siglos de Universidad. Evolución e impactos sobre el conjunto

2011, probablemente en eco con la instalación del tema en la agenda educativa a partir de la política pública implementada por *Conectar Igualdad*, la agenda de las jornadas focalizará en el tema casi de modo exclusivo y variado. Además de los cambios sobre la escuela y los docentes, se pondrán a discusión los cambios en el libro y en la lectura y la reflexión sobre el impacto de las tecnologías en las prácticas culturales³⁴⁷.

Otras dos actividades específicas de la *Feria Internacional del Libro* que convocarán la participación del público docente merecen la atención en vistas a analizar el debate propuesto sobre los cambios culturales y la escuela.

En primer lugar se trata del *Encuentro de Educación, Comunicación, Información y El Libro* realizado de modo continuo a partir del año 2002, instancia de la que participan en la disertación como invitados especialistas representantes del mundo educativo, los medios de comunicación y las tecnologías.

La revisión de las agendas de este encuentro durante el período estudiado permite identificar la presencia predominante de la discusión sobre la relación entre los medios (cine, radio y televisión) y la educación. Aunque sostenida en el tiempo, la discusión sobre las nuevas tecnologías tendrá menor representatividad y su abordaje estará diversificado en ciertos núcleos temáticos: los retos de la educación y a la escuela ante el nuevo mapa cultural³⁴⁸, las nuevas formas de sociabilidad y su relación con la

del sistema educativo” (Conferencia a cargo de José Ramón Alonso). Fuente: Fundación El Libro.

³⁴⁷ En el caso de las 21.ªs Jornadas Internacionales de Educación del año 2011, con mayor presencia en la agenda los temas vinculados con las nuevas tecnologías fueron: “De la Galaxia Orfeo a la Galaxia Flemming. Formas y valores del libro y de la lectura” (Conferencia a cargo de Pedro Luis Barcia); “Didáctica, transversalidad y nuevas tecnologías” (Mesa redonda con la participación de Silvia Finocchio, José María La Greca, Mariana Maggio); “Nativos e inmigrantes digitales frente a la lectura en la pantalla” (Ateneo a cargo de Francisco Albarello); “Dar el gran paso: entrar a un aula con tecnologías. Comodidades e incomodidades que siente el docente que no se queda afuera” (Ateneo a cargo de Silvina Casablancas); “Presentación de experiencias: La biblioteca escolar como respuesta a los desafíos de las múltiples alfabetizaciones: tres experiencias desarrolladas en el marco del Programa BERA – BNM” (Ateneo a cargo de Mabel Coppari, Marcela Jáuregui, Marisa Pauloni, Delia Oliva, Mónica Ortega); “Saber de sí, de los otros y del mundo en la era de los alfabetismos múltiples” (Conferencia a cargo de Juana María Sancho Gil); “Múltiples alfabetizaciones: la misión actual de la escuela” (Mesa redonda con la participación de Diego Golombek, Abel Rodríguez de Fraga y Alicia Villa). Fuente: Fundación El Libro.

³⁴⁸ Las propuestas incluidas en relación con este tema fueron: “Diálogo: Educación, comunicación e información en la globalidad”. Guillermo Jaim Etchverry y J. J. Sebrelli (2°

construcción de identidades³⁴⁹, la autoridad docente frente al desarrollo de las nuevas tecnologías³⁵⁰, y las nuevas formas de educación a distancia³⁵¹. Las referencias a la cultura escrita serán menores y centradas en las transformaciones materiales, en particular del soporte libro³⁵².

Una segunda actividad específica de la *Feria Internacional del Libro* que puede considerarse de modo complementario es el *Congreso*

Encuentro de Educación, Comunicación, Información y El Libro- 2003); Diálogo: “Educación, comunicación, información y el libro”. Jorfe Eduardo Bosch y Juan Carlos Tedesco; “Mesa redonda: Educación, medios y nuevas tecnologías”. Emilio Cartoy Díaz, Clara Mariño, A. Piscitelli (3° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y El Libro- 2004); “Mesa redonda: Convivir con la información en la Sociedad del Conocimiento”. Perla Aronson, Nicolás Nóbile y Damián Loreti; “Mesa redonda: Red de portales educativos latinoamericanos. La tecnología al servicio de la integración social y cultural”. José Joaquín Brunner. Daniel Filums. A. Piscitelli (4° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y El Libro- 2005); “Conferencia: La era del aprendizaje ubicuo. Medios y educación”. Nicholas C. Burbules (Estados Unidos) (7° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro- 2008); “Conferencia: La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?”. Paula Sibilía (10° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro- 2011); “Mesa redonda: Herramientas que ofrece la Web para aplicar a la educación. Medios públicos 2.0”. María Fernanda Ruíz (RTA), Fabio Tarasow (FLACSO), Julieta Zuázaga Gutiérrez (Microsoft) (11° Encuentro de Comunicación y Educación- 2012). Fuente: Fundación El Libro.

³⁴⁹ Las propuestas incluidas en relación con este tema fueron: “Panel: Formatos de comunicación en la Red”. Marcelo Franco (Clarín), Mariano Palamidessi, Gastón Roitberg (La Nación) (6° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro- 2007); “Panel: YouTube: afirmación de la identidad virtual”. Paula Sibilía, Gustavo Martínez Pandiani (7° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro- 2008); “Conferencia: Mediatización, tecnologías e identidades: retorno al futuro”. Eliseo Verón; “Mesa redonda: Redes sociales”. Pedro Irigoyen. Federico Kukso. Ariel Torres (9° encuentro de educación, comunicación, información y el libro- 2010); “Conferencia: Naufragos digitales: historias de gente a la que no le fue bien en Internet”. Alejandro Tortolini (11° Encuentro de Comunicación y Educación- 2012). Fuente: Fundación El Libro.

³⁵⁰ Las propuestas incluidas en relación con este tema fueron: “Reportaje abierto: Asimetrías en la relación docente-alumno frente a las TIC”. Emilio Tenti Fanfani (5° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y El Libro- 2006); “Conferencia inaugural: Educadores y jóvenes: ¿sociedad de la información o sociedad del conocimiento?”. Néstor García Canclini (6° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro- 2007); “Panel: ¿El alumno supera al maestro?”. Valeria Dotro, Jaume Carbonell Sebarroja (España) (7° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro- 2008). Fuente: Fundación El Libro.

³⁵¹ Las propuestas incluidas en relación con este tema fueron: “Diálogo. Educación a distancia sin distancias. Red Nacional Educativa de aulas satelitales”. Horacio Santangelo y Gerardo Neugovsen (4° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y El Libro- 2005); “Mesa redonda. La Educación Superior a distancia”. Abel Sergio Bertucci (Fundación Unión), Claudia Lombardo (UBA XXI), Mariana Vera Rossi (UN de Tres de Febrero) (10° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro- 2011). Fuente: Fundación El Libro.

³⁵² Las propuestas incluidas en relación con este tema fueron: “Diálogo: El libro y las nuevas tecnologías de la comunicación, ¿dos culturas enfrentadas?”. Luis A. Quevedo y Emilio Tenti Fanfani; “Diálogo: Las nuevas fronteras de la comunicación y el libro”. Raúl Motta y Juan José Sebrelli (3° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y El Libro- 2004); “Panel: Blog en book, una transformación”. Jorge Apel, Daniel Link (7° Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro- 2008). Fuente: Fundación El Libro.

Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro realizado desde el 1998. Se trata de un encuentro que convoca la participación del público docente en tanto audiencia y, también, como participantes a partir del llamado a presentación de ponencias. Especialistas en la didáctica de la lectura y la escritura, escritores y referentes de la literatura infantil y juvenil, funcionarios políticos responsables de acciones de promoción de la lectura, entre otros, son los invitados a disertar en las actividades centrales del evento.

También en este caso la revisión de las agendas del congreso correspondientes al período estudiado permite identificar algunas tendencias señalables.

Al respecto resulta interesante destacar que el abordaje de la lectura, y en menor medida la escritura, planteado en las diferentes ediciones del evento se desarrollará de modo casi exclusivo desde la perspectiva de la cultura impresa.

Con este sentido implícito en las disertaciones, los principales temas tratados serán la lectura y su papel en la formación personal y en la construcción social; las políticas públicas sobre promoción de la lectura (incluyendo la presentación de propuestas político-oficiales de alcance nacional y provincial y, también, experiencias internacionales); la literatura infantil y juvenil; la lectura y la ficción en sus diversos géneros; el papel de las bibliotecas en la promoción y formación lectora; la lectura de imágenes; la lectura y la escritura en el nivel superior; la lectura de información con foco en los textos expositivos; la lectura y los desafíos de la diversidad, entre otros.

Las disertaciones centradas en las transformaciones de la cultura escrita en diálogo con la nueva cultura digital serán mínimas, aún en la edición del congreso destinada de modo específico al tema³⁵³. Y aunque luego continuado en el tiempo, su abordaje no seguirá una agenda particular.

³⁵³ La 15^o edición Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro realizada en el año 2012 tuvo por lema “Leer y escribir en el siglo XXI”. Sin embargo, sólo dos conferencias presentadas en el evento tuvieron referencia directa al tema. Éstas fueron: “Diálogo: Construir una cultura lectora en la diversidad de soportes”. Judit Gociol, Roberto Igarza y “Conferencia: Leer y escribir en línea: metáforas, retos y poder”. Daniel Cassany (España). En el resto de las ediciones, los temas específicos tratados fueron: “Mesa redonda: La difusión del libro en Internet”. Jorge Bisbibi, Abel Jiménez, Mabel Kolesas (8^o

Lo que sí mostrará una tendencia creciente, desde el año 2012 y a partir de la inclusión del tema en la convocatoria, es la presentación de ponencias relativas a las nuevas prácticas de lectura y escritura en entornos digitales³⁵⁴. Las temáticas serán variadas, aunque en el conjunto se identificará una leve mayor representatividad de experiencias ancladas en el nivel universitario³⁵⁵. Se trata de un dato de importancia, tratándose de

Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro- 2005); “Mesa redonda: Lecturas en pantalla”. Jose Luis Caivano, Jorge Carnevale, Miryam Gover, Silvia Seoane (10° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. La lectura, otra revolución- 2007); “Conferencia: Faltan letras, pero se puede leer. Una indagación sobre las prácticas antiguas y contemporáneas de lo abreviado”. Emilia Ferreiro (argentina, residente en México) (11° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Lectores en acción- 2008); “Conferencia: El libro y la lectura en la sociedad del conocimiento”. Rafael Gil (España) (12° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Leer inquieta- 2009); “Mesa redonda: Lectura, medios y TIC: más que una revolución, una necesidad”. Mario Carlón. Mabel Kolesas, Vicente Muleiro: “Conferencia: Sobre lecturas para adolescentes: narrativas deslocalizadas de la escuela, entre ficciones y pantallas”. Gemma Lluch (España) (13° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. La lectura, otra revolución- 2010); “Conferencia: Mi hijo no usa Facebook ¿qué hago doctor? Una forma entre muchas de entender a los niños y adolescentes lectores”. Roberto Igarza (14° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Si nosotros leemos, ellos leen- 2011); y “Mesa redonda: Leer, escribir y compartir en el mundo digital”. Beatriz Busaniche, Eduardo Abel Giménez, Fabio Tarasow (16° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Cada lector, un puente- 2013). Fuente: Fundación El Libro.

³⁵⁴ Durante el período estudiado, previo a esta fecha se identificaron sólo dos ponencias relativas al tema: “Escribir, leer, corregir en pantalla (una experiencia didáctica y de difusión literaria por Internet)”. Alejandro Margulis (7° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro- 2004) y “La lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica”. María Marta Boloqui y Beatriz Fainholc (9° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro- 2006), ambas con autoría de especialistas en el tema. Luego, en la edición 2012 las bases para la presentación de ponencias en el congreso comenzaron a incluir como temas posibles “La lectura a través de la Web” y “La lectura y escritura en el aula con recursos digitales”. En el año 2013, la convocatoria incluyó el tema “Leer y aprender en la red”. Fuente: Fundación El Libro.

³⁵⁵ En la edición 2012, sobre un total de 43 ponencias se presentaron cuatro relativas a la lectura y la escritura en entornos digitales: “El aula virtual en la Universidad. Un nuevo espacio para la lectura y escritura”. Aguilera, S; Boatto, Y.; Bono, A.; Rapetti, M.; Vélez, G. (Córdoba); “Promoción de lectura y escritura en imágenes. Un proyecto para ética, estética y tecnología”. Blanco Sanese, F.; Sanese, C. (PBA); “Nuevos lectores: los dispositivos multimediales y la tradición académica en un taller de lectura y de escritura universitario”. Aren, F; Sarchione, A.; Semelman, A. (CABA y PBA); “Alfabetización en información y competencias lectoras: herramientas de acceso a la sociedad de la información y el conocimiento”. Ceretta Soria, M.; Álvaro Gascue, M.; Marzal (España y Uruguay). Luego, en la edición 2013, el número de ponencias sobre el tema fue de 9 sobre un total de 41: “Biblioteca Digital interdisciplinaria de *Lectores para la Justicia*”. Bragone, Fernanda B., Castellano, A.; Silvestre, N. y Wierzba, S. (CBA y PBA); “Evolución de la lectura en contexto universitario: del soporte papel a Internet. Klett, E. (CBA)”; “La trastienda de la práctica de los profesores ante las nuevas perspectivas de lectura y aprendizaje en la red”. Martín, M. Mercedes y Palacios, Analía M. (PBA); “Literatura infantil & tecnología. Una fórmula para leer+”. Iglesias Hernández, S. (España), “Inglés, lectura y tecnología. Nuevas experiencias de lectura en inglés para las primeras edades”. Martín García, R. (España); “Licuados al ajo y bits ¿existen?” Ochoteco, Fabiana I. y Ramírez, P. (Santa Fe); “Blogs de autor: Bogotá sin edición, difusión literaria, musical y

experiencias que dan cuenta de los cambios en la práctica escolar en la voz de los propios docentes.

Finalmente, y en términos de la construcción de la visibilidad pública sobre la cuestión de la cultura escrita que la *Feria Internacional del Libro* contribuye a iluminar, cabe señalar el papel de los premios Isay Klasse al Libro de Educación³⁵⁶ otorgados en cada edición del evento. La realización de este concurso se propone como un reconocimiento de la industria a la iniciativa del mundo educativo en su producción de conocimiento pedagógico. Sin embargo, esta definición también puede ser entendida en el marco de la construcción de la agenda sobre lo educativo.

Durante el período estudiado, la lectura y la escritura serán tema de atención en la asignación de dicho premio. Los temas salientes reconocidos serán coincidentes con aquellos señalados como tendencia en cuanto a su publicación. La enseñanza de la literatura³⁵⁷, la lectura y la escritura en el ámbito universitario³⁵⁸, y los libros escolares como objeto de reflexión pedagógica³⁵⁹ serán algunos de los temas que merecerán la premiación. Las nuevas tecnologías y su impacto en la cultura escrita tendrán su reconocimiento en dos ocasiones distanciadas en el tiempo y también seguramente por ello en su sentido: la informática en la enseñanza,

cultura alternativa en la red”. Quiceno, L. y López Franco, C. (Colombia); “Los nuevos modos de conocer al servicio del currículum: una experiencia en el modelo 1 a 1”. Chackiel, R. y Vilches, S. (CBA); “Navegar, leer en Internet, una experiencia a la que debemos animarnos y animar a nuestros alumnos”. Ávalos, M. (PBA). Fuente: Fundación El Libro.

³⁵⁶ Desde 1994 la Fundación El Libro realiza este concurso que evalúa la producción editorial del área educativa, reconociendo el valor de los autores y editores. Su objetivo es “estimular la investigación y la producción escrita en el área del pensamiento pedagógico, así como reconocer el trabajo de edición de obras sobre teoría y práctica educativa”. El jurado del concurso está integrado por destacados especialistas en educación y pedagogía. A partir de 2011, el Premio al Libro de Educación cambia su nombre por Premio Isay Klasse al Libro de Educación, en homenaje a su creador. Fuente: <http://www.el-libro.org.ar/fel/premios.html>

³⁵⁷ Premio Obra Teórica 2011: *La búsqueda del lenguaje*, de Ángela Pradelli. Buenos Aires; Paidós; Premio Obra Teórica 2005: *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria (1860-1960)*, de Gustavo Bombini. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores y Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Fuente: Fundación El Libro.

³⁵⁸ Premio Obra Práctica 2006 (compartido): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, de Paula Carlino. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Fuente: Fundación El Libro.

³⁵⁹ Premio Obra Teórica 2004: *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, de Graciela Carbone. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Premio Obra Práctica. 2003: *Para leerte mejor...Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*, de María Cristina Rinaudo y Celia Fabiana Galvalisi. Buenos Aires: La Colmena. Fuente: Fundación El Libro.

incluyendo la lengua, y la transformación de las bibliotecas y su relación con la educación en el nuevo mundo digital³⁶⁰. Finalmente, el último año del período estudiado señala la prioridad dada a aquellas herramientas que orientan la tarea docente: el primer premio en la categoría obra práctica reconocerá la producción orientada a los desafíos y propuestas para el aula en la enseñanza de la escritura³⁶¹.

Se trata de un indicio que ofrece pistas para surcar el papel actual de los libros impresos destinados a la formación de docentes. En este sentido, interesa atender al hecho de que la obra práctica reconocida de modo más reciente sea una centrada en brindar herramientas para los desafíos que supone la enseñanza de la escritura en la escuela. Temática que, además, se difunde en una de las editoriales más prolíficas en su producción focalizada a la orientación de la acción docente en el marco de una modalidad material y funcional cercana y asociada a la prensa educativa y a los libros de texto escolares³⁶².

Es en esa materialidad, dentro del conjunto de libros impresos publicados durante el período estudiado, donde se despliegan las estrategias de difusión, imposición y apropiación de los saberes pedagógicos definidas en el cruce de las estrategias editoriales y de las concepciones pedagógicas prescriptas modélicamente en su producción (Carvalho, 1998).

Atender a los énfasis marcados por la industria editorial destinada a docentes implica considerar la estrategia más amplia delineada en la vasta

³⁶⁰ Premio Obra Teórica 2008: Una introducción al rol de la biblioteca en la educación del siglo XXI, de Mabel Kolesas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Premio Obra Práctica 2001: La informática integrada en proyectos de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, de Verónica Diez y Alicia Robino. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Fuente: Fundación El Libro.

³⁶¹ Premio Obra Práctica 2013: Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula, de Verónica Sánchez Abchi, Beatriz Alicia Medrano y Ana María Borzone. Buenos Aires: Novedades Educativas. Fuente: Fundación El Libro.

³⁶² Se trata de Novedades Educativas, editorial con destinatario principal en los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo a través de una estrategia diversificada. Su producción abarca “la publicación de libros teóricos y prácticos de pedagogía y didáctica, materiales para la formación de formadores, novelas de filosofía para niños, revistas de actualización y perfeccionamiento y carpetas de material didáctico, entre otras” organizada en diferentes colecciones: 5, la educación en los primeros años; Biblioteca Didáctica; Formación de Formadores (coeditada con la UBA), entre otras. El grupo editorial posee, además, la línea *Noveduc*, línea centrada en el temas ligados con la infancia, la adolescencia y la familia dirigida a especialistas de diferentes disciplinas asociadas. En <http://www.noveduc.com/>.

producción de otros objetos destinados a la enseñanza. Junto con los libros de formación, los libros de texto escolares, la prensa educativa y los materiales didácticos resultan un componente fundamental en la inflación discursiva sobre la enseñanza creciente en las últimas décadas (Nóvoa, 2011). Anclado en la cultura empírica de los docentes, los libros de edición impresa orientados a los docentes atienden no sólo a los materiales y recursos que agilizan la tarea de enseñanza sino también a su organización y secuencia en el trabajo cotidiano.

Por otra parte, desde el punto de vista de los contenidos, la producción de libros impresos en la última década ha priorizado de manera evidente la importancia de la lectura y la escritura, especialmente a través del abordaje de ciertos temas que condensan los problemas de lectura y escritura denunciados socialmente y por los cuales la escuela y los docentes han resultado ser el foco principal de acusación.

Sin demasiada disponibilidad de atención para el anclaje pedagógico de los desafíos que el cambio cultural parece estar anunciado para la escuela, la urgencia condiciona la necesidad de soluciones para el trabajo cotidiano de maestros y profesores.

El sentido pragmático asociado a la demanda y urgencia como premisas que subyacen a las orientaciones brindadas a los docentes constituye un rasgo común en la producción de la “industria de la enseñanza” (Nóvoa, 2011). Su producción seriada y abundante da cuenta de un tiempo escolar y docente que no admite pausas sino que, por el contrario, se muestra siempre apremiado en la búsqueda de nuevas actividades y propuestas novedosas. El mismo carácter da cuenta de la importancia de un problema educativo y complejo para la enseñanza que encuentra en las propuestas para la acción una diversidad de caminos alternativos y precisos en la búsqueda de la solución, contrastantes con los recorridos múltiples y abiertos ofrecidos en el mundo digital

Sin embargo, en el caso de los libros impresos este sentido un propio matiz. Es que el valor simbólico del libro impreso opera, desde su misma materialidad, portando un carácter más asociado a la formación teórica que a la acción docente, siempre valuada con menor cuantía en la escala de la jerarquía pedagógica. Los libros impresos, en este sentido, son objetos cuya

visibilidad da cuenta de una práctica docente con base en el conocimiento considerado válido, distantes de la clandestinidad a la que están relegadas las revistas docentes de gran circulación en el sistema educativo argentino (Finocchio, 2009).

Sostenida en esta valoración, la función metanormativa de las concepciones pedagógicas que parecen regir los usos prescriptos e inscriptos en los libros (Carvalho, 1998) resulta atravesada por el predominio de una combinación que subraya el cómo y el movimiento de la acción -leer, escribir, andar, disfrutar, inventar, reenseñar, aprender- con el despliegue de propuestas que enfatizan lo organizacional por sobre el contenido. La clave del saber pedagógico de los docentes estará puesta en la capacidad y el criterio para seleccionar el modo más adecuado para su aplicación en el aula.

En este marco, los problemas de la enseñanza circulan alrededor del aquí y el ahora. Y leer y escribir son temas que se siguen viviendo al paso de esa temporalidad escolar. Más allá de los anuncios, predicciones y expectativas, las nuevas tecnologías todavía no parecen merecer el título de problemas a atender en a la brevedad.

De este modo, en el vértigo del tiempo presente, los haceres propios de la práctica de enseñanza se tornan objetos atravesados por las lógicas del consumo reguladas por las reglas del mercado editorial. Así, la industria editorial retoma y traduce en una nueva versión la naturaleza empírica del trabajo de los docentes.

La historia queda abierta sujeta a las nuevas versiones que asuma el libro en el contexto digital y allí el devenir de las relaciones que se configuren entre las estrategias editoriales y la modelización pedagógica de las prácticas de enseñanza. En este camino varias cuestiones deberán ser consideradas en el análisis.

Por un lado, y en atención a la idea de continuidad, la consideración de que las categorías intelectuales asociadas al mundo de los textos probablemente perduren antes las nuevas formas del libro. Tal como señala Roger Chartier, la historia de la lectura en larga duración muestra que las mutaciones en el orden de las prácticas a menudo son más lentas que las

revoluciones de las técnicas y siempre están desfasadas en relación con éstas (Chartier, R., 2000)³⁶³.

Esto no excluye, en referencia al cambio, una redistribución de los roles dentro de la “economía de la escritura”, esto es, *la competencia (o la complementariedad) entre los diversos soportes de los discursos y una nueva relación, tanto física como intelectual y estética, con el mundo de los textos*. (Chartier, R., 2000: 111-2).

En este juego intervendrán las transformaciones en la materialidad y en el estatuto del libro, las cuales supondrán mutaciones que también afecten los modos que gestionan el acceso, la distribución y la venta del libro. En este escenario lleno de promesas y atravesado por la encrucijada de conflictos de intereses económicos y culturales cada vez más pronunciados, los actores intermediarios deberán reinventarse en la disputa por la participación en la construcción de nuevas indicaciones y nuevos criterios (Doueïhi, 2011).

En el proceso de largo aliento de la reinención de la lectura, la industria editorial pedagógica abre un nuevo capítulo en la búsqueda de la adhesión del público lector docente.

5.4. Recapitulación

Analizar la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela en la construcción de la intermediación pedagógica me permitió atender a dos grupos diferenciados en sus dinámicas aunque de común intensidad en la resonancia del mundo escolar: la voz de los gremios y la versión elaborada por la industria editorial orientada a la enseñanza.

En relación con los primeros obligado es reconocer que a lo largo de su historia la voz colectiva de los docentes encontró un canal de representación a través de la prensa educativa producida en el país, primero y durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, por las asociaciones docentes, y luego ya en la segunda mitad del siglo XX, por los gremios.

³⁶³ Desde esta perspectiva y a manera de ejemplo el historiador de la lectura recuerda que después de la invención del *codex* y de la desaparición del rollo, el “libro”, entendido como una simple división del discurso, correspondió con frecuencia a la materia textual que contenía un antiguo rollo. Chartier, R., 2000.

De modo específico, en la década de los noventa y en el marco de una tendencia general de la región latinoamericana atravesada por el conflicto entre sindicatos y gobiernos a propósito de las reformas educativas, la compulsión por la resistencia a las políticas neoliberales del menemismo hizo de las revistas sindicales nacionales no sólo un modo de expresión sino una estrategia importante de afirmación de la organización sindical de los docentes.

Refuerzo de un sentido histórico, la prensa educativa vinculada con la causa gremial ha tenido siempre un sentido de militancia y lucha en tanto portavoz activa por la defensa de los principios y de las condiciones laborales de la docencia y también de la escuela pública en contextos democráticos. Este sentido asociado a la participación activa y la promoción colectiva entró en el análisis y las propuestas de aula, aunque con una representatividad más bien minoritaria en la agenda de prioridades.

Durante el período estudiado fue posible identificar la continuidad de esta tendencia en la cual la cultura escrita asociada en su potencialidad a las prácticas sociales y políticas -la ciudadanía, los derechos humanos, la identidad nacional y la memoria, entre otras- será, aunque sin desmedro en la consideración de otras referencias, el enclave de mayor firmeza en el mapa de saberes escolares.

Consideradas prácticas clave en el mapa de la desigualdad social y educativa, la lectura y la escritura se tematizaron en la agenda gremial alrededor de la alfabetización como derecho social y su valor para la conquista de la autonomía. También tuvo lugar la consideración de la palabra escrita como vía para la construcción de la memoria colectiva y la identidad cultural como así también la práctica de la lectura literaria anclada en el valor de los libros. Desde esta perspectiva, el énfasis en el carácter emancipatorio de las prácticas de lectura y escritura y su papel en la construcción de identidades sociales y políticas afirmada en la conquista de derechos fueron principios sostenidos para orientar la enseñanza desde la mirada gremial. La construcción de una pedagogía con sentido latinoamericano mantuvo sus rasgos característicos presente en estas voces, resultando un marco orientador para la configuración de prácticas escolares

con identidad propia y a la vez compartida. En este panorama, la palabra de los docentes tendrá un lugar protagónico.

Por su parte, el recorrido construido al paso de las transformaciones culturales y los cambios propuestos por la cultura digital tuvo su propio sello en estas publicaciones, transitando una zona de silencio durante la mayor parte del período estudiado, luego un camino de referencias con rumbo impreciso para luego alcanzar hacia el 2010, un punto más definido de enunciación. En conjunción temporal con la propuesta de *Conectar Igualdad* y en el marco de la convergencia entre el gobierno central y los principales gremios docentes para el armado de consensos básicos, el tema comenzó a ocupar lugar en las publicaciones de los gremios aunque sin identidad específica.

Por otra parte es de considerar que el análisis del período estudiado puso en evidencia que en tiempos de explosión digital, las prácticas discursivas focalizadas en la formación pedagógica de docentes continuaron encontrando en el libro impreso, aunque con tendencia decreciente, un canal para su circulación preservando así su identidad específica.

Aunque los especialistas educativos conservaron un espacio específico en la producción discursiva de la industria editorial - algunas veces como intérpretes de los discursos circulantes a nivel global sobre el cambio y en otras como voces directas de la reflexión producida a partir de la investigación académica- el foco de la publicación editorial impresa durante el período estudiado estuvo puesto en la acción docente en las aulas en la voz de especialistas con probada cercanía y experiencia al trabajo de enseñanza escolar de la lectura y la escritura.

Así, la cultura escrita se presentó enmarcada en los límites de lo conocido para su enseñanza. Con eje en la difusión de nuevos y más dispositivos didácticos a implementarse en el aula, la lectura y la escritura afirmaron su vigencia en una agenda amplia, focalizada en algunos temas principales y al mismo tiempo diversificada en sus modos de abordaje para la enseñanza pero siempre enmarcada en las categorías asociadas con la cultura impresa.

Dos fueron los temas recurrentes: uno, la lectura literaria, atada al peso simbólico del libro impreso y defendida en respuesta a la denuncia social

por su desaparición en las nuevas generaciones. Y el otro, la lectura y la escritura como saberes a ser incluidos en la enseñanza universitaria, sostenidas en la necesaria especificidad del conocimiento y, también, en la búsqueda de respuestas ante el problema del rendimiento de los alumnos también visibilizado socialmente.

Las tecnologías digitales encontraron un reducido canal de visibilidad en la publicación editorial de orientaciones destinadas a brindar a los docentes un conjunto de pautas generales centrado en estrategias y acciones que facilitasen la articulación de los dispositivos tecnológicos en el trabajo de aula. Con énfasis en los aspectos organizacionales, los saberes disciplinares estuvieron ausentes en tales referencias, haciéndose oír de modo particular el silencio sobre la lectura y escritura y su enseñanza en diálogo con la nueva materialidad escolar.

Es de considerar, sin embargo, la identificación de una tendencia creciente del tema en el debate social y educativo sobre la cultura escrita promovido desde la industria editorial, amplificado en la *Feria Internacional del Libro*, organizada por la Fundación El Libro.

Aunque con el espíritu del valor simbólico del libro impreso sobrevoló con intensidad el debate promovido, durante el período estudiado la *Feria Internacional del Libro* fue incluyendo de modo creciente, aunque también intermitente y disperso, la discusión sobre las transformaciones en la materialidad y en las prácticas de lectura devenidas a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías.

No obstante, el lugar simbólico de la lectura y la escritura no resultó permeado en el debate por los efectos del cambio cultural sino que más bien permaneció anclado en la base de ciertos principios y categorías desde los cuales orientar la producción editorial de materiales y recursos destinados al apoyo de la tarea de enseñanza escolar. Sin demasiada disponibilidad de atención para el anclaje pedagógico de los desafíos que el cambio cultural parecía estar anunciado para la escuela, los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura tematizados por la agenda editorial circularon alrededor del aquí y el ahora. Y más allá de los anuncios, predicciones y expectativas, las nuevas tecnologías no parecieron merecer todavía el título de problemas a atender en la brevedad. De este modo, en el vértigo del tiempo presente,

los haceres propios de la práctica de enseñanza se tornan objetos atravesados por las lógicas del consumo reguladas por las reglas del mercado editorial. Así, la industria editorial retoma y traduce en una nueva versión la naturaleza empírica del trabajo de los docentes.

La reconstrucción de este proceso dio cuenta de una dinámica en la cual las prácticas discursivas de la intermediación pedagógica encarnada en la voz de los gremios y en la industria editorial permaneció inscripta durante el período estudiado en la variedad de formatos desplegados por la materialidad impresa.

En el primer caso, los sentidos continuaron hilando la tradición colectiva de los gremios en la cual la cultura escrita se entrelaza con valor político a la conquista de derechos, la lucha contra la desigualdad social y el respeto por la diversidad cultural. Orientados en su tarea por ese horizonte, la palabra de los docentes conservó su rol protagónico y su peso específico, alejada de la impronta experta para su ejercicio. En este marco, el cambio cultural movilizado por las tecnologías digitales permaneció invisibilizado durante la mayor parte del período estudiado pero asomó de una manera incipiente, imprecisa y desligada de los saberes escolares a partir del impulso dado por la política pública de *Conectar Igualdad*.

En el caso de la industria editorial, la producción discursiva mantuvo un alto nivel de visibilidad materializado en la publicación de un significativo *quantum* de títulos impresos focalizados en la orientación práctica de la tarea de enseñanza. La palabra experta tuvo lugar en esta producción sólo en tanto su tono sintonizara con los problemas empírico- prácticos de los docentes. Aún con ciertos márgenes de apertura a la consideración general del cambio cultural, la agenda de estas publicaciones, en consonancia con el mismo debate propuesto por el mundo editorial, siguió concentrado en la enseñanza escolar de la lectura y la escritura alejada de las anunciadas transformaciones propuestas por la cultura digital.

Parte III

Cambio cultural y escuela en clave de los docentes

En esta última parte pondré el foco en la voz de los docentes acerca del cambio cultural. Su consideración permite incluir en el análisis la construcción de representaciones colectivas de quienes, al menos desde la perspectiva adoptada en este trabajo, resultan los principales puntos de clivaje en el escenario educativo.

Para ello me centraré en las prácticas discursivas de dos grupos de docentes en particular, atravesados por diferentes materialidades en su construcción. Por un lado, los docentes caracterizados por una tendencia estabilizadora en sus prácticas de enseñanza cuyas representaciones colectivas se sostienen en la materialidad de una publicación pedagógica de alto impacto y crecimiento en el contexto nacional. Y, por otro lado, un grupo de docentes que, orientados por las disposiciones al cambio de sus prácticas, construyen sus apreciaciones mediados por la materialidad de lo digital en una propuesta de formación virtual.

Configuradas en las prácticas que dan forma a su propia identidad, estas voces darán cuenta de la apropiación colectiva de saberes pedagógicos en el cruce con las nuevas referencias políticas y especializadas alrededor del cambio. Desde aquí me interesa analizar los sentidos asignados a la cultura escrita y la construcción de conceptos empíricos sobre su enseñanza.

Capítulo 6

Los haceres cotidianos de la enseñanza

Al tiempo que Internet comenzaba a trastocar el orden mundial, un fenómeno editorial golpeaba con intensidad las puertas de las aulas en el contexto argentino: las revistas de la editorial EDIBA se constituían en una referencia ineludible para el trabajo de enseñanza de un conjunto bien significativo de maestros y profesores al tiempo que renovaban su sociabilidad.

En su modalidad de producción “de colega a colega”, estas publicaciones supieron construir un registro atento a la sensibilidad de los docentes, atravesada por las demandas de un clima social complejo.

En este marco, la pedagogía de los docentes de EDIBA se mantiene en el resguardo de la práctica escolar afirmada en ciertos principios y acciones de propia cepa a través de los cuales serán tamizados los cambios propuestos desde afuera de la escuela. Una apertura concesiva será el rasgo de la enseñanza de estos docentes.

La enseñanza escolar de la cultura escrita estará incluida en este juego y de su análisis me ocuparé en este capítulo.

6.1. Leer entre docentes

Desde el año 1996 viene forjándose lo que al día de hoy ya puede considerarse un hito en la historia de la prensa local del país y también de manera específica en la historia de la prensa educativa.

La serie de revistas de la editorial bahiense EDIBA -conformada por los títulos *Maestra Jardinera*, *Maestra de Primer Ciclo*, *Maestra de Segundo Ciclo*, *La Revista del Tercer Ciclo o de Educación Secundaria*, *Maestra de Educación Especial* y *The Teacher's Magazine*- se ha constituido en un fenómeno cultural masivo, industrial y comercial, en el mundo de las revistas profesionales educativas. La magnitud en ventas da cuenta de ello:

estas publicaciones se encuentran entre las revistas más vendidas del país, siendo estimable su adquisición por uno de cada dos docentes argentinos³⁶⁴.

De entre las varias aristas que componen el fenómeno hay dos que interesan en particular. En primer lugar, el carácter práctico de la propuesta, sostenido en la orientación de la tarea de enseñanza de los docentes a partir de un amplia diversidad de recursos. Éstos organizan el quehacer diario con actividades concretas pero también a través de un conjunto de pautas organizativas de la vida cotidiana (guiones, saludos, rituales) y también de materiales para ambientar el espacio escolar.

Convertidas en herramientas para el trabajo de los maestros y los profesores, las revistas de EDIBA renuevan el pacto de lectura establecido por la revista *La Obra* décadas atrás, otra publicación de alto impacto focalizada en la dimensión práctica de la enseñanza³⁶⁵. Actualizando el valor de esta dimensión, las publicaciones de EDIBA producen una amplificación instrumental de la pedagogía brindándole al lector las orientaciones para la enseñanza y un corpus de material disponible para su uso en el aula.

La segunda arista subrayable es la presentación de las revistas como una producción “de colega a colega”, esto es, en lugar de especialistas en

³⁶⁴ Las características de este fenómeno, particularmente su impacto en las prácticas de enseñanza, dieron origen a la investigación *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*, presentada como tesis de doctorado por Silvia Finocchio. Allí la autora analiza la construcción de los docentes como lectores de revistas profesionales en el marco de una exhaustiva reconstrucción de la historia de la prensa educativa en Argentina. En este capítulo retomaré varios de los hallazgos de dicho trabajo, compartiendo la perspectiva teórica que lo sustenta y profundizando algunos aspectos en función de la especificidad temática de mi investigación. Ver Finocchio, 2007.

³⁶⁵ La revista *La Obra* fue la publicación más importante promovida por un grupo de docentes partidarios del escolanovismo, que se apoyaron en un grupo de reconocidos pedagogos y literatos para difundir sus ideas y promover el debate. Publicada desde 1921 hasta hoy aunque en forma parcial, su propuesta estuvo inicialmente centrada en la construcción de una visión opuesta a la promovida por la revista oficial *El Monitor de la Educación Común* para luego convertirse en una revista de una empresa editorial (Ediciones La Obra), creada a partir del crecimiento de la misma publicación. A lo largo de su historia, la revista contribuyó a la construcción de pactos de lectura con los docentes movilizados en algunos rasgos particulares, por ejemplo, la invitación a la renovación de las ideas pedagógicas focalizando en un lector partícipe y activo en el cambio educativo; el acento en lo práctico, atendiendo al fortalecimiento de la cultura empírica docente particularmente en la dimensión didáctica para la enseñanza de los saberes escolares de distintas disciplinas y en diferentes niveles; la identificación de un público lector femenino; la relevancia de la dimensión afectiva en los vínculos; la complicidad con un laicismo escolar *sui generis*; un nacionalismo más asociado al conocimiento de la realidad del país que a adhesiones emocionales al territorio o a la epopeya nacional; un cierto rechazo a las regulaciones y propuestas oficiales educativas; y la defensa de la causa docente en lo relativo a la carrera y a las condiciones de trabajo. Ver Finocchio, 2009.

educación sus propuestas se elaboran en las manos de docentes en ejercicio. La insistencia editorial en la explicitación de esta decisión dará un sello propio a las publicaciones y las distinguirá de otras circulantes en el mundo educativo.

A través de esta decisión, las revistas de EDIBA actualizan una fórmula ya presente en otras publicaciones producidas por los movimientos asociativos del siglo XIX pero que en este caso moviliza un proceso de negociación particular:

Se trata de un proceso de negociación de sentidos en el que las políticas educativas y las innovaciones pedagógicas son traducidas en clave de los maestros, apostando, por un lado, a aquello que para los docentes hace tiempo que funciona en el aula y les permite que los niños se escolaricen y aprendan y, por otro, introduciendo contenidos culturales asentados en la tradición de lo popular y en ciertos ideales de la feminidad.

Finocchio, 2007: 80.

Es esta una negociación orientada a la autorización y el reconocimiento de las voces de los propios docentes frente a los cambios educativos promovidos en el país por las reformas educativas de las últimas décadas. En lo que puede definirse como una marcada distancia entre, por un lado los docentes y, por otro, los especialistas educativos y administradores, las revistas de EDIBA imponen un pacto con los lectores combinando una sutil aceptación y adaptación de las innovaciones educativas con la idea de un docente estabilizador más que promotor de cambios. Entre otras referencias, la siguiente cita extraída del primer número del año 2006, orientador del inicio de clases, da cuenta de esta posición:

Tomar decisiones y planificar

Como siempre que se oyen rumores de cambio, los docentes estamos en el medio de la cuestión y no sabemos qué hacer, ni qué postura tomar. Una postura prudente es tranquilizarnos y analizar la situación. Pensemos que tomar decisiones apresuradas no conduce a nada positivo. La mesura, el buen criterio y la calma, son buenos consejeros y nos permiten entender que en educación no se puede cambiar de hoy para mañana, como nos cambiamos de ropa, porque no estamos tratando con objetos, sino con personas, unas personas muy especiales, nuestros niños. Ellos merecen ser respetados con decisiones que permitan mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que queremos significar es que al ritmo en que se vive actualmente, siempre son necesarios los cambios y ajustes que ayuden a optimizar la educación, pero es preciso que los implementemos en tiempo y forma, es decir, cuando lleguen a nuestro lugar de trabajo, y mientras tanto planifiquemos nuestra actividad para el año próximo (...)

Maestra de Primer Ciclo, febrero 2006 (99): 4.

Se trata de una operación específica ante una posible amenaza o gesto de desconocimiento de las prácticas de enseñanza identificable en las propuestas de reformas. La defensa de la causa docente se sostiene, así, en una alta valoración de la tarea de los maestros y los profesores y aparece más arraigada en el resguardo identitario que en la lucha laboral de espíritu gremial. Así, en el mismo número antes citado, el llamado a la prudencia ante los cambios es una propuesta que adquiere sentido en resguardo de la propia salud:

Nuevos riesgos de una vieja profesión

(...) Ante los permanentes cambios sociales y culturales que se producen en toda sociedad, empiezan a repercutir nuevos riesgos en la salud laboral de los docentes. Inquietantes desafíos se suman al amplio rango de su abarcativo rol. Ocupados en sostener el nivel de sus conocimientos, la renovación de sus estrategias, el enriquecimiento de sus aptitudes, deben ahora disponer de una fortaleza emocional que les permita vivenciar y llegar a controlar situaciones de desborde, de reclamos, de conflictos, de amenazas y hasta de agresiones.

Maestra de Primer Ciclo, febrero 2006 (99): 9.

Las prácticas de la cultura escrita ocuparán un papel central en esta dinámica. En primer lugar, afirmando su valor en la misma materialidad impuesta por las revistas. Esta materialidad tendrá impacto en los modos de uso y circulación del saber práctico de los docentes, en tanto compondrá circuitos donde oralidad y escritura se combinan en la figura particular de la formación entre docentes en el diario transcurrir de la vida escolar.

Sobre este punto vale citar que las revistas circulan en soporte impreso³⁶⁶ y que sus ejemplares presentan una importante producción gráfica y una impresión de calidad características. Elementos que junto con la construcción de un destinatario específico, ya desde su mismo nombre, hacen de las publicaciones un material particularizado y atractivo para su consumo.

En la definición de esa particularización, las revistas de EDIBA recogen el guante de la soledad y la victimización del trabajo de enseñanza, cuadro de la identidad docente trazado desde el aislamiento producido frente al

³⁶⁶ Al paso de una contundente expansión en el mercado, la editorial EDIBA diseñó su página web constituida como una plataforma de recursos educativos multimedia. También incluye un blog y se ofrecen diversos servicios a los docentes, los que abarcan desde la capacitación hasta concursos y tarjetas de crédito. Ver www.ediba.com.

avance del cuestionamiento social frente a la tarea y la desorientación para afrontar los desafíos y problemas del escenario escolar.

Para ello las revistas construirán un sostén que ofrece la ayuda necesaria para el trabajo cotidiano entramado en un despliegue de imágenes idealizadas sobre el mundo escolar y los vínculos entre maestros y alumnos atravesados por un afecto pedagógico inalterable³⁶⁷. La ayuda vendrá en formato práctico y personal, formateada en un vocabulario llano y de enunciación directa al *yo* docente, en sintonía con el tono contemporáneo de autoayuda.

Con particularidades, las revistas de EDIBA amplificarán su difusión en la construcción de este pacto de lectura. Por un lado y en tanto revistas, su portabilidad dada por el formato híbrido entre el diario y el libro favorecerá una circulación fluida abierta al uso y al intercambio entre docentes, visible pero también clandestino. Por otro lado, y contra la condición efímera propia de las revistas, estas publicaciones sobrevivirán en la circulación por ferias y locales de libros y revistas usadas, a la espera de otros docentes en busca de su lectura.

En el centro y en la periferia del espacio escolar, inserta en su cotidianeidad o asociadas a los tiempos complementarios del trabajo docente, la circulación de las revistas actualiza la sociabilidad de los docentes fortaleciendo una construcción individual y a la vez compartida del texto pedagógico de la enseñanza. La extendida visibilidad de su presencia en las aulas dará cuenta de la potencia de un modo de vinculación que, de manera silenciosa, prefiere mantenerse en las sombras y al amparo del refugio colectivo.

³⁶⁷ En las revistas de EDIBA, y como rasgo particular respecto de su antecesora *La Obra*, los afectos aparecen muchas veces expresados en palabras y expresiones melodramáticas destinadas a alumnos carentes, necesitados, sufrientes y olvidados. Por el contrario, el gran despliegue de imágenes contrarresta este efecto a través de escenas de dicha y felicidad en la tarea escolar: *Las revistas de EDIBA disponen de una gran cantidad de imágenes visuales a todo color que se imponen sobre los textos por su cantidad, colorido y tamaño. Generalmente en esas imágenes figuran niños o maestros en alguna situación escolar. Lo afectivo se expresa en el lenguaje de los cuerpos, esto es, en sonrisas amplias, miradas candorosas y gestos ingenuos por parte de las maestras. También en los rostros inocentes y tiernos de niños que posan para las fotografías en un espacio colorido, confortable y alegre. Frente a las ansiedades vinculadas a la cultura contemporánea así como la falta de claridad en los proyectos, las revistas presentan un paraíso escolar construido a través de imágenes que no toleran grietas.* (Finocchio, 2007: 55). Es en este entramado donde se cruzan emociones asociadas a diversos modos de entender el afecto pedagógico.

Es en esa circulación donde las “recetas” ofrecidas por las revistas se convierten, por su valor de uso y su valor de cambio, en el centro de una zona de intercambio construida a partir del reconocimiento de un campo común de ejercicio profesional. Germen de los saberes en acción de los docentes, articulan la identificación colectiva más allá del trabajo solitario en el aula. En este sentido, *las revistas suministran así, permanentemente, un modo de actualizar las maneras de hablar sobre lo que se hace (lo que no necesariamente quiere decir cambiar lo que se hace)* (Chartier, A.M., 2007a: 203).

La materialidad de las revistas tendrá un segundo nivel de impacto en las prácticas escolares, específicamente en la organización y modalidad del trabajo de los alumnos en el aula. Sucede que el discurso de “docente a docente” propuesto en las publicaciones se traduce tanto en propuestas donde éstos son los destinatarios directos como en otras destinadas y dirigidas a los alumnos. De este modo, las revistas de EDIBA impactan de manera particular en las prácticas de enseñanza generando una dinámica propia basada en la alianza entre los cuadernos de clase, objetos estructurantes de la cotidianeidad escolar, y las actividades fotocopiables.

En la socialización “entre colegas” construido desde las revistas cabe atender al interjuego entre la aceptación y la adaptación de las propuestas externas a la escuela, en particular las provenientes de las reformas.

Durante el período estudiado, los vientos de la reforma educativa han golpeado las puertas de la escuela impulsando cambios en la transmisión escolar de la cultura escrita con afán de profunda transformación.

En primer lugar, en el contexto nacional resulta señalable el proceso de profundos cambios movilizad durante la década de los noventa que tuvo a la dimensión curricular como uno de sus pilares centrales. Ésta, materializada en la aprobación de los *Contenidos Básicos Comunes (CBC)*³⁶⁸, no quedó al margen del escenario de intenso debate político,

³⁶⁸ La elaboración de los *Contenidos Básicos Comunes (CBC)* estuvo orientada por la decisión de promover una profunda actualización del conocimiento impartido en las escuelas con el mundo académico como principal fuente de referencia. Con inicio en 1993 para la Escuela General Básica, la aprobación de los *Contenidos Básicos Comunes* orientó desde el nivel nacional la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, los cuales resultarían la base para los proyectos institucionales de las escuelas como tercer nivel de concreción previsto para el proceso curricular.

social y educativo generado por la reforma. En este marco, la polémica por los saberes escolares vinculados con la cultura escrita tuvo alta visibilidad, particularmente por la propuesta planteada para el área de Lengua.

Generalmente los desacuerdos provenían de voces del mismo campo académico que actuaba como referencia para el proceso de renovación curricular, en particular de aquellas especializadas en la didáctica de la lengua y la literatura. Se cuestionaba la orientación predominantemente comunicativa de los *CBC*, con una fuerte incidencia de la gramática y la lingüística textuales que, según se argumentaba, había impactado en la relación entre lengua y literatura afectando la posibilidad de ésta última como objeto diferenciado para la enseñanza. Desde allí se sostenía que la perspectiva lingüística como marco para la consideración del objeto de la literatura suponía un desajuste epistemológico entre la naturaleza del objeto a enseñar y la decisión de su consideración a partir de un paradigma teórico dominante en el campo de enseñanza de la lengua (Bombini, 2001; Setton, 2004)³⁶⁹.

La crítica no estuvo restringida al ámbito curricular sino que alcanzó a las operaciones de transposición didáctica realizadas por el mundo editorial a los fines de su *aggiornamento*. El cuestionamiento estuvo centrado en el avance de los contenidos y actividades más ligados con la gramática del texto que los de la lingüística textual de orientación comunicativa en tanto su potencialidad para sostener una actividad escolar estructurada y así ofrecer amarre seguro a la práctica docente (Cortés, 2001). De este modo, las traducciones ofrecidas por los libros de texto ayudaban a los maestros a concretar el pasaje de transformación para la enseñanza de unos contenidos declarados caducos a otros nuevos.

Desde el plano de las reformas también corresponde señalar la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)* a partir del año 2004³⁷⁰. La motivación política para la sanción de esta nueva normativa

³⁶⁹ La crítica alcanzaba los problemas didácticos derivados y señalaba la tergiversación producida al intentar darle uso pedagógico a ciertos enunciados teóricos no plausibles de tal traducción. En particular, se hacía referencia al incorrecto sentido escolar dado a la referencia del lingüista Teun van Dijk -la literatura es un discurso social más- instalada y repetida en diversas publicaciones pedagógicas. Bombini, 2011.

³⁷⁰ Entre el año 2004 y el 2011 el Ministerio de Educación de la Nación lideró un proceso que incluyó la realización de un trabajo técnico, consultas regionales y discusiones y

encontró argumentos tanto en la situación de alta dispersión curricular a nivel nacional asociada a los procesos de desigualdad del país³⁷¹ como el bajo impacto que las propuestas curriculares tenían sobre las prácticas de enseñanza³⁷².

En este escenario, los *NAP* fueron diseñados como un nuevo punto de partida en la búsqueda de una referencia curricular común que apelara a la enseñanza como motor fundamental para su consecución. En éste y en otros aspectos se distanciarían de forma explícita de los *CBC*, probablemente en la intención de diferenciarse de una propuesta que por años fue objeto de cuestionamientos y objeciones. Así, las formulaciones respecto del alcance de la prescripción normativa serían generales, oscilantes entre la necesidad de sostener un proceso de carácter federal y la apertura para las decisiones de los niveles jurisdiccionales e institucionales. También se remarcaría el acento en los saberes que se esperaban resulten del trabajo de enseñanza por

acuerdos federales para la elaboración y aprobación de los *NAP*. El proceso fue gradual en áreas disciplinares y niveles del sistema educativo, lo que incluyó el cambio de denominación de estos últimos a partir de la sanción de la nueva Ley de Educación N° 26.206, del año 2006.

³⁷¹ Durante la reforma de los noventa, el proceso federal planteado para la elaboración de los diseños curriculares puso en evidencia la profunda desigualdad existente entre jurisdicciones. Así, aquellas con mayor historia curricular, mejores recursos y equipos técnicos mejor dotados y con mayor experiencia lideraban un proceso de orientación fuerte hacia las escuelas alejados de aquellas otras jurisdicciones que no contaban con esos elementos para motorizar la transformación propuesta. En este escenario se producía, además, una confluencia de propuestas curriculares que tenían a la escuela como destinatario común. A las instituciones educativas llegaban de forma directa ejemplares de los *CBC*, los diseños curriculares jurisdiccionales, materiales de desarrollo curricular nacionales y provinciales, materiales para la enseñanza provenientes de diversos programas específicos junto con los libros de texto, lo que configuraba una escena de confusas referencias para maestros y profesores a la hora de abordar la enseñanza de los contenidos escolares. Al momento de aprobación de los *NAP*, la desigualdad fue el argumento central esgrimido para su justificación pero como parte de un problema social y político más amplio, reflejo de la situación compleja que atravesaba al país como punto culminante de un proceso de larga data: *En un contexto de profunda desigualdad educativa, con un sistema nacional fragmentado y heterogéneo, se asumió el compromiso de “desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema”, mediante la identificación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Ministerio de Educación, 2011.

³⁷² Obligado es mencionar que este argumento tuvo menos anclajes en la comprobación empírica a través de la investigación educativa que en las apreciaciones y lecturas macro políticas y educativas sobre una situación general que, en su base, se sostenían en una fuerte oposición al proceso de reforma llevado a cabo durante la década de los noventa y, en particular, en la crítica sostenida a los *CBC* no sólo por su carácter academicista sino también por su adopción directa en las escuelas sin las mediaciones curriculares necesarias. No obstante, cabe citar indagaciones realizadas desde la misma gestión política que motorizó la reforma las cuales, a pesar del corto plazo, comprobaban desde una visión normativa la lenta y escasa apropiación de las nuevas propuestas curriculares en las prácticas de aula. Ver, por ejemplo, *Los contenidos enseñados en los cuadernos de clase*. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999.

sobre los contenidos del aprendizaje y, anticipando las “contendias académicas” por los enfoques didácticos, se explicitaba el carácter ecléctico de la propuesta³⁷³.

Este conjunto de intencionalidades haría de los *NAP* una propuesta normativa de carácter amigable, cercana a la perspectiva de los docentes en cuanto a su planteo, atenta a eludir confrontaciones con el campo académico, y, por tanto, dispuesta a disminuir el tono prescriptivo en el afán de evitar rechazos y resistencias. En un planteo lo suficientemente amplio, los *NAP* lograban así eludir la confrontación teórica y a la vez albergar la hibridez de las prácticas escolares.

³⁷³ En este sentido se señala en su presentación: *Hablar de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) supone en primer lugar hablar de la definición de lo común propuesto para la transmisión escolar, en Argentina ... Esto es así porque hablar de lo común supone, en primer lugar, afirmar que se trata de un acuerdo político de alcance nacional, sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar. Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado en su expresión federal acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda su población, en un momento dado...Lo que es básico aprender queda definido y los NAP representan -en este momento- ese recorte arbitrario e histórico, producto de una variedad de corrientes de pensamiento no siempre convergentes, de un conjunto de tradiciones y prácticas educativas y de la presión de grupos académicos y profesionales que, con diferente grado de representatividad y poder, llegan a la discusión e imprimen su marca en ella. Por ello, para nombrar lo común hablamos de una compleja construcción, que no es neutra ni tampoco indiscutible, pero sí legítima, en el marco de un estado democrático y federal. En segundo lugar, comprender que NAP representa lo común supone entender que esta definición delimita un borde; que habla de inclusión o de exclusión en la medida en que, como acuerdo curricular federal, señala derechos para todos los estudiantes del país; clarifica lo que todos los ciudadanos en situación de estudiantes, tienen **derecho a aprender**, en el sistema educativo nacional....Por otra parte y en tercer lugar, cabe establecer un conjunto de distinciones en torno al **tipo de definiciones** que incluyen los NAP, a la hora de plantearse lo común. Los NAP definen **saberes**, como productos de procesos de aprendizaje y se orientan a construir una agenda de enseñanza. Resultado de aquella construcción federal y compleja a la que hacíamos alusión, los acuerdos de prioridades comportan una opción fundamental: no refieren tanto a contenidos de la enseñanza, cuanto a saberes que se espera resulten, del trabajo de enseñanza...En el marco de esta opción, la distinción de ámbitos de jurisdicción sobre el currículum y los niveles de especificación curricular cobran un nuevo sentido, porque el acuerdo curricular de alcance nacional puede expresarse en las diversas selecciones de contenido que las Jurisdicciones realicen, incluyendo temas de interés específico, en sus escuelas y comunidades. También la contienda académica por los enfoques se relativiza, toda vez que se priorizan saberes sin consagrar didácticas específicas...De esta forma, la condición evidentemente genérica que tienen los enunciados, así como un cierto eclecticismo presente en los NAP de algunas áreas -muchas veces motivo de objeciones emanadas de los sectores académicos- resultan vectores de ingreso para la variedad de prácticas de diseño y desarrollo curricular en que estas prioridades necesariamente se expresan, cotidianamente. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en el contexto de las políticas de enseñanza (2011). <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncategorized/acercade-los-nap-en-el-contexto-de-las-politicas-de-ensenanza/>. Consultado el 13/03/2015.*

Además de producirse en un contexto político y educativo estructuralmente diferente a aquel que dio marco a los *CBC*, probablemente estos elementos colaboraron para que los *NAP* tuvieran mucha menor visibilidad social pero al mismo tiempo menor conflictividad política a la hora de su aprobación. de allí que en lo que podría considerarse una propuesta inicial de baja intensidad, los *NAP* comenzaron a circular por distintos canales oficiales y también a encarnar en el mercado editorial, dando forma a un nuevo proceso de *aggiornamento* de los textos escolares.

Por su parte, la alquimia de la cultura empírico-práctica de los docentes haría su propia mezcla. De los rasgos de esta pedagogía recreada por las prácticas discursivas de la revistas de EDIBA me ocuparé en el siguiente apartado.

6.2. Al calor de la estabilidad del aula

Probablemente, parte de la eficacia de las publicaciones de EDIBA pueda explicarse en la potencia de su materialidad. Es que hojear estas revistas produce, a través de sus imágenes y textos, un efecto de rápida inmersión en la cotidianidad del aula. Se trata de un espacio habitado por la actitud maternal de las docentes dispuestas a la construcción de un vínculo cálido con sus alumnos en un marco de alegre y cuidada ornamentación. El clima es, sobre todo, acogedor, libre de conflictos y también protegido de movimientos disruptores, lo que invita a compartir la tarea. Un espacio de refugio donde, en oposición a la sensación de intemperie externa a la escuela, enseñar es placentero y aprender lo es aún más.

Pero también enseñar y aprender es un proceso seguro. La seguridad ofrecida se asocia a la idea de estabilidad de las prácticas. En efecto, recorrer las revistas de EDIBA durante el período estudiado da cuenta de ciertas permanencias sostenidas a través del tiempo sobre las que parece asentarse la convicción pedagógica. El hacer de los docentes de EDIBA se orienta por un conjunto de certezas que no parecen entrar en discusión con ninguna posible objeción. No hay alternativas ni variedad de opciones, por el contrario, para estos docentes la garantía del éxito de la enseñanza parece estar dada por la consecución de unas ciertas acciones en unas ciertas

condiciones disponibles en todos los contextos. El espacio escolar, en este sentido, es uno y único, sin matices ni diferencias.

De allí que la fuerza de la convicción proviene de la estabilidad brindada por la organización efectiva del trabajo del aula en el espacio y el tiempo escolar. Por este filtro serán tamizados los cambios provenientes de los discursos externos a la escuela.

La negociación será planteada, básicamente, con la normativa curricular y los discursos expertos sobre la enseñanza que la inspiran. A través de un delicado equilibrio entre la aceptación y la adaptación de estas propuestas, las docentes de EDIBA se reservan el derecho y la forma de admisión de los cambios en la vida escolar.

No puede olvidarse que en este movimiento sin dudas juega una estrategia de mercado también adoptada por la industria editorial de los libros de texto frente a las nuevas prescripciones curriculares y tendencias didácticas: el *aggiornamiento* en sus formas y discursos al tiempo que se afirma la continuidad de unas prácticas instaladas en la enseñanza, lo que garantiza el mantenimiento de un público consumidor cautivo. Pero lo que de esto importa destacar es que, en buena medida, son estas estrategias editoriales las que logran captar la dinámica de los cambios en las prácticas escolares, sujeta a las lógicas y temporalidades específicas de la cultura escolar más allá de los imperativos de las innovaciones propuestas desde fuera de su ámbito.

En buena medida, la materialidad de las revistas incluyendo su organización en soportes diferenciados (cuerpo principal con actividades fotocopiables, cuadernillo de actividades y planificaciones anuales anexas) será quien selle los pactos de la negociación que orientarán el equilibrio entre cambios y permanencias.

Los primeros tomarán visibilidad en las planificaciones (distribuidas en los ejemplares de febrero, mes previo al inicio de cada año lectivo, y adosadas como anexo a la publicación). También, aunque con fuertes pinceladas de continuidad, en los artículos de reflexión y actualización incluidos en el cuerpo central de las revistas que tienen a los docentes como destinatarios directos, es decir, en aquellos espacios discursivos donde el cambio puede adquirir visibilidad.

Así, a partir del 2007 las planificaciones anuales darán cuenta de la sutil aceptación de los cambios a nivel político-normativo, por ejemplo conservando las referencias al modelo cognitivo del proceso de escritura³⁷⁴ aunque en sintonía con la nueva versión presentada por los *NAP*. Por otra parte adoptarán su terminología en reemplazo de una versión anterior, traducción particular del diálogo entre tradiciones curriculares y la innovación propuesta por los *CBC* en los noventa³⁷⁵. Así, se adoptará un nuevo registro con particular alusión a la dimensión del uso social y cultural de la cultura escrita.

³⁷⁴ La adopción de los aportes del modelo del proceso de escritura, producido desde la psicología cognitiva, fue dándose en la década de los noventa a partir de la difusión de dos investigaciones: la desarrollada por Linda Flower y John Hayes. La primera -divulgada en el mundo iberoamericano por el español Daniel Cassany en su libro *Describir el escribir* (1989) y posteriormente por la traducción de un artículo original de los investigadores en la revista *Lectura y Vida* (“Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, de Flower y Hayes, 1996)- estuvo centrada en el estudio de las decisiones y los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento mientras un escritor compone un texto. A partir de allí los investigadores arribaron a un modelo de escritura compuesto por tres grandes unidades - situación de comunicación, memoria a largo plazo y procesos de escritura- concluyendo que la acción de redactar un texto es el conjunto de una serie de procesos y subprocesos que se organizan en forma recursiva durante su composición en la que se incluyen varias actividades y tareas de manera no ordenada ni rígida sino de forma flexible y recurrente. Este hallazgo viene a cuestionar el modelo tradicional de escritura que concibe a la composición como un proceso lineal para, en cambio sostener la relevancia de las etapas del proceso por sobre el producto final. La segunda investigación, desarrollada por Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (difundida en español por la revista *Infancia y Aprendizaje*, en 1992), contribuye en la distinción de dos modos de composición de textos, establecida a partir de la manera en que se introduce el conocimiento y según lo que le sucede a ese conocimiento durante el proceso de escritura. Estos modos, que identifican a los escritores maduros e inmaduros, son el modo *decir el conocimiento* (los escritores, ante una propuesta de escritura, activan y recuperan conocimientos relacionados con el tema durante un corto tiempo y de inmediato comienzan a escribir) y el modo *transformar el conocimiento* (los escritores son conscientes del problema retórico que supone la tarea y de las restricciones situacionales y discursivas que la limitan y esto los obliga a revisar y reformular esos conocimientos, en un proceso sucesivo que utiliza los conocimientos almacenados en la memoria para la situación concreta de escritura). Estos aportes para la reconceptualización de la escritura fueron adoptados en la enseñanza por su valor pragmático para modelizar nuevas propuestas didácticas aplicables en su doble valor: al tiempo que renovaban la concepción sobre la escritura permitían su aplicación en el aula a través de situaciones claras y ordenadoras para la tarea de enseñanza. Ver Cano, 2011.

³⁷⁵ Hasta el 2006, las planificaciones incluidas en las revistas daban cuenta de una composición híbrida entre ciertas terminologías y formulaciones que encuentran origen en corrientes didácticas y propuestas curriculares de alto impacto histórico con otras pertenecientes a la propuesta motorizada por los *CBC*, como por ejemplo: dentro de las primeras cuentan: estrategias metodológicas, objetivos, ejes transversales y efemérides, indicadores de evaluación y, en el conjunto de las segundas: expectativas de logro, formación actitudinal, tecnología, competencias a lograr, procedimientos y habilidades. En la mezcla, las planificaciones y también los textos para los docentes incluidos en las revistas de manera frecuente refieren a la consideración del “currículo vigente” sin especificación de la normativa específica considerada.

Luego, hacia el final del período estudiado, las planificaciones de los docentes de EDIBA adoptarán un cambio significativo que conlleva la marca de la propia cepa de las revistas.

Las modificaciones serán visibles en la selección y el formato de distribución de los contenidos, ahora presentados por habilidades (hablar, leer y escribir), organizados por proyectos temáticos de duración trimestral, y estructurados en tres ámbitos³⁷⁶. El primero, literario, focalizado en el trabajo con textos literarios secuenciados por año. El segundo, ámbito del estudio, centrado en procedimientos de lectura y escritura orientados a tal fin. Y el tercer ámbito, de la formación ciudadana, focalizado en el trabajo con los medios audiovisuales y de comunicación³⁷⁷.

De manera evidente es identificable la desaparición de la especificación de los contenidos relativos a la reflexión sobre la lengua y los textos, con peso específico contundente en versiones anteriores. Esta decisión avanza en sentido contrario a la mayor especificación presentada en los *NAP*³⁷⁸.

Esta cuestión, entre otras, produce un efecto particular. Frente a lo que resulta un gesto de aceptación de la prescripción por parte de las revistas

³⁷⁶ En el caso del segundo ciclo, las planificaciones presentadas en el ejemplar del 2013 presentan, además, un artículo incluido en el cuerpo central de la revista firmado por dos autoras presentadas como “licenciadas y profesoras en ciencias de la educación”. El artículo, denominado “Anticipando nuestras propuestas de trabajo: planificación 2013” fundamenta la importancia de la materialización escrita de las ideas que se tornan comunicables a través de la planificación. Además de la referencia al nivel “macro curricular” como referencia, la planificación se caracteriza como un proceso creativo que se adaptará al contexto particular. El análisis incluye referencias bibliográficas de autores/textos sobre el trabajo de planificación curricular. Ver Anticipando nuestras propuestas de trabajo: planificación 2013. *Maestra de Segundo Ciclo*, febrero 2013 (166): 26.

³⁷⁷ Para el segundo ciclo en los tres casos se presenta como novedad la explicitación de un *corpus* de lecturas o videos sugeridos.

³⁷⁸ En la versión 2007, las planificaciones de la revista de EDIBA presentaban un desagregado exhaustivo acerca de los contenidos referidos al sistema, norma y uso de la lengua. Así, se desagregaba por mes la enseñanza de grupos ortográficos determinados así como también contenidos propios de los aspectos sintáctico y semántico de los textos. Estos son contenidos que los *NAP* habían incorporado de forma explícita, diferenciándose de la amplitud en las referencias planteadas por la normativa curricular nacional precedente, los *CBC*. De modo contrario, la amplitud es adoptada por las planificaciones de las revistas de EDIBA que, en su versión 2013, presenta para el segundo ciclo la única referencia al trabajo sobre “Reflexión sobre el lenguaje” con la recomendación de *promover que los estudiantes reflexiones sobre el lenguaje de manera variada y con distintos propósitos* (Planificación Anual. *Maestra de Segundo Ciclo*, febrero 2013 (166)) y, en el caso del segundo ciclo, referencias *sui generis* amplias y generales (por ejemplo, *Gramática ocasional, Cuidar la ortografía mientras se está escribiendo*) que parecen acercarse a las renovaciones propuestas desde el ámbito de la didáctica tendientes al trabajo con la reflexión sobre el lenguaje asociado a las prácticas de lectura y escritura (Planificaciones 2013. *Maestra de Primer Ciclo*, febrero 2013 (176)).

EDIBA cabe señalar, sin embargo, un curioso movimiento que surge del análisis comparativo entre los *NAP* y las planificaciones de las revistas. Sucede que a partir de la decisión explicitada en la normativa curricular de adoptar una propuesta ecléctica y, a la vez, una mayor precisión en cuanto al desagregado de los contenidos a enseñarse por año parece producirse un efecto de marco y contención de las prácticas de enseñanza que, por tanto, tiende a exigir de éstas una menor adaptación. De allí que las planificaciones de las revistas de EDIBA, sólo a través de una liviana renovación, quedan situadas de modo legítimo en el marco de la nueva prescripción. Un mínimo movimiento de acercamiento discursivo en esta dirección provoca un efecto de articulación entre normativa y prácticas escolares diluyendo el imaginario de resistencia que suele atribuirse a los docentes frente a las directrices de la política.

En el juego entre cambio y continuidad habrá que atender, por otra parte, a las propuestas y reflexiones incluidas en el cuerpo de la revista que tienen a los docentes como destinatarios directos. Allí, las particularidades del nivel y ciclo educativo al que están destinadas las revistas agregarán especificidad a este juego ya que éstas darán cuenta de las decisiones tomadas alrededor de los diferentes sentidos formativos asignados a la enseñanza de la lectura y la escritura.

En primer lugar vale atender al tema de la alfabetización, tema que las revistas de EDIBA pondrán en agenda de un modo desprovisto de todo conflicto en un escenario de escaso diálogo entre las prácticas discursivas expertas centradas en el método y, a la vez, en medio de los debates políticos y educativos acerca del necesario cambio en el concepto de alfabetización a propósito de las transformaciones tecnológicas y culturales. Lejos de esto, la enseñanza inicial de la lectura y la escritura se movilizará sostenida en ciertas acciones que, a lo largo del período estudiado, no sufrirán cambios estructurales sino que, por el contrario, se afianzarán en la confirmación de un camino seguro y, sobre todo, pragmático en relación con la propia actividad de los maestros³⁷⁹.

³⁷⁹ Las revistas de EDIBA responderán así al progresivo énfasis de las prescripciones curriculares sobre el carácter procesual de la alfabetización, ubicado en el Nivel Inicial como punto de origen y así reconocido por la misma publicación. El siguiente fragmento da

Aquí el eje estará puesto en la concientización y orientación sobre la importancia de la lectura, haciendo énfasis en la lectura literaria, a través de una presencia de tendencia creciente durante el período estudiado³⁸⁰. En lo común, las propuestas se encontrarán en la insistencia declarativa acerca del valor pedagógico de la lectura. Ejemplo:

Cuentos de exposición. El sastrecillo valiente (fragmento)

Fomentar la lectura en la escuela es una de las principales herramientas de las que disponemos los docentes para evitar el fracaso escolar. Trabajar con nuestros alumnos y con nuestras alumnas en pos de este objetivo es lo mejor que podemos hacer por ellos, ya que no solo los estaremos formando como buenos lectores, sino que también enriqueceremos su vocabulario, optimizaremos su comprensión lectora y los dotaremos de una gran cantidad de recursos que les permitan explicar el mundo que los rodea.

Cuadro 1. Actividad Cuentos de exposición. El sastrecillo valiente.
Maestra de Primer Ciclo, agosto 2011 (160): 20.

No obstante, estas declaraciones serán procesadas con un tinte particular ya que bajo la consigna de “animación a la lectura” convivirán distintos propósitos en las actividades propuestas³⁸¹. Aún en la creciente apertura a la

cuenta de esto, recuperando en su fundamentación la voz de los discursos expertos inserta en la normativa curricular: ...*Había una vez un niño que estaba con un adulto y el adulto tenía un libro. El adulto leía y el niño fascinado escuchaba cómo la lengua oral se hace lengua escrita. El punto exacto para asumir el desafío del conocer y crecer. Emilia Ferreiro. Diseño Curricular de Educación Inicial. “La Biblioteca en el Jardín”. Maestra Jardinera*, septiembre 2013 (188): 8. La cuestión impacta de modo directo sobre el trabajo del maestro ya que al tiempo que la tarea se vuelve más liviana en tanto asume un carácter continuado durante los primeros años de escolaridad, el trabajo de alfabetización se vuelve más pesado al no circunscribirse solamente a la enseñanza del sistema de escritura sino a su articulación con otros conocimientos. Esto supone la inclusión de diferentes contenidos y el trabajo con diversidad de estrategias (por ejemplo, escucha de textos largos que los alumnos no pueden todavía leer solos pero pueden memorizar o conversar sobre ellos, producción de textos que aún no pueden escribir a través del dictado al adulto). Tal como señala Anne-Marie Chartier: ... *durante mucho tiempo considerada como una clase aparte, la clase de alfabetización asume hoy los mismos objetivos que la anteceden y la siguen, aún conservando su especificidad simbólica (para los niños, la primera clase de la “gran escuela”: aquella en que se aprende a leer.)* (Chartier, A-M., 2007b: 151-152).

³⁸⁰ El relevamiento realizado a partir de las tapas de las revistas *Maestra de Primer Ciclo* durante el período estudiado muestra esta tendencia reflejada en una inclusión creciente de títulos referidos al trabajo con la lectura (a partir de textos específicos). En el año 2013, a excepción de la tapa correspondiente al mes de febrero (donde el foco está puesto en la enseñanza inicial de la escritura), el resto de los números incluyen esta referencia.

³⁸¹ Por un lado, la lectura tendrá un abordaje temático, esto es, a propósito del tema o características de los personajes del texto se propondrán una serie de actividades asociadas (por ejemplo, *entrevistar a sastres o personas que realicen alguna profesión similar*, para el caso de “El sastrecillo valiente”) u otras orientadas al trabajo sobre la estructura narrativa de los textos (argumento, personajes, acciones) a través de la conversación guiada por el docente. Por otro lado, la lectura de estos textos estará propuesta en relación con la escritura sea para la adquisición del sistema (por ejemplo, leer una lista de palabras con los nombres y personajes del cuento y reflexionar sobre reglas tales como “*los nombres propios los escribimos con mayúscula, los de los objetos con minúscula*”; “*la “h” en Robin Hood*”).

literatura en el espacio del aula, las revistas de EDIBA propondrán su lectura desligada de su especificidad sino más bien subsumida en prácticas instaladas y aprobadas en su eficacia.

Luego, en segundo lugar, además del declarado énfasis en la lectura literaria en el segundo ciclo, habrá un lugar creciente para las referencias a la lectura y la escritura en el trabajo con la información y su articulación con las prácticas de estudio de los contenidos de las ciencias (sociales y naturales). Ejemplos:

Proyecto. Expo del MERCOSUR (fragmento)

La propuesta de trabajo que dinamiza este proyecto se organiza en torno a la preparación de la exposición del MERCOSUR, de la que serán responsables los alumnos del 2do. Ciclo (...)

Contenidos interdisciplinarios

Lengua

Escuchar- Hablar

- Hechos y opiniones

Leer-Escribir

- Jerarquización de la información- Textos mediáticos: periodísticos, crónica, documentales- Actualidad mundial: bloques económicos

Sugerencia de actividades

- Investigar sobre el MERCOSUR
- Leer y comprender textos
- Buscar en diarios y revistas: noticias y/o artículos
- Indagar el significado de la sigla MERCOSUR (...)
- Imaginar y fabricar la moneda única de intercambio para el bloque.
- Crear un periódico mural, hacer un collage con las noticias. Escribir espacios denominados: “¿Sabías que...?” (donde figuren curiosidades de los distintos países), “¿Cómo se dice?” (donde aparezcan los dialectos de los países) (...)
- Trabajar el tema “Leyendas de los países integrantes”
- Averiguar la situación social de los niños de la región. Confeccionar mensajes que expresen deseos de unión, amistad, felicidad y paz para la niñez de la región.
- Realizar un intercambio epistolar y/o por medio de Internet.
- Elaborar paquetes turísticos de la región. Diseñar y producir folletos turísticos.

Cuadro 2. Actividad Proyecto. Expo del MERCOSUR.

Maestra de Segundo Ciclo, marzo 2004 (68): 8-9.

tiene sonido, pero en nuestro idioma es una letra muda”) o bien para el desarrollo de actividades de chequeo de la comprensión. Menor lugar tendrán las propuestas de producción de textos, las cuales serán planteadas a partir de consignas amplias y generales sin dar cuenta de una secuencia de contenidos que orienten el proceso de trabajo y/o la intervención de los docentes sobre las producciones escritas de los alumnos (por ejemplo, en la misma propuesta a partir de la lectura de una fábula se propone *realizar con los niños y las niñas una lista con algunas de las palabras que aparecen en el cuento, por ejemplo...; agendar los títulos de otras fábulas leídas en una cartelera, realizar un sorteo de los títulos leídos y entregar a una pareja de niños y niñas la fábula para su copia o reescritura, colocar todas las fábulas escritas e ilustradas por los niños y las niñas en la carpeta*). Ver *Revista Maestra Primer Ciclo*, agosto 2011 (160): 20; *Revista Maestra Primer Ciclo*, septiembre 2011 (161): 22; *Revista Maestra Primer Ciclo*, julio 2012 (170): 8.

Aprender a estudiar (fragmento)

Uno de los propósitos específicos de segundo ciclo, principalmente dentro del área de Prácticas del Lenguaje, es preparar a los estudiantes “para desempeñarse en la vida académica, instrumentándolos para que sean cada vez más capaces de resolver por su cuenta situaciones de estudio y logren progresar dentro de los circuitos educativos formales”.

Las metas principales que nos debemos fijar son que nuestros alumnos y alumnas aprendan a buscar y seleccionar información relevante para el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas, así como también que aprendan a profundizar, conservar y reorganizar lo aprendido encontrando formas adecuadas de comunicar lo que saben (...).

Nuestra propuesta

Proponemos dedicarle tiempo, esfuerzo y constancia a la tarea de enseñar a estudiar. Será “un trabajo de hormiga”, donde todos los días retomaremos, repetiremos y reforzaremos distintas estrategias básicas para que los estudiantes ganen autonomía y confianza. Nos centraremos en tres grandes competencias:

- Buscar y seleccionar información, donde ejercitaremos:
 - La exploración libre de los materiales para estudiar.
 - La realización de búsquedas orientadas.
 - La realización de búsquedas en Internet.
 - La toma de nota de diversos aspectos de la información encontrada.
 - La búsqueda de material relativo a lo que vamos a estudiar.

- Profundizar, conservar y reorganizar el conocimiento, donde ejercitaremos:
 - La lectura de textos complejos.
 - La toma de notas.
 - La realización de resúmenes por uno mismo.
 - La realización de resúmenes para otros.
 - La toma de notas a partir de una exposición oral.
 - La lectura en profundidad para aprender más sobre el tema que estamos estudiando.

- Comunicar lo aprendido, donde ejercitaremos:
 - La elaboración de textos escritos.
 - La elaboración de textos escritos a partir de los conocimientos adquiridos, para ser leídos por otros.
 - Escribir para ser evaluados.
 - Aprender a dar una lección oral.

Cuadro 3. Actividad Aprender a estudiar.
Maestra de Segundo Ciclo, julio 2011 (149): 22-23.

Las referencias a las prácticas de estudio enmarcadas en los denominados proyectos de investigación irán al compás del señalamiento creciente sobre la importancia de la lectura y la necesidad de su trabajo diferenciado al tiempo que se sostendrá como eje de las propuestas el

énfasis en la comprensión lectora, de una manera cada vez más sostenida en su fundamentación:

Leer para qué (fragmento)

La UNESCO ha declarado el 2012 como el **Año Internacional de la Lectura**, con el propósito de su promoción y difusión en todo el mundo. Se organizarán eventos y concursos en escuelas, bibliotecas, librería, editoriales y universidades.

Las prácticas de lectura en la escuela invitan a repensarla como un espacio placentero, cuyas estrategias de promoción incluyan lo fantástico, lo informativo, lo científico, para que sea posible construir nuevas miradas sobre el mundo. Estas prácticas cotidianas nos enfrentan a distintos tipos de lecturas, con una finalidad o propósitos diferentes. Cada una de ellas requiere diversas formas de abordar la lectura, sumadas a los muchos tipos de textos, lugares donde se lee y múltiples lectores. Pero, particularmente en el aula, necesitan de un docente mediador y modelo de lectura para sus alumnos, que no solo los invite a leer sino que les contagie las ganas y el gusto por la lectura (...).

Cuadro 4. Actividad. Leer para qué.
Maestra de Segundo Ciclo, abril 2012 (157): 19.

Estrategias y habilidades en la práctica de la lectura (fragmento)

La enseñanza de las destrezas básicas del aprendizaje de la lectura, la escucha atenta y la comprensión debe comenzar en los primeros años de la escuela Primaria.

Es el aula el espacio ideal donde deben iniciarse las diferentes prácticas lectoras y el disparador por excelencia de las mismas es la presencia de una variada y rica tipología textual. Esta práctica llevada a cabo de manera sistemática despertará en los niños el goce y disfrute por la lectura, además de ofrecer situaciones vinculadas estrechamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como la hipotetización, la secuenciación, la renarración, entre otras.

El maestro debe transferir los contenidos en forma estratégica y metacognitiva para poder enseñar al alumno a aprender.

Así en la enseñanza de la lectura comprensiva, el alumno descubre por sí mismo ante cada trama textual qué estrategias son más eficaces, es decir, aprende a aprender en consecuencia sabe trabajar por sí mismo (...).

Cuadro 5. Actividad. Estrategias y habilidades en la práctica de la lectura.
Maestra de Segundo Ciclo, septiembre 2006 (96): 20.

El acento da cuenta de la instalación cada vez más acentuada de los modelos cognitivos en el ámbito escolar sostenidos en la búsqueda de la comprensión lectora como norte orientador. Con fuente en la psicología cognitiva y la psicolingüística, en las últimas décadas los modelos del procesamiento del texto han funcionado como referencia didáctica para la

renovación discursiva y la organización de actividades de lectura diferenciadas según su finalidad literaria o centrada en el estudio³⁸².

Se trata de una renovación producida a partir de uno de los cambios centrales y a la vez más discutidos propuestos en la reforma curricular de los noventa. De la mano de la lingüística textual, los *CBC* había introducido la noción de tipologías textuales como referencia para el trabajo en el aula³⁸³, favorable para la organización en tanto ofrece elementos operativos para realizar una planificación global de las prácticas con textos contemplando los procedimientos de textualización más importantes (Cortés, 2001).

³⁸² Entre la década del '80 y el '90 se extienden los estudios cognitivos acerca de la lectura a partir de investigaciones procedentes de la psicología cognitiva y de la psicolingüística. Centrados en la construcción de "modelos" del procesamiento del texto, es decir, estas indagaciones se han centrado en la hipotetización sobre los procesos mentales llevados a cabo durante la actividad lectora. En términos generales, estos estudios homologan la comprensión lectora al procesamiento de información y consideran que la lectura consiste en un proceso interactivo en el que el receptor construye una representación mental del significado del texto. En la construcción de esa representación, se realizan de manera automática y en paralelo una serie de operaciones mentales de carácter estratégico: los lectores formulan hipótesis acerca del contenido del texto -hipótesis que se van corroborando o corrigiendo a medida que se avanza en la lectura-, elaboran inferencias para suplementar aquellas cuestiones que no se especifican en el texto (conexiones entre las ideas, por ejemplo, de causa-efecto, de temporalidad, de contraargumentación; saltos temporales no explícitos; el significado de palabras nuevas, etcétera), van integrando lo leído por medio de recapitulaciones parciales, chequean su propia comprensión, entre otras. En estas operaciones juega un papel fundamental la memoria, puesto que para realizarlas los lectores recurren a sus saberes previos, relativos al contenido, a los textos y al lenguaje en general. Los estudios cognitivos, además, ponen en un plano importante los saberes previos con que los lectores abordan los textos, lo que permitiría explicar por qué un mismo texto admite representaciones mentales diversas. En su derivación didáctica, los modelos cognitivos orientan un trabajo con los alumnos focalizado en la elaboración de inferencias frente a cada texto, la reformulación de enunciados de compleja legibilidad (por ejemplo, por la presencia de estructuras sintácticas imbricadas), la necesidad de realizar recapitulaciones parciales a medida que se leen textos extensos, la indagación de las formas de averiguar el significado de palabras poco usuales, etcétera. Asimismo, y dada la centralidad que adquiere la comprensión lectora, ésta será trabajada desde el texto mismo y hacia su interior, esto es desde una perspectiva única, lingüístico-cognitiva. En otras palabras, el lector se volverá lector experto y autónomo cuando pueda reconstruir por sí mismo la lógica discursiva que el texto propone, cuando ponga en juego de manera eficaz el modelo de procesamiento del texto que ha aprendido. Ver Archanco, 2011.

³⁸³ Este cambio fue adoptado rápidamente por los libros de texto, en el intento de *aggiornamento* y renovación ante la nueva normativa curricular liderado por el mercado editorial. La tendencia predominante fue la adopción de la tipología textual de Werlich, orientada hacia el sistema del texto. Esta tipología propone una clasificación que atiende fundamentalmente a las estructuras internas de los textos en base al criterio de la base textual u oración temática. Desde aquí, distingue cinco bases textuales: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva, las cuales se relacionan con distintas formas de la capacidad humana de conocimiento. En el debate por esta elección, una de las críticas centrales se basó en la insuficiencia de este modelo para el trabajo de los alumnos con una diversidad de textos reales en tanto los hablantes utilizan más de un criterio para clasificarlos. Ver Cortés, 2001.

Finalmente, atender al diálogo entre cambios y permanencias planteado por los docentes de las revistas de EDIBA obliga a focalizar en aquellas secciones de la revista que son transferibles casi sin mediaciones a la práctica del aula. Así, las actividades fotocopiables, los cuadernillos de actividades³⁸⁴ y los *posters* conllevarán el mensaje de la continuidad pedagógica sostenida en la convicción de algunas certezas solo renovables en la medida que la aceptación de los cambios propuestos no trastoquen su probada efectividad en el marco de ciertas condiciones estables para la organización del trabajo. En este sentido, las contribuciones didácticas de los nuevos discursos, políticos o expertos, serán incorporadas en la medida en que contribuyen al funcionamiento colectivo sobre la base de la seguridad de la intervención docente (Chartier, A-M., 2007). Reforzaré esta idea la posibilidad de multiplicación y administración simultánea de este material en el conjunto del aula.

Nuevamente aquí valen algunas consideraciones dadas por los focos específicos de cada ciclo. Así, el trabajo escolar sobre la alfabetización tendrá su propia versión en las *actividades fotocopiables* centradas en la comprobación de la comprensión lectora a nivel literal³⁸⁵ asociando la escritura a este fin³⁸⁶. Ejemplos:

³⁸⁴ En el caso de primer ciclo, este cuadernillo cambió de denominación durante el período estudiado: de *Cuadernillo de actividades para apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje* a partir del 2009 pasó a denominarse *Cuadernillo de actividades* variando también su frecuencia de entrega.

³⁸⁵ En algunos casos asociadas al tema principal de la revista -cuidado del agua, alimentación, día de la tradición, día del animal, mundial de fútbol- la propuesta incluye la escucha y/o lectura de un texto con la ayuda de una ilustración que fije una situación, una acción y personajes y, a partir de allí, una batería de actividades que proponen trabajar con palabras y frases: marcar con una X en verdadero o falso, delante de imágenes, palabras o frases que remiten al texto; unir con flechas, marcar respuestas correctas (palabras); identificar palabras del texto en sopas de letras, recortar imágenes y pegarlas en un cuadro con clasificaciones; ordenar imágenes en secuencias, entre otras.

³⁸⁶ Por ejemplo: escribir correctamente afirmaciones que sean falsas, unir palabras o frases con imágenes, responder preguntas en el cuaderno, copiar una historia incompleta y completarla, buscar en el diccionario y copiar definiciones, completar crucigramas, completar globos de diálogo, escribir breves opiniones sobre el texto, entre otras.

Día del animal (fragmento)

CONTESTÁ todo lo que puedas después de mirar la lámina pero sin ella a la vista. Escribí con color azul

- a) **Rodeá con un círculo los nombres de los animales que hay en la granja**
gato-puma-chancho-oso-elefante-conejo-gallo-vacas-pollitos-jirafa
- b) **¿Hay algún otro animal además de los que rodeaste? ¿Cuáles?**
- c) **Tachá lo que no corresponde:**
 - Las gallinas comen: maíz-carne-fideos
 - Los conejos comen: maíz-pasto-zanahoria
 - Las cabras comen: tomate-pasto-carne
- d) **Ahora volvé a mirar la lámina. Leé tus respuestas. Y si te equivocaste en algo corregilo con tu lápiz negro.**

Cuadro 6. Actividad Día del animal.
Maestra de Primer Ciclo, abril 2004 (79): 19.

De la caña de azúcar a tus cuadernos y carpetas (fragmento)

- **Leé con mucha atención**
- **Completá mirando el poster**
Cuando la caña de azúcar llega a la fábrica, lo primero que se hace es separar el de la
Con elde hace el
Con lase hace el....

Para conversar entre todos

¿Qué quiere decir materia prima?

Piensen, entre todos, otros ejemplos de productos y **completen** un cuadro como este:

Producto	Materia prima
Queso	Leche

¿Cuánto sabemos!

Mirá con atención los posters que tu maestra o maestro pegó en tu aula.

Resolvé el siguiente crucigrama y encontrá la palabra escondida.

¡A leer por placer!

Dos cucharaditas	Está en mi cuaderno
endulzan tu día	está en mi carpeta
y al cuerpo le dan	¡Cuando le hago “orejas”
¡montón de energía	Mi sueño me reta
Es el.....	Es el

Cuadro 7. Actividad De la caña de azúcar a tus cuadernos y carpetas. *Maestra de Primer Ciclo, septiembre 2011 (161): 20.*

La fábula: la zorra y la cigüeña (fragmento)

Actividades para trabajar con la fábula

1. **Recortá** esta secuencia de imágenes, colorea las y pegalas en orden en tu cuaderno.
2. **Pintá** cuál de estas dos imágenes podés asociar con la fábula. Contá o escribí, como puedas, lo que ves en cada una.
3. **Luego de aprender la lección, la zorra y la cigüeña conversaron y la historia llegó a un final feliz. ¿Te animás a escribir qué se dijeron?**
4. **¡Somos todos orejas!** Llegó el momento de escuchar a nuestros compañeros ¡Alguno está triste por el trato que recibe de nosotros? Ahora que ya nos pusimos de acuerdo cada uno podrá firmar su promesa.

Mi promesa

Yo a partir de hoy prometo no reírme de los demás sino “con los demás” para que podamos divertirnos y pasarla bien entre todos.

Firma:.....

Cuadro 8. Actividad La fábula: la zorra y la cigüeña.
Maestra de Primer Ciclo, abril 2004 (90): 18.

C ¡Un mundial que es un golazo! (fragmento)

- u
a
d
r
o
9
- **Pintá** las pelotas que muestran actitudes positiva que van a colaborar para que el Mundial sea un verdadero golazo (Ilustraciones de pelotas con las palabras/frases: “enojos”, “alegría”, “insultos”, “mal humor”, “respeto”, “fanatismo desmedido”, “tolerancia”, “sana competencia”, “festejos”).
 - **Pensá y escribí** otras en las pelotas vacías.

Cuadro 9. Actividad ¡Un mundial que es un golazo!
Maestra de Primer Ciclo, julio 2006 (103): 22.

Por su parte el *Cuadernillo de Actividades* -propuesta centrada en actividades de lengua y matemática para cada uno de los tres años del primer ciclo-, tendrá una composición híbrida conformada por dos elementos. En primer lugar, presentará de forma específica actividades centradas en el sistema de escritura asumiendo de modo explícito una de las cuestiones más espinosas en el debate especializado sobre la alfabetización inicial. El foco inicial estará puesto en actividades gráficas, copias según la secuencia planteada en las planificaciones (seguir el trazo de una letra, recortar y pegar palabras que comiencen con una letra determinada, completar renglones con el trazo de una letra, escribir la letra en los dibujos que comienzan con ésta, escribir palabras que contengan determinada letra,

etc.) y en el pasaje entre tipografías (mayúscula, imprenta, cursiva, minúscula). De manera progresiva se irán sumando actividades orientadas al trabajo con los planos ortográficos y semánticos (signos de puntuación, antónimos y sinónimos, familias de palabras, grupos ortográficos, entre otros).

Luego, y coincidente con la aceptación de ciertas renovaciones plasmada en las planificaciones anuales, también se acentuará de manera progresiva el trabajo con las características de las tipologías textuales. Esto incluirá una aproximación incipiente al trabajo con noticias y la inclusión prolífica de rimas y *limericks* aunque en una versión particular y diferenciada para su abordaje de aquella que, desde los desarrollos didácticos especializados, se señala como productiva para la adquisición del lenguaje en su articulación oral-escrito³⁸⁷. Ejemplos:

El valor de cuidar el medio ambiente (fragmento)

Cuidemos el agua (*Fragmento de texto con imagen/fotografía*)

Soluciones disparatadas

- Pintá únicamente las imágenes que representan las soluciones dadas por la noticia (*Nota: el texto presentado no es una noticia*).
- Pensá, dibujá y escribí tres soluciones disparatadas para ahorrar agua.

Cuadro 10. Actividad El valor de cuidar el medio ambiente. Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. *Maestra de Primer Ciclo*, septiembre 2004 (103)

2do. año (fragmento)

- Leé la poesía y luego recortá, enumerá y armá la secuencia en tu cuaderno.

Orquesta gatuna (*Texto de autora de la revista e ilustraciones*)

Cuadro 11. Actividad 2do. Año. Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. *Maestra de Primer Ciclo*, noviembre 2006 (103)

³⁸⁷ Coincidiendo con el análisis que Anne-Marie Chartier realiza en otros contextos, el uso de rimas y otros textos poéticos es incluido de forma intensa en las clases pero su integración resulta anecdótica. Esto es, en lugar de aprovecharse su valor para fijar las relaciones entre grafemas y fonemas estudiados y también para despertar el interés de los alumnos sobre la manera como es “codificado”, en la escritura, un texto que conocen literalmente y no apenas semánticamente, maestros y profesores desechan su uso por la falsa representación de que estos textos promueven una “lectura de memoria”. Orientados por el supuesto de que “leer un texto conocido no es leer” y que “leer de memoria no es leer”, se teme que los niños construyan una falsa representación del acto de leer y entonces el modelo de enseñanza queda paralizado por la representación que se hace del (buen) modelo de aprendizaje. Desde allí, los textos son utilizados sólo a título ilustrativo o disparador de otras actividades. Chartier, A-M., 2007b.

Hacia la redacción (fragmento)

Con estos personajes

- **Observá** las ilustraciones y **pensá** sobre el tema “Una historia de dinosaurios”.
- **Escribí** un nombre para cada personaje
- Armá en tu cuaderno una historia de dinosaurios en la que aparezcan esos personajes ayudándote con las siguientes preguntas: ¿**Cuándo** ocurre esta historia? ¿**Dónde** ocurre? ¿**Cómo** es y **qué** quiere lograr cada personaje? ¿**Qué** sucede de pronto? ¿**Cómo termina** la aventura?

Cuadro 12. Actividad Hacia la redacción. Cuadernillo de Actividades.
Maestra de Primer Ciclo, septiembre 2009 (139): 5.

2do. Grado (fragmento)

Brujas eran las de antes Señalá la opción correcta:

- **Leo** solo en voz alta
- **Escucho** leer a mi maestro o maestra
- **Escucho** leer a un compañero o compañera

(Texto de autora de la revista)

¡Abracadabra para comprender!

Respondé, en tu cuaderno, las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama la bruja del cuento?
2. ¿Cuál es la especialidad de esta bruja?
3. ¿Dónde se esconde la bruja cuando sale a asustar?
4. ¿Qué ocurrió cuando la bruja quiso asustar a Amparito?
5. ¿Cómo termina el cuento? **Señalá** la opción correcta:
 - a. Maruja decidió no volver a ser una bruja mala.
 - b. La bruja Maruja convirtió a Amparo en lagartija.
 - c. La bruja Maruja y Amparo nunca más volvieron a verse.
6. **Mirá** con atención los dos dibujos y **pintá** el que corresponde a la bruja Maruja
7. ¿Cómo te diste cuenta de que era la bruja Maruja? **Escribilo** en tu cuaderno
8. **Buscá** en la biblioteca del aula algún cuento que tenga una bruja como personaje. **Dibujá** la tapa en tu cuaderno.

Cuadro 13. Actividad 2do. Grado. Cuadernillo de Actividades.
Maestra de Primer Ciclo, agosto 2011 (160): 21.

En el interjuego de aceptaciones sutiles del cambio y afirmación de ciertas permanencias, la pedagogía de la alfabetización sostenida por el hacer profesional de los docentes de EDIBA se sostiene en tres pilares centrales.

En primer lugar, se trata de una pedagogía con fuerte anclaje en el trabajo manual como eje de la actividad. En la ascendente e histórica línea que señala la presencia de este trabajo en el currículum y en la formación

docente de nuestro país³⁸⁸, las propuestas de los docentes desplegadas en EDIBA hacen de las manualidades una forma particular imbricada en el aprendizaje de la lectura y la escritura (por ejemplo, confeccionar un libro de fábulas³⁸⁹; crear el museo del cuento³⁹⁰). La modalidad alcanza no sólo la actividad personal de las maestras sino también una organización que incluye a los alumnos en el hacer práctico del aula. La animación a la lectura y la construcción de un ambiente letrado afín a ese objetivo resultan así los *leit motiv* pedagógicos que renuevan los sentidos de una tarea manual centrada en la creación y mejora de un espacio escolar estimulante como así también la generación de situaciones específicas a propósito del trabajo con la lectura. Ejemplos:

Proyecto Leer y escribir debe ser un placer (fragmento)

Eje organizador: Los verbos leer y escribir no se conjugan en imperativo.

Sugerencia de actividades:

- Crear el “rincón de las palabras y los libros” en el aula. Este espacio debe ser preparado por todos, para que lo sientan un lugar propio y les resulte comfortable. Con espacios para leer, escuchar, comentar y escribir.
- Preparar la “minibiblioteca del aula” en el rincón elegido, con expositores, bandejas, mesas y sillas dispuestas para tal fin.
- Recolectar entre todos la mayor cantidad de libros de cuentos, poesías, leyendas, fábulas y otros, entre los familiares de los niños y el docente y armar la biblioteca. Deberá ser alegre, divertida, colorida y a gusto de los chicos.
- Organizar la biblioteca a través de pictogramas para clasificar los libros.
- Preparar el encuentro visual, olfativo y táctil de los niños con el libro, permitiéndoles tocar, hojear, mirar tapas y contratapas, comentar, imaginar contenidos, acariciar (...)
- Armar un panel en el que se irán anotando los libros que se lean
- Preparar con los padres el “árbol de los cuentos preferidos”, colgando en sus ramas carteles con los títulos de los cuentos preferidos por los papás. (...)
- Armar el “cofre lector” en el que se irán colocando los cuentos que ya se han leído y que más les gustaron, junto con dibujos hechos por ellos y elementos que usaron los personajes. Por ejemplo, lentes, bastón, varita mágica, etc.
- Comenzar con la escritura masiva llenando de palabras el aula. Colocar carteles indicadores, el nombre de cada alumno en cada elemento, perchas, archivadores, puertas, mesas, lapiceros, armarios, cuadernos, calendario, etc. (...).

Cuadro 14. Actividad Proyecto Leer y escribir debe ser un placer.
Maestra de Primer Ciclo, abril 2005 (90): 6-7.

³⁸⁸ El trabajo manual constituye un elemento de larga data en el sistema educativo argentino, en cuya historia sus sentidos fueron deslizándose de una articulación estrecha con los saberes del trabajo y la preparación tecnológica hacia una significación asociada a los rituales escolares teñida de un corte moral. Ver Finocchio, 2007.

³⁸⁹ Ver *Revista Maestra Primer Ciclo*, julio 2012 (170): 8.

³⁹⁰ Ver *Revista Maestra Primer Ciclo*, agosto 2011 (160): 20.

Ideas para que los chicos lean (fragmento)

Les proponemos ideas para que los chicos lean, compartiendo noticias, eventos y efemérides, cultivando hábitos y haciendo invitaciones divertidas.

Una invitación de acercamiento al material lector: la idea es que los chicos de cada año, un día a la semana, por ejemplo el viernes, traigan el material que luego se dispondrá en este espacio de la cartelera. Las paredes de los pasillos de toda la escuela pueden lucir más interesantes si hay material de lectura que se renueve una vez por semana (...)

Cuadro 15. Actividad Ideas para que los chicos lean.
Maestra de Primer Ciclo, junio 2006 (103): 27.

Robin Hood llega a la escuela (fragmento)

Viviendo la historia

Luego de leer varias versiones cortas de la obra, podemos proponerles a los estudiantes vivir un día adentro del cuento. Para ello, ambientaremos el aula con dos escenarios principales de la obra: el bosque y el castillo. Los alumnos y las alumnas concurrirán ese día vistiendo como uno de sus personajes y participarán de una competencia de tiro al blanco.

Cuadro 16. Actividad Robin Hood llega a la escuela.
Maestra de Primer Ciclo, septiembre 2011 (161): 22.

En segundo lugar, y asociado al punto anterior, el trabajo los docentes otorga un lugar particular a la imagen como elemento constitutivo del proceso de aprendizaje³⁹¹. Cada ejemplar de la revista incluye un conjunto de tres o cuatro *posters* para el aula dentro de los cuales los dedicados a la lectura y la escritura tienen una presencia representativa. Dos serán las recurrencias: el abecedario (ícono escolar, junto a la banda numérica, el mapa o planisferio y los próceres) y aquellas láminas que, organizadas en secuencias, presentan imágenes solas o en combinación con el texto ficcional a trabajar en el aula. Las actividades de lectura propuestas, entonces, partirán de la observación de las láminas. Por ejemplo:

³⁹¹ En la investigación citada, las láminas constituyen el material más apreciado por los docentes a la hora de la adquisición de las revistas de EDIBA. El 88% de los docentes encuestados afirmó usar las imágenes proporcionadas para el trabajo en el aula mientras que el 71% sostuvo que el principal motivo por el que compraba las revistas era para la obtención de las láminas. Ver Finocchio, 2007.

Situaciones de enseñanza (fragmento)

- Escribir el título del cuento en el pizarrón e incentivar a los niños y a las niñas para que hagan sus anticipaciones respecto de su contenido.
- Presentar las imágenes de la secuencia que les ofrecemos en el poster nro. 2 para que los niños y las niñas relaten oralmente lo que observan en cada ilustración.
- Leer en voz alta los textos que pertenecen a cada secuencia
- Proponer a los niños y a las niñas crear el museo del cuento que escucharon, con el objetivo de que otros chicos de la escuela puedan visitarlo (...)

Cuadro 17. Actividad Cuentos de exposición.
Revista Maestra Primer Ciclo, agosto 2011 (160): 20.

Se trata de una elección entrelazada a un tercer elemento señalable en las prácticas de estos docentes: la vinculación entre el ejercicio intelectual y la práctica de la moral.

Sugerencias de actividades para trabajar con el póster (fragmento)

Presentar cada una de las viñetas de la secuencia de la fábula.
Realizar una lluvia de ideas acerca del contenido del relato, partiendo de la siguiente pregunta: ¿de qué tratará este cuento? Una vez que todos los niños y las niñas hayan tenido oportunidad de hablar, leer el relato en voz alta para que todos puedan escucharlo. Al finalizar la lectura, realizar algunas preguntas en forma oral para evaluar la comprensión: ¿quiénes son los personajes “buenos”? ¿Quién es el personaje “malo”? ¿Qué problema tienen los ratones? ¿Qué hacen para resolverlo? Al final de la historia, ¿resuelven el problema? ¿Por qué? ¿Qué enseñanza nos deja esta fábula?

Cuadro 18. Actividad La asamblea de los ratones.
Maestra de Primer Ciclo, julio 2012 (170): 6.

Desde aquí, las propuestas de las revistas parten de la observación para guiar una lectura que, en general, conduce a la elaboración de un juicio de orden moral sobre el contenido de los textos, lo que implica la identificación de la moraleja o la elaboración de reflexiones que vuelven de modo directo sobre los propios comportamientos de los alumnos. Por ejemplo:

Sugerencias de actividades (fragmento)

- **Leer** el texto en forma silenciosa y en voz alta.
- **Realizar** la descripción del lugar y los personajes de la fábula.
- **Evaluar** la actitud del león.
- **Proponer** formas honestas de cómo podría haber solucionado su problema el Rey de la selva.
- **Evaluar** la actitud de la zorra.
- En grupo, **evaluar** los peligros y las medidas que pueden tomarse para evitarlos. **Completar** ideas como éstas:
 - En la calle*
Peligros.....medidas preventivas
Cruzar la calle.....prestar atención al semáforo
 - En la escuela*
Peligros....medidas de prevención
 - En el hogar*
Peligros.....medidas de prevención
- **Escribir** experiencias propias donde se hayan encontrado en peligro; pensar entre todos medidas de seguridad para cada una de estas situaciones.

Cuadro 19. Actividad La seguridad. El león viejo y la zorra.
Revista Maestra Primer Ciclo, septiembre 2004 (84): 17.

El cultivo de la virtud, la formación del carácter y la construcción del juicio son, de este modo, elementos conclusivos de la mayoría de las actividades propuestas.

La persistencia de estos elementos se mostrará en combinación con otras incorporaciones de aportes didácticos vigentes desde hace algunas décadas que han demostrado eficacia para ser incluidas en las prácticas de enseñanza. El intercambio colectivo a través de la conversación; la producción escrita colectiva; la alternancia entre lectura en voz alta, lectura colectiva y lectura silenciosa, entre otros, son elementos incluidos en la propia mezcla escolar aunque abiertos a su adecuación de la mano del docente.

Así, las revistas de EDIBA refractan las diferencias entre los modelos teóricos que inspiran la producción de innovaciones didácticas. En tanto algunos modelos proporcionan pistas para la producción de material pedagógico de fácil aplicación práctica (como por ejemplo aquellos centrados en la aplicación de protocolos, luego convertidos en ejercitaciones para los alumnos) otros resultan más utilizables para elaborar

fundamentaciones, aspiraciones y grandes marcos que renuevan el discurso de la enseñanza. En el material analizado dan cuenta de ello las diferencias entre, por un lado, las *Actividades fotocopiables* y los *Cuadernillos de actividades* con destinatario directo en los alumnos para el trabajo cotidiano del aula y, por otro lado, las propuestas incluidas en las planificaciones y en el cuerpo de las revistas con destinatarios en los docentes.

El carácter concesivo a los cambios tendrá su propia identidad en la especificidad de la enseñanza de la lectura y la escritura planteada por las revistas de EDIBA en el segundo ciclo, posterior a la alfabetización inicial. En principio, en las *actividades fotocopiables* organizadoras de la tarea de los alumnos la noción de lectura comprensiva y su articulación con los modelos de tipología textual quedará enmarcada dentro de una propuesta uniforme que resultará válida para distintos tipos de textos. A partir de textos breves y presentados en forma de fragmentos, producidos y/o adaptados por el equipo editorial, las secuencias de actividades elaboradas para su uso en el aula repetirán un mismo esquema alejado de las nociones conceptuales renovadas que, en el cuerpo de las revistas, se sostienen como fundamentos y horizontes para orientar la práctica de enseñanza. Por ejemplo:

“Nacieron las flores”. Formato textual: la leyenda (fragmento)

- **Leé** con atención la leyenda.
- **Buscá** en el texto palabras que sean sinónimos de la siguientes:
 Congratuló:.....
 Cielo:
 Adornada:
 Dimensión:
- **Describí** las características de los personajes del texto:
 Kooch:
 Kimau:
 Panku:.....

Palabras que forman textos

- A partir del texto, **completá** el siguiente cuadro, con palabras relacionadas:

Artículos	Sustantivos	Adjetivos	Preposiciones	Verbos
El	espíritu	creador	a	dio
La	Dios	bondadoso	de	
		oscura	desde	
			para	
Las	flores	esparcida		

- **Elegí** cuatro grupos de palabras y escribí oraciones con ellas. Agregá lo que falta para que tengan sentido.

Es hora de escribir

- **Pensá** una definición para las siguientes palabras:
 Constelación:
 Esparcidas:
 Entes:
- **Verificalas** con el diccionario.
- **Leé** el párrafo que explica la aparición de las flores.
- **Reescribilo** con tus palabras.
- **Buscá** la comparación que se utiliza en el texto para definir a las flores. Leela.
- **Imaginá** qué otras cosa pudieron crear:
 Panku.....
 Kimau.....
- A partir de ellas, continuá la historia en tu carpeta.

Cuadro 20. Actividad “Nacieron las flores”. Formato textual: la leyenda. Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Segundo Ciclo*, septiembre 2006 (96).

Independientemente de las características específicas de los textos propuestos las actividades harán foco en los aspectos sintácticos, semánticos y gramaticales del texto³⁹².

³⁹² Por ejemplo: el empleo de los tiempos verbales, la modalidad, la persona, los pronombres, el uso de antónimos y sinónimos, las familias de palabras, la búsqueda en el diccionario y, sobre todo, los conectores en tanto elemento clave el abordaje de la cohesión y coherencia interna de los textos en términos gramaticales. Al respecto cabe considerar

En este marco, la enseñanza de la escritura se articulará al servicio de la comprensión literal³⁹³ en forma de producciones puntuales con escasas referencias al modelo de escritura procesual, declarado por las mismas revistas como nuevo principio pedagógico de trabajo³⁹⁴. Las actividades incluidas con menor peso en las revistas orientadas a la producción de breves escrituras derivadas de los textos fuente no harán énfasis en los procedimientos involucrados ni en la reflexión sobre el proceso implicado. En este sentido, la incorporación de ciertas referencias y pautas para la adopción del modelo procesual de escritura se realiza sin perjuicio de modificar, de modo estructural, la posibilidad de administrar de modo seguro la corrección de los escritos de los alumnos, un aspecto que tal modelo procesual viene a tensionar (Finocchio, A.M., 2010).

En lo que refiere al énfasis con las tipologías textuales no habrá mayor especificidad. Si bien el análisis en el período estudiado mostrará cierta tendencia a la identificación del tipo textual, el espectro será restringido en tanto predominará el texto narrativo como eje de las propuestas. En este marco, la narrativa breve será el género dominante, seguido por la poesía. Ejemplos:

que, a partir de la reforma de los noventa, la “cohesión” se transformó en un contenido clave, estructurados de las actividades escolares en la enseñanza de la lengua. Más cercano a la gramática textual que a los nuevos enfoque propuestos derivados de la lingüística textual de orientación comunicativa, el trabajo con la cohesión fue una opción privilegiada tanto en las propuestas editoriales como en las prácticas de enseñanza en tanto se presentó como un terreno seguro para el trabajo con textos, a través del cual *es posible distinguir elementos que pueden ser descriptos que, aunque no respondan a reglas y leyes, resultan menos vagos y extraños que otras nociones del texto*. Cortés, 2001: 120.

³⁹³ Por ejemplo: completar verdadero/falso en las afirmaciones, completar cuadros con informaciones del texto, responder cuestionarios, identificar el tema del texto y reinventar el título, entre otros.

³⁹⁴ Con fuente en los aportes cognitivos sobre este modelo, los *NAP* incluyen una referencia específica a esta cuestión. Así, a propósito de la enseñanza de la escritura y la importancia de la reformulación del escrito en conjunto con el maestro, los pares y/o de forma individual, se señala *como se sabe, las “etapas” del proceso de escritura aquí enumeradas son recursivas, y no secuenciales o lineales*. *NAP*, 2011: 29.

Lectura “La gran familia” (fragmento)

(Texto de autoría de Pancho Aquino)

Vamos a comprender

- **Leé** el texto en forma silenciosa
- **Releelo y completá** las oraciones con el nombre del personaje, teniendo en cuenta lo que dice el cuento realista:
El que dijo:
- Ahora que somos más grandes
- Volvemos a ver a los amigos:.....
- Va a ser difícil:
- Tienen razón:
- En tu carpeta **expresá** estos enunciados con dibujos: “La escuela es una gran familia”. “Estamos felices de volver a la escuela”.

Contando realidades

- ¿Qué dice el cuento de los personajes? **Completá**
¿Quiénes son?
¿Dónde viven?
¿Qué les sucede?
¿Cuándo?
- A partir del cuento, **respondé** con (V) verdadero o (F) falso
Todas las oraciones empiezan con mayúsculas....
El cuento realista siempre es inventado....
Tiene nueve párrafos....
Hay párrafos compuestos de una sola oración.....
- **Escribí** tres oraciones del texto, que se parezcan a lo que ocurre en casa y en la escuela.

Cuadro 21. Actividad Lectura “La gran familia”. Cuadernillo de Actividades.
Maestra de Segundo Ciclo, marzo 2007 (101).

La configuración de este tipo de propuestas de escritura escolar obliga a poner la atención sobre el carácter complejo y no lineal de los movimientos de cambio³⁹⁵. Las revistas de EDIBA acentúan de modo progresivo durante

³⁹⁵ A propósito de los cambios recientes en la enseñanza de la cultura escrita analizados a través de cuadernos de clase, Ana María Finocchio pone el foco en un conjunto sustantivo de cambios identificables el marco de un escenario de continuidades. Entre ellos señala los nuevos modos de la comunicación de la voz propia en las producciones escolares (evidenciado en la formulación de la opinión sobre grandes tópicos o problemas de actualidad y en el ingreso de géneros discursivos alternativos a las prácticas de escritura más habituales, entre ellos, los géneros argumentativos), la redefinición de los propósitos con los que se invita a escribir a los niños en la escuela a partir de la concepción de lectura como construcción de sentidos, y la articulación entre la enseñanza de la escritura y la reflexión sobre el lenguaje a partir de la superación de la disociación entre la enseñanza del sistema de la lengua y la práctica de la escritura. Tales cambios suponen una renovación del concepto de escritura que se desplaza de la idea de producto final, limitada a una única situación comunicativa y acotada a unos pocos géneros y temas propios del contexto escolar hacia una concepción de escritura como trabajo y como un modo de dar respuesta a diversas situaciones de comunicación. La identificación de estos cambios en la enseñanza dialoga con la comprobación de ciertas permanencias manifestadas en la persistencia de la

el período estudiado las adopciones discursivas que parecen alinearse con los aires renovados traídos por la normativa curricular inspirados en los aportes de diferentes campos especializados y encarnados en las propuestas didácticas de diversa procedencia. En este marco, las propuestas de los docentes de EDIBA matizarán sus planteos con ciertos rasgos tendientes a un cambio pero sobre una base sólida que, afirmada en la seguridad, garanticen su eficacia. No se tratará de una eficacia sostenida necesariamente en el éxito de los aprendizajes de los alumnos sino más bien en su ductilidad para organizar el trabajo de aula.

En este cuadro corresponde también agregar la modalización que asume otro aspecto vertebral en la enseñanza escolar de la escritura: el trabajo con la ortografía.

Así, desde el inicio del período estudiado hasta el año 2006, las actividades fotocopiables se presentarán organizadas en fichas recortables focalizando en el trabajo de identificación y aplicación de convenciones ortográficas a través de una secuencia tipo estructurada en: la enunciación de la regla y sus excepciones- la búsqueda de palabras que incluyan la aplicación de la regla y su justificación- el completamiento de oraciones o de correspondencia con la imagen que impliquen la escritura de palabras en las que sea necesario aplicar la regla. En muchos casos, un texto base funcionará como el disparador a partir del cual se derivan las actividades propuestas, tales como, subrayar palabras en las que se identifique la aplicación de la regla enunciada, búsqueda en sopa de letras, la marcación de la puntuación correcta en el texto, entre otras.

Luego, a partir de la progresiva y sutil adopción de los *NAP*, las planificaciones presentadas por las revistas conservarán una precisa desagregación y secuenciación del trabajo sobre la ortografía para cada mes del año. Las *actividades fotocopiables* tenderán a una menor presencia y, en su lugar, serán los cuadernillos el material que seguirá sosteniendo la inclusión de secuencias de actividades en las cuales la ortografía pasará a

expresión de la voz propia ligada con temas escolarizados y la apropiación de buenos hábitos y valores, la escritura propuesta a partir de la concepción de lectura como extracción del sentido dado en los textos, y la disociación entre la enseñanza del sistema de la lengua y la práctica de la escritura. Ver Finocchio, A.M., 2014.

ocupar un lugar. Desde allí las revistas intentarán dar cuenta de cierta unidad en el abordaje de los textos de la cual forma parte el trabajo ortográfico.

La intención resulta válida en tanto puesta a tono con los principios y pautas provenientes de la prescripción curricular y de las voces didácticas especializadas. Con énfasis en la comprensión y la producción de textos a través de procesos reflexivos, el trabajo con la ortografía se propone en estrecha vinculación con el carácter procesual y cíclico del trabajo con la escritura a través de un abordaje centrado en el reconocimiento de las dudas ortográficas y en el descubrimiento y aplicación de las convenciones ortográficas. En este marco, la normativa curricular no avanza más allá de la sugerencia de cierta secuenciación para el trabajo en tanto las propuestas didácticas circulantes no incluyen más que referencias generales derivadas de sus planteos teóricos.

De allí que el trabajo con la fijación de las normas ortográficas a través de ejercicios de identificación y repetición reflejado en las revistas como práctica sostenida y estructurante de las prácticas escolares no encuentra lugar en este marco, quedando en el terreno de lo no dicho cualquier pauta didáctica más precisa que, a partir de los nuevos principios, oriente la actividad de la enseñanza.

Los docentes de EDIBA acallarán entonces las referencias conocidas dejando el trabajo ortográfico diluido en la amplia referencia a la reflexión sobre el lenguaje, tal como dan cuenta las planificaciones anuales del final del período estudiado, y manteniendo algunas actividades específicas en el marco de la posible integración que permitan las secuencias planteadas. Difícil es pensar en su completa eliminación. La inespecificidad que el abordaje de las convenciones ortográficas tiene en las propuestas didácticas producidas desde ámbitos especializados no resulta argumento para su desconsideración en el trabajo escolar, especialmente si se tiene en cuenta la particular presión social ejercida sobre la escuela para su tratamiento.

En efecto, la enseñanza de la escritura en la escuela sigue siendo interrogada desde la presión social que conserva en su imaginario un lugar prioritario para la ortografía como indicador del buen escribir y, de manera ampliada, de cultura. Se trata de una presión que encuentra en el cambio

cultural una explicación para dar cuenta de la degradación cultural que las nuevas tecnologías vienen a imprimir. En estas voces, la invención de nuevos códigos de escritura en celulares y pantallas manifestada en el uso de niños y jóvenes es interpretada como desviación de la norma y, por tanto, prueba evidente de la ineficacia de la escuela para influir en la correcta escritura de los alumnos³⁹⁶. De hecho, en los cuadernillos de actividades de las revistas es posible identificar unas pocas actividades que marcan pasos en este sentido:

E-mail sin errores (fragmento)

Leé este mail y **colocá** los signos de puntuación que faltan (el texto se incluye dentro de una ilustración de una pantalla de computadora).

Sol ¡No sabés cuánto te extraño! Tengo muchas ganas de verte y de contarte todo lo que me pasó desde la última vez que viniste. Te adjunto algunas fotos Quiero que vengas algún fin de semana. Juntas la vamos a pasar muy bien. Podemos hacer juntas muchas cosas. Agregame a tus contacto así podemos chatear tranquilas Te mando un beso grande y te espero. Inés.

En tu hoja, **escribí** un e-mail a tu mejor amigo o amiga. **Colocá**, como corresponde, los signos de puntuación.

Cuadro 22. Actividad E-mail sin errores. Cuadernillo de actividades.
Maestra de Segundo Ciclo, agosto 2009 (12).

³⁹⁶ El relevamiento de la prensa gráfica realizado para el período estudiado da cuenta del impacto de estas lecturas desde distintos ámbitos sociales. Así, por ejemplo, entre numerosas referencias halladas en relación con esta perspectiva se señala: “*La carta va a las escuelas*” es el título del programa que por tercer año consecutivo desarrolla la Secretaría de Educación porteña. El objetivo del plan es mejorar la calidad de la escritura y la ortografía. “*Con los e-mails y los procesadores de texto, los alumnos no aprenden las reglas ortográficas pues estos programas tienen correctores. Por eso pensamos una manera para estimular la escritura. Así surgió la idea*”, dijo el secretario de Educación Daniel Filmus (...) (“Impulsan el envío de cartas para mejorar la ortografía”. En Diario La Nación (2003, 25 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/491418-impulsan-el-envio-de-cartas-para-mejorar-la-ortografia> Consultado el 13/03/2015); *Rápido, informal y por momentos confuso hasta para quienes lo usan. Así es el nuevo código lingüístico empleado por muchos chicos y jóvenes en los mensajes de texto de sus celulares o para chatear por Internet. Salpicada de contracciones, abreviaturas, íconos y números, la nueva jerga desarrollada para agilizar la comunicación a veces también puede complicarla. Degradación del lenguaje, búsqueda de mayor expresividad, penetración de la oralidad en la lengua escrita y hasta un negocio que termina en la publicación de diccionarios son algunas de las consecuencias, entre apocalípticas y prometedoras, que trae esta tendencia.* (...) (“Los mensajes de texto, cada vez más confusos”. En Diario La Nación (2006, 23 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/774528-los-mensajes-de-texto-cada-vez-mas-confusos>. Consultado el 13/03/2015); *La dificultad para aplicar las reglas aprendidas a los textos, la colocación de tildes en las palabras, el uso de los celulares y chats y las diferencias socioeconómicas son algunos de los problemas que enfrentan los alumnos de escuela primaria en el proceso de aprendizaje de la escritura. En una evaluación sobre caligrafía y ortografía realizada por la UNESCO, la Argentina obtuvo una de las peores notas en relación a los desempeños de alumnos de tercer y sexto grado de América Latina: los estudiantes cometieron un error cada 10 palabras y presentaron dificultades a la hora de mostrar su caligrafía manual en un texto* (...) (“Debaten por qué a los chicos les cuesta tanto escribir sin faltas”. En Diario Clarín, 26 de junio de 2011. En Diario Clarín (2011, 26 de junio. http://www.clarin.com/educacion/Debaten-chicos-cuesta-escribir-faltas_0_506349484.html). Consultado el 13/03/2015.

Lejos de la inacción, el silencio que parece montarse sobre el trabajo escolar de la ortografía puede ser interpretado como una señal de transición en tiempos de cambio. Retomar en este sentido el análisis planteado por Chervel (1991) puede resultar útil en tanto el autor focaliza en el carácter creativo de la cultura de la escuela en la conformación de los saberes y las disciplinas escolares³⁹⁷. Siguiendo su planteo, la transformación del público escolar opera como motor de cambios en los contenidos de la enseñanza y, para el caso de la gramática y la ortografía en el contexto francés, los cambios culturales en la sociedad y en las generaciones jóvenes permiten explicar cambios en dichas disciplinas escolares en tanto resultan impensables las formas de enseñanza adoptadas en otros tiempos.

De esta manera, en un tiempo de transformaciones en las prácticas de la cultura escrita, la enseñanza de la ortografía en las revistas de EDIBA parece cocinarse al calor de su propio fuego. Así, al tiempo que da cuenta formal de los cambios establecidos a nivel de la normativa curricular inspirados en los enfoques didácticos renovados provenientes de las prácticas discursivas especializadas, probablemente la cultura empírico-práctica de los docentes esté dando los propios trazos para una nueva versión de estos saberes.

Mención aparte merece la regulación de los cambios en el escenario de la estabilidad planteada por las publicaciones de EDIBA en el caso de *La revista de Educación Secundaria*³⁹⁸.

³⁹⁷ Para el autor, las disciplinas escolares son entendidas como creaciones espontáneas y originales del sistema escolar a través de las cuales no sólo se forman individuos sino también una cultura que a su vez penetra en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola. Así en el contexto francés de fines del siglo XIX, la ortografía constituye un ejemplo que despliega la potencialidad de producción de saberes específicos desde la escuela que se extienden sobre la sociedad y la cultura. En este marco, Chervel identifica tres efectos concernientes a la cultura de la escuela: el primero, de orden lingüístico, la cristalización de la ortografía en tanto en el momento en que todos los maestros aprendieron a escribir las palabras de la misma manera, la ortografía había dejado de evolucionar; el segundo, de orden cultural, concierne al estatuto que alcanzó la ortografía en la opinión pública a partir de la segunda mitad del siglo XIX de manera tal que el individuo que no supiese escribir correctamente sería identificado como inculco; y el tercero, de incidencia sobre la gramática propiamente dicha, la creación de un sistema puramente escolar construido por lo maestros para responder a la urgencia de la enseñanza. Chervel, 1991; Gonçalves Vidal, 2005.

³⁹⁸ Hasta el año 2007, las revistas destinadas a este público se denominaron *La revista de Tercer Ciclo (Educación Secundaria Básica y Polimodal)* adoptando la nueva estructura del sistema educativo sancionada por la ley de educación de la reforma de los noventa. En dicha ley, la Educación General Básica, obligatoria y de 9 años, se confirmó de tres ciclos el último de los cuales integrado por el 7mo. año de la escolaridad primaria y los dos

Sucede que los enunciadores y a la vez destinatarios de estas publicaciones son los profesores del nivel secundario, piezas con identidad específica en el tablero educativo. Se trata de una identidad construida sobre la base del dominio de un saber disciplinar que encuentra correspondencia en la organización del trabajo escolar en el nivel.

Desde esta lógica, el saber “de colega a colega” adoptado en general en el resto de las publicaciones EDIBA asume aquí un tono de menor alcance colectivo, fragmentado en las voces de profesores especializados en la enseñanza de un campo disciplinar específico que sólo en algunas ocasiones encuentra algún punto común para articular su tarea. De allí que en todos los casos, y a excepción de breves y esporádicos artículos, los destinatarios directos de las propuestas incluidas en de *La revista de Educación Secundaria* serán los alumnos con intermediación del docente como administrador de las actividades³⁹⁹.

El esquema será similar en todos los campos disciplinares. Las actividades planteadas generalmente se centrarán en la lectura de textos - muy cortos en extensión, de uno a tres párrafos breves en el caso de textos no ficcionales o adaptaciones reducidas en el caso de ficción- con listado de acciones derivadas o cuestionario-guía. Las consignas se focalizarán en el chequeo de la comprensión literal⁴⁰⁰; la identificación de ideas principales

primeros años de la escuela secundaria vigentes en la estructura anterior. Seguía a este nivel la Educación Polimodal no obligatoria, de tres años de duración como mínimo, con diferentes modalidades definidas sobre la base de una profunda revisión curricular. La implementación de esta nueva estructura se realizó en todo el país aunque en muchos casos, debido a dificultades estructurales y de organización, el cambio fue más nominal que concreto. Luego las revistas cambiarán su título, *La revista de Educación Secundaria - Tercer Ciclo- Polimodal y Adultos*) siguiendo los grandes trazos de cambio impuestos para el nivel por la sanción de la Ley de Educación en el año 2006 aunque también conservando, en segundo plano, la denominación anterior. A partir de esta ley la educación secundaria se estructuró en dos niveles: el primero -la *Educación Secundaria Básica*- de carácter obligatorio, incluyendo el 7mo. año de la escolaridad primaria vigente en la estructura previa a la ley de los noventa. El segundo nivel, la *Educación Secundaria Superior*, no obligatorio y de tres años de duración. También en este caso se dispusieron los NAP como normativa curricular base de la nueva estructura del nivel.

³⁹⁹ Se trata de una decisión editorial que refleja de modo acertado la dinámica del trabajo docente, movilizadora por la pertenencia institucional múltiple y la dedicación fragmentada en diferentes años del nivel. Una decisión que retoma las necesidades de un profesorado apremiado por la urgencia y poco disponible para el trabajo colegiado dentro del cual la circulación de lecturas y el intercambio pueda tener lugar.

⁴⁰⁰ Por ejemplo a través de actividades tales como identificación de tema, reformulación y ejemplificación oral y escrita de términos y/o conceptos con búsqueda en el diccionario; definición individual y colectiva de conceptos principales; llenado de cuadros/esquemas/textos incompletos con información del texto; relación de

con subrayado y la elaboración de resúmenes; la ampliación de la información en fuentes complementarias de información, a partir de la consigna de investigar, averiguar, ampliar, confeccionar un informe incluyendo la búsqueda imágenes y textos; y la formulación de opiniones fundamentadas en relación con los temas planteados por el texto leído, entre otros.

El tipo de actividades propuesto se corresponde con las tendencias establecidas con continuidad en las prácticas escolares. En este sentido, en un trabajo anterior señalaba su presencia predominante en la escuela secundaria. Así, la copia en la carpeta de aquello apuntado por el profesor en el pizarrón era el tipo de actividad escolar con mayor presencia, seguido de la elaboración de trabajos de investigación para entregarlos por escrito y la lectura de un texto para responder preguntas por escrito a través de cuestionarios (Brito, 2007).

Con el telón de las permanencias como fondo, la apertura a los cambios será localizable en la transformación de los recursos utilizados y en la ampliación de los soportes incluidos abriéndose el juego a la estética de los medios audiovisuales y, sobre todo a comienzos y a fines del período estudiado, al uso de las pantallas.

Análisis particular merecen los movimientos producidos en relación con los saberes de la cultura escrita concentrados en los saberes de la lengua y en la literatura. En el medio de un territorio conflictivo, cruzado por los tironeos entre las prácticas discursivas especializadas, las definiciones políticas y el tablero organizativo de la dinámica institucional del nivel secundario, los profesores de EDIBA trazarán su composición particular para la enseñanza de estos saberes.

Un deslizamiento significativo y progresivo puede identificarse durante el período estudiado. En sus inicios, predominará de forma sostenida el abordaje tradicional sobre los aspectos estructurales de la lengua, inspirados en las referencias teóricas de la gramática estructuralista. Reformulada en su

verdad/falsedad entre afirmaciones; relación de correspondencia entre conceptos y definiciones; crucigramas y anagramas; procesamiento de la información a través de cuadros/gráficos/mapas/mapas conceptuales; identificación de argumentos.

propia versión⁴⁰¹, la propuesta focalizará en el armado de actividades con eje en los niveles del sistema de la lengua. Serán actividades específicas que luego comenzarán a ser subsumidas en el marco de las propuestas orientadas hacia el trabajo comunicativo impulsado por la reforma curricular de los noventa. El énfasis en el uso del lenguaje, con fuente en las nuevas teorías lingüísticas, promoverá la focalización en los conocimientos que permiten la comprensión y la producción de mensajes en distintas situaciones comunicativas de manera eficaz.

Desde aquí, las revistas de EDIBA producirán su propia combinación. Las actividades incluirán cada vez con mayor frecuencia propuestas centradas en la reflexión metalingüística sobre distintos aspectos de los textos, como por ejemplo la función, la intencionalidad, la superestructura, la macroestructura y, sobre todo, el trabajo sobre la cohesión y la coherencia. Las tipologías textuales serán el eje de las actividades, incluyendo variedad de textos para el análisis, insistiendo en su función comunicativa y adecuación según el contexto. Dentro de la misma secuencia, la enseñanza de los contenidos de gramática textual serán abordados a través de modalidades tradicionales con base en las nociones de gramática oracional, esto es, a través de ejercitaciones centradas en la memorización de definiciones y clasificaciones o en la identificación mecánica de elementos en una lista de palabras o de oraciones o en un texto (Otañi, 2011)⁴⁰².

⁴⁰¹ Varios estudios han abordado el análisis de esta configuración dando cuenta de la traducción escolar de estos conocimientos. En uno de ellos se señala. *La puesta en práctica del modelo en la escuela argentina no sólo privilegió el nivel sintáctico por sobre los otros, sino que también con el tiempo prácticamente redujo la sintaxis al análisis sintáctico. Así, a la manera de cajas chicas, la enseñanza de la lengua se redujo a la enseñanza de la gramática, la enseñanza de la gramática a la de la sintaxis y la sintaxis a la práctica del análisis sintáctico sumado a algunos mínimos aspectos morfológicos (conjugación verbal, flexión nominal, familia de palabras) y semánticos (sinonimia, antonimia, homonimia).* Gaspar y Otañi, 2001: 84.

⁴⁰² En sus trabajos sobre la historia de la enseñanza escolar de la gramática, Otañi y Gaspar sostienen que las tensiones entre los movimientos gramaticales y agramaticales centraron la discusión en los contenidos, en lugar de reorientarla hacia sus modalidades de enseñanza y, en función de esta reorientación, delimitar los contenidos. El debate producido en el ámbito especializado conllevó profundas transformaciones, especialmente reflejadas en la propuesta curricular de los noventa. No obstante, y en consonancia con otras lecturas, ambas posturas han mostrado la dificultad de su consecución productiva en la enseñanza escolar. Gaspar y Otañi, 2001; Otañi, 2011.

Cuando los dioses son protagonistas. Los mitos. Para 7° (fragmento)
Para tener muy en cuenta. (*Cuadro conceptual sobre características del mito*)

Un mito para compartir. (*Adaptación sintética de Teseo y el Minotauro*)

Trabajamos con el mito

1. Vocabulario:

- a. Averiguar datos sobre Teseo, Ariadna, Minos, Egeo.
- b. Con el diccionario, escribir un sinónimo para : pitonisa-laberinto-cíclicamente

2. Comprendemos lo leído:

- a. ¿Cómo logran los atenienses averiguar la manera de dejar de sufrir calamidades? ¿De qué forma lograrían que Minos deje de luchar contra ellos?
- b. ¿Por qué Ariadna ayuda a Teseo? ¿Cómo lo hace?
- c. ¿De qué manera llegan al centro del laberinto? ¿Cómo logra Teseo vencer al Minotauro?
- d. ¿Qué pide Ariadna por su ayuda?

3. Marco narrativo:

- a. Nombrar los personajes. Clasificarlos en dioses, semidioses, héroes, humanos.
- b. Ubicar el espacio físico.
- c. ¿Se mencionan datos temporales? Si es así, ¿cuáles?

4. Cambiando finales:

Modifiquen el mito. Pueden elegir alguna de las siguientes modificaciones:

- . El hilo desaparece y Teseo logra salir mediante...
- . Ariadna no ayuda a Teseo porque no corresponde al sentimiento que él tiene.
- . Teseo lleva un alimento exquisito pero mortal que el Minotauro ingiere.

Trabajamos la cohesión y la coherencia

1. Luego de leer el mito de Teseo, en grupo, intenten ubicar en el mismo los recursos cohesivos que usó el autor. Márquenlos.
2. *En busca de los mitos escondidos.* Armar tres textos coherentes ordenando los párrafos.
3. *Sustitución: "Preparados para corregir".* Transcribí los siguientes pares de oraciones realizando las sustituciones posibles usando sinónimos o paráfrasis.
4. *Descubriendo recursos cohesivos.* Luego de leer el texto señalar los casos de referencia, elipsis y sustitución.

Cuadro 23. Actividad Cuando los dioses son protagonistas.

Los mitos. Actividades fotocopiables para la ESB.

La revista de Educación Secundaria, octubre 2006 (104): 1-3.

Además, orientadas por el lema de la comprensión⁴⁰³, las actividades acentuarán el trabajo con la lectura asignando para la escritura un lugar

⁴⁰³ El tema fue incluido durante varias entregas en una sección destinada a los docentes. En una de ellas se consignaba: *Psicólogos y educadores, ya desde el inicio del siglo pasado, han considerado la importancia de la comprensión lectora y se han ocupado de estudiar y determinar qué sucede cuando un lector común comprende un texto. Por los años 60 y los 70, un grupo de especialistas en el tema lector postularon que la comprensión era el resultado directo de la decodificación: si los alumnos eran capaces de nombrar las palabras, la comprensión se presentaría de manera automática. Este postulado se convirtió en el fundamento por excelencia de un número interesante de libros de lectura que aún hoy*

acotado a ejercicios breves de producción de textos sin pautas de intervención para su abordaje específico⁴⁰⁴.

Finalmente, habrá que señalar, hacia finales del período estudiado, una reconciliación con un amor escolar ausente durante varios años. La vuelta a la mención de la literatura será la prueba de este acercamiento, identificada hacia 2010, y con fuerza en el 2011, en las revistas de EDIBA.

En paralelo a la continuidad del trabajo con los textos desde la perspectiva de la lingüística textual⁴⁰⁵ -el cual asumirá un lugar destacado a partir de la nueva sección “Campaña de lectura y escritura”-, las actividades incluirán la referencia a la literatura de un modo particular. Así, en un escenario de silencios y eclecticismos⁴⁰⁶, los profesores de literatura de EDIBA recuperarán un lugar específico.

De conformación inestable, la matriz escolar confeccionada para la vuelta de la literatura a las aulas diseñada por los profesores de EDIBA se configura en una multiplicidad de rasgos dentro de los cuales la construcción del canon literario escolar no parece resultar un tema

se emplean. Actualmente la comprensión se concibe como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, ya que en este proceso de comprender, el lector relaciona la información presentada por el autor con la que él ya tiene con sus conocimientos. Didáctica de la comprensión lectora. La Revista de Tercer Ciclo., septiembre 2006 (85): 3.

⁴⁰⁴ Las actividades propondrán escribir un breve informe, escribir una autobiografía, escribir un argumento, escribir el relato a partir de una historieta, cambiar el final de un cuento, siempre como ejercitaciones derivadas de lectura fuente y/modelo.

⁴⁰⁵ Desde una perspectiva crítica sobre estos cambios, la reforma curricular de los ochenta instala la lingüística textual y su consideración de la literatura como “un discurso social más” en el currículum escolar, orientación que se acentúa en los noventa con la normativa curricular aprobada en el marco de la reforma educativa. Ésta fue acusada del borramiento de la especificidad literaria haciendo foco en otros discursos sociales tales como la crónica periodística, la entrevista o los artículos de opinión. Bombini, 2001; Setton, 2004; Cano, 2005.

⁴⁰⁶ La reforma curricular de los noventa y los desarrollos curriculares oficiales posteriores omitieron la referencia a un canon literario, decisión delegada en los niveles de definición curricular jurisdiccionales e institucionales. Los debates del momento entre especialistas no focalizaron en esta discusión, más atentos a la disputa por la especificidad de la literatura y a la necesidad de renovación didáctica para su enseñanza. La tendencia continuó estable luego, a partir del 2011, los NAP los cuales incluyen incorporan referencias generales para los dos primeros años de la secundaria básica haciendo énfasis en la perspectiva de los géneros pero sin focalizar en la construcción de un canon literario escolar. Luego, en los NAP para el ciclo orientado se incluyen referencias sobre la inclusión de la literatura latinoamericana y argentina en 4to. y 5to. año con enfoques centrados en la identidad, también la literatura no ficcional y la articulación entre literatura y periodismo para los mismos ámbitos de referencia. En ambos casos Mientras tanto, en el lapso de estos años de cambio curricular el mercado editorial adoptó sus propias decisiones en cuanto a la selección y secuenciación de géneros y obras literarias a considerarse en la enseñanza del nivel, abriendo un panorama variado y disperso atento a diversas tradiciones.

conflictivo ni abierto a la reflexión. La cuestión se dirime de modo implícito, alrededor de algunos principios subyacentes sobre los cuales las revistas puntúan ciertas decisiones.

Algunas veces haciendo foco en movimientos⁴⁰⁷, otras en la producción de ciertos autores en el marco de dichos movimientos o como modelos ejemplificadores de géneros⁴⁰⁸, otras en obras específicas⁴⁰⁹, las actividades partirán de la lectura de textos breves y/o fragmentos claves en la historia de la literatura y sólo en contadas ocasiones remitirán a la lectura de libros. En función de los énfasis, las propuestas estarán centradas en la caracterización del género, el comentario sobre el tema tratado, la referencia al contexto social o político de producción, entre otros, a través de la lectura guiada, individual, silenciosa, y remitida a situaciones grupales para el intercambio sobre los aspectos enfatizados. En ocasiones la incorporación de la vinculación del texto leído con otras manifestaciones culturales, referencia también incluida en los *NAP*, será un rasgo de novedad considerado en las propuestas.

De este modo, las propuestas de los profesores de EDIBA tendrán su versión *sui generis*. Asociada a la identidad tradicional del profesor de literatura, su pedagogía estará centrada en la formación desde la valoración de un patrimonio cultural instalado en la historia escolar que admite sólo algunas concesiones para la renovación de los criterios pedagógicos que orientan su enseñanza.

En este esquema, el retorno de la lectura literaria constituye una respuesta escolar a las demandas alarmistas sobre la ausencia del hábito lector en los alumnos provenientes de diversos ámbitos sin olvidar que ésta no constituye el único reclamo. La consigna de “leer de todo” recorre

⁴⁰⁷ Por ejemplo: El barroco español. *La revista de Educación Secundaria*, agosto 2011 (139); Movimientos de ruptura: modernismo, ultraísmo y martinfierrismo. *La revista de Educación Secundaria*, noviembre 2013 (164).

⁴⁰⁸ Por ejemplo: Literatura. 5º Secundaria. La narrativa latinoamericana. Alejo Carpentier. *La revista de Educación Secundaria*. Nro. 139, agosto 2011; Literatura. 5º año. De la mano de Cervantes...la picaresca. *La revista de Educación Secundaria*, junio 2013 (159); Literatura. El realismo mágico: Gabriel García Márquez. *La revista de Educación Secundaria*, septiembre 2013 (162).

⁴⁰⁹ Por ejemplo: Literatura. 4to. año. El Popol Vuh. *La revista de Educación Secundaria*, junio 2013 (159); Lengua y literatura. 4to. año. Cantar del Mio Cid, *La revista de Educación Secundaria*, agosto 2012 (150); Bestiario de Julio Cortázar. *La revista de Educación Secundaria*, noviembre 2013 (164).

distintos caminos dentro de la escuela diversificándose en tantos sentidos como, en definitiva, se le demandan desde fuera.

Es en esta hibridez donde la perspectiva de las revistas de EDIBA da cuenta de las formas a través de las cuales las prácticas de enseñanza dialogan con los aportes provenientes de las investigaciones y ámbitos especializados para la renovación de los ejercicios y las actividades que se proponen en el aula como así también con los mandatos sociales que se imponen a la tarea escolar. Estos movimientos configuran una forma en la que conviven nuevas y viejas prácticas, incoherentes desde el punto de vista teórico pero funcional desde el punto de vista de la práctica escolar.

Sin embargo, atender a la articulación entre los movimientos y la forma de la práctica escolar supone incluir en el análisis la materialidad que oficia de anclaje a esta relación. De eso me ocuparé en el siguiente apartado.

6.3. Entre láminas y cuadernos

La enseñanza de los docentes de EDIBA se asienta sobre dos pilares materiales básicos alrededor de los cuales y de manera contundente se organiza el trabajo de aula. El cuaderno de clases y las láminas son, así, piezas fundamentales en su armado pedagógico.

Poner el foco sobre estos elementos permite analizar desde otra perspectiva y de manera complementaria el movimiento entre cambios y permanencias operado desde la visión de la enseñanza que transmiten estas publicaciones.

En la historia de la enseñanza escolar, el cuaderno de clase se ha constituido como un dispositivo ordenador a través de la instalación de unos vínculos, una forma de relación con el saber y una modalidad de trabajo (Chartier, A.M., 2002). Una lenta construcción que encuentra inicio en un uso basado en actividades centradas en la copia en renglones a través de una sucesión cronológica hasta la incorporación de fotografías, postales y recortes de revistas hacia mediados del siglo XX.

Las revistas de EDIBA dejarán su propia marca en este recorrido haciendo de las fotocopias, recurso ya instalado en las prácticas escolares,

un fuerte aliado del cuaderno de clases⁴¹⁰. Así, la lógica del *patchwork* dará forma a una nueva modalidad de organización del trabajo escolar reorganizando el tiempo y el tipo de actividades propuestas sobre la base de la continuidad del cuaderno el cual, sostenido en su inalterable eficacia y legitimidad, otorgará sentido de totalidad a lo realizado.

De este modo, la “pedagogía del engorde” (Finocchio, 2009) hará de los cuadernos el eje de su propuesta a través de una dinámica centrada en el pegado y elaboración de las actividades fotocopiadas provistas por las revistas y haciendo de éstas un soporte de lectura y escritura legítimo en el marco de la práctica escolar.

Una primera cuestión es señalable en este sentido. Dada la misma naturaleza del material, la tarea escolar adquiere energía y velocidad al ritmo del trabajo con las fotocopias. Así, el uso del cuaderno aliado a las fotocopias resitúa la economía de la escritura escolar que administra la vertiente “material” del trabajo “intelectual”. (Chartier, A-M., 2011). En este sentido, las actividades fotocopiadas permiten instalar rutinas económicas en tiempo y energía para administrar la realización de tareas que garantizan la apropiación de ciertos procedimientos que acompañan la producción escrita y a través de la cual también es posible dar cuenta del progreso individual de los alumnos⁴¹¹.

Se trata de un tiempo dinámico, que posibilita la continua novedad y que se ofrece diferenciado de la lentitud y fijeza propuestas por los libros.

Lo señalado no es menor desde el punto de vista de las valoraciones en torno a la cultura escrita que sostienen las prácticas escolares ya que supone una elección sostenida en la prioridad de las fotocopias por sobre el objeto libro. Las actividades incluidas en las revistas de EDIBA tendrán como eje

⁴¹⁰ La investigación realizada en 1999 por el Ministerio de Educación sobre los contenidos enseñados en los cuadernos de clase identificó el alto impacto de las revistas de EDIBA reflejado en la inclusión recurrente de sus actividades fotocopiadas en los cuadernos de clase. El hallazgo orientó otra de las investigaciones citadas en este trabajo, ya centrada en la construcción de los docentes como lectores de revistas profesionales. Ver Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999 y Finocchio, 2007.

⁴¹¹ Margen aparte tendrá la decisión de los maestros para combinar estas actividades con otros propósitos para la enseñanza de la escritura, también materializables en los cuadernos. En este sentido, Ana María Finocchio identifica en los cuadernos una mayor y progresiva presencia de actividades centradas en la incorporación de los textos argumentativos a los géneros escolares como así también la recuperación de aportes de la pedagogía del taller de escritura. Ver Finocchio, A. M., 2014.

los textos e ilustraciones producidos *ad hoc*, generalmente fragmentados o adaptados de una versión original, sin referencias a su contexto de producción y/o publicación. En este marco, sólo se hará referencia a los libros de manera secundaria y genérica, sin especificaciones acerca de su selección o modos de uso ni tampoco a los corpus de libros y/o materiales distribuidos por la política educativa durante el período estudiado. Tampoco se incluirán referencias al trabajo con las bibliotecas escolares o de otro tipo, sino sólo orientaciones generales a propósito de la construcción del rincón lector o biblioteca del aula pero en el marco de propuestas de corte manual - rasgo peculiar de la pedagogía propuesta por las revistas- sin atención a las prácticas de lectura⁴¹².

Una segunda cuestión señalable respecto de la permanencia del cuaderno de clase remozada en su asociación con las fotocopias es la reconfiguración de las prácticas escolares incluyendo aquí, de manera particular, los vínculos entre maestros y alumnos y la relación con los saberes.

En este nuevo mapa se renueva el sentido de la tarea del trabajo docente, en particular su componente de creatividad asociado a la destreza en el armado, fotocopiado y recorte de las actividades incluidas en las revistas y a la posibilidad de ofrecer a los alumnos tareas entretenidas. Pero al mismo tiempo la lógica de la actividad desplaza la centralidad del maestro poniendo a los alumnos en relación directa con las propuestas desplegadas en las fotocopias.

Se trata de una modalidad propia del nivel secundario retomada en *La Revista de Educación Secundaria* donde, a excepción de breves y esporádicos artículos, los destinatarios directos de las propuestas incluidas en esta publicación serán los alumnos, con intermediación del docente como administrador de las actividades. Aquí el menor peso en lo fotocopiado probablemente está dando cuenta de las prácticas usuales en el nivel: el cuaderno no es ya el centro unificado de la actividad escolar sino que la tarea de los alumnos se organiza en carpetas por disciplinas en las que el

⁴¹² No obstante esto, la editorial EDIBA producirá durante el período estudiado un fondo editorial organizado en base a la publicación de títulos literarios y propuestas de trabajo elaboradas por un grupo propio de autores. Entre éstos, Pancho Aquino será uno de los autores más difundidos y elegidos por los docentes. Su presencia resulta altamente convocante en el stand que la editorial posee en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

trabajo se registra, generalmente, a través de la copia de las consignas dictadas o registradas por el profesor en el pizarrón.

La potencia de la alianza entre cuadernos y fotocopias podría leerse, así, en el marco de un proceso de secundarización⁴¹³ que, al mismo tiempo, reflejaría de modo anticipado el cumplimiento del sueño del aprendizaje autónomo, uno de los principales *slogan* de las prácticas discursivas de los defensores a ultranza del poder autosostenido de los artefactos tecnológicos. En otras palabras: *Se trata de un nuevo estatuto del cuaderno de clase en el que la norma del texto impreso de las revistas se vincula con la producción de los alumnos y en el que el cortar y pegar se convierten en un puente cultural hacia el mundo de las nuevas tecnologías* (Finocchio, 2007: 95).

En la confirmación del uso de los cuadernos de clase, renovado en su alianza con las fotocopias, los docentes de EDIBA apuestan a una clara elección ajena a la presión editorial por hacer de los libros de texto un eje de la actividad escolar⁴¹⁴.

Su fortaleza reside en la eficacia para marcar una dinámica propia en la organización del trabajo del aula y, además, como soporte aliado fundamental de la tarea del maestro. Los cuadernos de clase, en este sentido, colaboran como instrumento útil desde el cual pueden conjugarse los distintos soportes de escritura que conviven en la escuela como así también, al menos por el momento, la actividad con los nuevos soportes tecnológicos que de modo incipiente comienzan a instalarse en la vida cotidiana escolar.

⁴¹³ En su análisis de la historia de los cuadernos escolares, Anne-Marie Chartier da cuenta de un proceso de secundarización a través del cual los maestros del nivel primario inventaron modalidades eficaces para sus prácticas introduciendo herramientas que son tomadas del “secundario”. Ver Chartier, A-M., 2011.

⁴¹⁴ Durante la década de los noventa se consolidan algunas transformaciones importantes en el mercado editorial de los libros de texto. En la búsqueda de la novedad, los avances tecnológicos fueron puestos al servicio del diseño y la producción acelerada de unos materiales que pudieran competir en el mercado con el uso cada vez más extendido de las fotocopias en la enseñanza, por ejemplo a través de la edición de libros fungibles. La *política editorial de mercantilización del saber* (Tosi, 2012) ha sido señalada, para el caso del nivel secundario, como una etapa centrada en la elaboración de productos a partir de los nuevos lineamientos de la reforma educativa. En la búsqueda de este propósito, los libros escolares intentaron suplir los silencios de la nueva normativa como así también ocupar un lugar de asistencia al docente a través de diversos mecanismos: *Entre ellos, se puede mencionar la estructuración del capítulo como una secuencia de clase, la explicitación de los contenidos, la prescripción de los modos de llevar a cabo las actividades en el aula y de “tarea para el hogar” y, finalmente, la producción de guías docentes, que comenzaron a contener las respuestas a las consignas y ejercicios del libro del alumno, así como la formulación de trabajos prácticos y evaluaciones.* Tosi, 2012: 532.

Asimismo, los cuadernos de clase demuestran la capacidad productiva de la cultura de la escuela, dispuesta al equilibrio entre la permanencia y el cambio. En este sentido debe leerse la incorporación de las fotocopias y, asociado aunque analizable de modo más amplio, el lugar otorgado a la imagen en las prácticas de enseñanza.

Analizar este lugar remite al papel central que las láminas ocupan en la vida cotidiana escolar, identificable ya en la larga historia de la enseñanza escolar⁴¹⁵. Engarzado en este recorrido, el uso de las láminas propuesto por las revistas de EDIBA aglutina intencionalidades relativas a la creación de un espacio escolar amigable y confortable que, en la hibridación de la cultura de la escuela con la cultura de masas, renueva el sentido artesanal de la tarea docente. En este marco, las láminas incluidas en las revistas de EDIBA facilitan su trabajo en la búsqueda de nuevas formas que hagan de la enseñanza una propuesta divertida, entretenida y motivante para los alumnos (Finocchio, 2007).

Enmarcada en la tradición pedagógica del sensoempirismo, la utilización de láminas en las prácticas escolares resulta una constante que fue adquiriendo diferentes matices y significaciones a través del tiempo pero que, hasta hoy, mantiene su protagonismo en la vida de las aulas.

En los orígenes del sistema educativo, el uso de las láminas ocupó un lugar clave para la enseñanza de la cultura escrita. En su carácter fijo, las láminas permitían al docente ordenar más fácilmente la observación al tiempo que, a través de las preguntas por él formuladas, se disipaba las dudas o incertidumbres sobre los sentidos admitidos. Tal como señala Maite Alvarado: *Los cuestionarios que acompañaban las láminas guiaban tanto la descripción como la interpretación, ayudando a elegir el nivel de*

⁴¹⁵ El recorrido histórico comprueba esta presencia desde los orígenes del sistema educativo nacional. Así, la convicción sobre los principios pedagógicos sobre los que se sostenía la recomendación del uso de láminas en la enseñanza se transmitía tanto a través de la fundamentación y las orientaciones para su uso incluidas en las publicaciones periódicas destinadas a docentes como a partir de la acción del estado tendiente a garantizar su presencia material en las escuelas. Es esta una modalidad que cambiaría en la década de los cuarenta, cuando la revista *La Obra* adoptara como decisión editorial la distribución de láminas en sus ejemplares. Las láminas constituyen así un elemento estructurante de la cultura visual de la escuela cuyas significaciones pedagógicas han cambiado al paso de sus transformaciones materiales y también de los sentidos asociados a la tarea docente. Ver Augustowsky, 2003; Finocchio, 2007; Brailovsky, 2012.

percepción adecuado, a acomodar la mirada y la intelección. (Alvarado, 2001).

Así, en el marco del modelo de enseñanza de la escritura basado en la composición la observación se articula con la descripción como modo de disciplinamiento de los sentidos a través de la orientación hacia el mundo sensible y hacia el objeto. En ese recorrido, las imágenes orientan la comprensión guiada en la construcción de un sentido particular.

La permanencia en el uso de las láminas como eje de las propuestas de lectura incluidas en las revistas de EDIBA conserva halos de este espíritu pedagógico actualizados en los nuevos marcos propuestos para la enseñanza. En este sentido, la comprensión lectora pregonada desde los enfoques cognitivos actuales encuentra una traducción propia en la intervención sobre los procesos interpretativos producidos a partir de la observación de las láminas.

Tal adaptación se mixtura en la permanencia de la vinculación entre el ejercicio intelectual y la práctica de la moral, combinatoria identificable en la pedagogía de la lectura propuesta por los docentes de las revistas de EDIBA:

Sugerencias de actividades para trabajar con el póster (fragmento)

Presentar cada una de las viñetas de la secuencia de la fábula.
Realizar una lluvia de ideas acerca del contenido del relato, partiendo de la siguiente pregunta: ¿de qué tratará este cuento? Una vez que todos los niños y las niñas hayan tenido oportunidad de hablar, leer el relato en voz alta para que todos puedan escucharlo. Al finalizar la lectura, realizar algunas preguntas en forma oral para evaluar la comprensión: ¿quiénes son los personajes “buenos”? ¿Quién es el personaje “malo”? ¿Qué problema tienen los ratones? ¿Qué hacen para resolverlo? Al final de la historia, ¿resuelven el problema? ¿Por qué? ¿Qué enseñanza nos deja esta fábula?

Cuadro 24. Actividad La asamblea de los ratones.
Maestra de Primer Ciclo, julio 2012 (170): 6.

Las orientaciones para el trabajo con la lectura recuperan los principios pedagógicos originales y estructurantes de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del uso de las láminas: la secuencia concreto-abstracto en grados de dificultad creciente y, desde allí, la evolución de la descripción sensorial hacia el campo de lo afectivo para concluir con la evaluación moral a través de los cuestionarios (Alvarado, 2001). Desde aquí, las

propuestas de las revistas parten de la observación para guiar una lectura que, en general, conduce a la elaboración de un juicio de orden moral sobre el contenido de los textos, lo que implica la identificación de la moraleja o la elaboración de reflexiones que vuelven de modo directo sobre los propios comportamientos de los alumnos.

<p>Sugerencias de actividades (fragmento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto en forma silenciosa y en voz alta. • Realizar la descripción del lugar y los personajes de la fábula. • Evaluar la actitud del león. • Proponer formas honestas de cómo podría haber solucionado su problema el Rey de la selva. • Evaluar la actitud de la zorra. • En grupo, evaluar los peligros y las medidas que pueden tomarse para evitarlos. Completar ideas como éstas: <ul style="list-style-type: none"> <i>En la calle</i> Peligros.....medidas preventivas Cruzar la calle.....prestar atención al semáforo <i>En la escuela</i> Peligros....medidas de prevención <i>En el hogar</i> Peligros.....medidas de prevención • Escribir experiencias propias donde se hayan encontrado en peligro; pensar entre todos medidas de seguridad para cada una de estas situaciones.

Cuadro 25. Actividad La seguridad. El león viejo y la zorra.
Revista Maestra Primer Ciclo, septiembre 2004 (84): 17.

Con un abordaje de la imagen puesto al servicio de tal objetivo, la dimensión moral conserva su lugar privilegiado en la escena de enseñanza de la lectura. Y la lectura, al mismo tiempo, renueva su carácter virtuoso en tanto posibilidad de acceso a ese conocimiento (Finocchio, 2007, Spregelbuld, 2009).

Tal énfasis será identificable, de manera particular, en las modalidades de enseñanza propuestas para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. De hecho, en los ciclos posteriores de la escolaridad obligatoria, el uso de las láminas compartirá su potencial para estimular los aprendizajes de los alumnos en relación con los contenidos de las ciencias. Por ejemplo:

Proyecto Compromiso ambiental (fragmento)
Respetar a los seres vivos

Secuencia de actividades

- Presentar el póster a los estudiantes como disparador del tema.
- Buscar el significado de las palabras: individuo-población-comunidad-ecosistema-biosfera. En una primera instancia se escucharán las conjeturas y las aproximaciones a los conceptos que los niños pueden construir a partir de sus conocimientos previos. Luego, se pasará a la instancia de comprobación de las anticipaciones que se hará consultando diccionarios y fuentes pertinentes a la materia. Más tarde se elaborarán, por parejas, definiciones escritas de las palabras mencionadas.
- Seleccionar y ofrecer imágenes, de parte del docente, para que los estudiantes las clasifiquen en el nivel de organización de la naturaleza que presenta el póster.
- Iniciar una sesión de búsqueda, recorte y armado de carteleras que reflejen el concepto de individuo-población-comunidad-ecosistema-biosfera.
- Buscar información mediante la lectura de textos variados sobre los diferentes niveles de organización de la naturaleza (...)

Cuadro 26. Actividad Proyecto Compromiso ambiental. Respetar a los seres vivos.
Maestra de Segundo Ciclo, mayo 2013 (169): 26.

La observación recurrirá como primer paso, a través de una atención orientada por una guía de trabajo hacia la formación de representaciones proceso en el cual, al estilo de las “lecciones de cosas”, el docente quedará “enmudecido” en la escena entre el/los alumno/s y la imagen (Finocchio, 2007). En su desarrollo, las actividades darán cuenta de una lógica mecanicista que mantiene su eficacia como modalidad organizadora del trabajo en clase a la vez que despliega la diversidad de sentidos pedagógicos que en ésta confluyen. En la variedad persisten los principios intuicionistas, también transformados a través del tiempo, con aquellos provenientes de los enfoques constructivistas del aprendizaje y, también, con las dinámicas centradas en la importancia de la participación y la opinión fundamentada no sólo en los procesos colectivos de aprendizaje sino también como parte de una dimensión social del proceso de formación⁴¹⁶. La inclusión de los

⁴¹⁶ A lo largo de la historia de la escolarización, el intuicionismo ha demostrado su eficacia sobre todo en su posibilidad de fundamentar una pedagogía aplicable a la enseñanza en contextos masivos. Aunque sus principios básicos han ido modificándose a través del tiempo, por ejemplo a través de la influencia de la pedagogía escolanovista, su perdurabilidad ha sido extensa y hoy convive con otras pedagogías que, entre otras

juicios de valor y actitudes concientizadoras en estas actividades da cuenta de ello.

Aunque siempre incluidos como material anexo de la publicación, la propuesta de abordaje específica para el trabajo con los *posters* en los ciclos posteriores al inicial irá menguando a lo largo del período estudiado⁴¹⁷ al tiempo que será posible advertir una transformación en su estética. Es ésta una transformación identificable en el conjunto de las imágenes incluidas en las publicaciones, particularmente en el caso de la educación secundaria. En efecto, frente a la tendencia predominante a inicios del período estudiado centrada en la presentación de ilustraciones infantilizadas o historietas elaboradas *ah doc* e incluidas a manera de *inserts* en las actividades, en los últimos años del período estudiado la imagen adquiere otro estatuto en tanto comenzarán a presentarse fotografías, reproducciones artísticas, humor gráfico o imágenes satelitales que, aunque en general sin referencia su contexto de producción, otorgan una nueva densidad a la propuesta.

Más allá de las láminas, el trabajo con imágenes se mantendrá con vigor en la actividad de los docentes de EDIBA. Así, las actividades incluidas en el cuerpo de las revistas encontrarán un eje recurrente en su uso, en particular para la enseñanza de ciertos campos disciplinares.

Los esquemas y gráficos para el caso de las ciencias exactas y naturales, los mapas en geografía, las fotografías o representaciones artísticas en historia son, entre otros, recursos que insisten como eje de las actividades propuestas, a través de un uso asociado al carácter ilustrativo y subsumido al trabajo con los textos escritos. Ejemplos:

cuestiones, enuncian nuevos postulados para el uso de la imagen en el contexto escolar. Ver Feldman, 2010.

⁴¹⁷ A comienzos del período estudiado el “Trabajo con el poster” dispondrá de un apartado específico en *La Revista de Educación Secundaria* al inicio de cada edición, sección que luego desaparecerá.

Polimodal/Biología (fragmento)

Los reinos. Clasificación de los seres vivos.

Actividad

- Observá los animales que ilustran estas páginas y clasificalos según los siguientes criterios: vertebrado o invertebrado/simetría radial o bilateral/sangre fría (poiquiloterms) o sangre caliente (homeoterms)/ acuáticos o terrestres/ según tengan placas, pelos, escamas, etc.
- Indica con cuál de estos animales comparte el hombre más categorías taxonómicas. ¿Por qué? Compará las características de ambos.
- ¿Qué otros animales de este cuadro están también emparentados?
- Investigá características de todas las especies mencionadas y comparalas.
- El árbol de la siguiente página ilustra las relaciones entre los 5 reinos de seres vivos. Buscá información acerca de ellos (...).

Cuadro 27. Actividad Los reinos.
La revista de Tercer Ciclo, abril 2005 (69): 8.

Geografía. Un mundo en conflicto (fragmento)

Corea del Norte vs Corea del Sur ¿Terminarán en guerra?

Actividades

1. Trabajá con un mapa

En un mapa político de Asia, marcá Corea del Norte, Corea del Sur, sus capitales, países vecinos, mares y océanos que los rodean, y las líneas imaginarias más cercanas.

Elaborá una ficha comparativa entre Corea del Norte y Corea del Sur que incluya la siguiente información: Capital, superficie, población, forma de gobierno, nombre del presidente/primer ministro, sistema económico/idioma, religión, principales recursos/actividades económicas, bandera, independencia.

Buscá y seleccioná material sobre la situación socioeconómica actual de Corea del Norte. Comparala con la de otros países que mantienen el mismo sistema político y opina sobre la educación, el analfabetismo, el sistema de salud y los alimentos subsidiados.

Elaborá una línea de tiempo donde resumas la historia de las dos Coreas.

Explicá cuál ha sido la situación entre las Coreas en los últimos años y por qué se ha agravado el conflicto en el último tiempo.

Kim Jong Un ha demostrado ser un líder oficial. Redactá una biografía del presidente norcoreano y describí allí la relación con sus ancestros.

2. Respondé el siguiente cuestionario (...)

3. Ilustrá y armá un informe con todo lo trabajado.

Cuadro 28. Actividad Geografía. Un mundo en conflicto.
Corea del Norte vs. Corea del Sur ¿Terminarán en guerra?
La revista de Educación Secundaria, junio 2013 (159): 20.

Algo similar sucederá con el uso de los medios audiovisuales, que también comenzarán a ser incluidos como recursos para el tratamiento temático. Aunque de manera esporádica, el cambio sigue la tendencia

también identificada en las revistas del ciclo anterior en cuanto a las referencias a películas, documentales o programas educativos de televisión como recursos ilustrativos o inspiradores para el trabajo con textos escritos.

Ejemplos:

Gabriel García Márquez. El realismo mágico (fragmento)

- Proyección del film: El coronel enamorado

La idea es que, después de la lectura y el análisis de la obra (El coronel no tiene quien le escriba), organicen un espacio para proyectar el film “El coronel enamorado” y determinen sus semejanzas y diferencias con el libro: cómo están presentados los personajes, el ambiente, el contexto social, entre otros.

El conocido realizador mexicano, Arturo Ripstein, fue quien llevó la obra al cine. El paso de esta novela corta al cine encontró, de la mano de Ripstein, un respetuoso traslado a las imágenes de la historia de ese coronel que espera durante años una pensión que nunca llegará, además de una interesante adaptación que hace foco en la vida matrimonial, en la miseria, en la esperanza de redimir la memoria de un hijo muerto y en un “amor largo”, en lugar de uno loco y apasionado.

Cuadro 29. Actividad Gabriel García Márquez. El realismo mágico. Literatura.
La revista de Educación Secundaria, septiembre 2011 (140): 16.

Imperialismo (fragmento)

Sugerencia de actividades audiovisuales

Proyectar la película “Avatar” y analizar los siguientes temas:

- Choque de culturas
- Culturas dominantes
- Ambiciones económicas
- Explotación de la naturaleza.

Cuadro 30. Actividad Imperialismo. Historia.
La revista de Educación Secundaria, abril 2013 (157): 15.

De esta forma, las revistas de EDIBA sostienen la orientación hacia unas prácticas escolares que, al igual que los libros de texto, incluyen el trabajo con representaciones simples que dan cuenta de la variedad de discursos del mundo científico. Así, la alianza imagen-texto funciona como un indicador disciplinario en tanto cada disciplina científica aparece marcada por un tipo de uso diferente de esa articulación y, a través de esta modalidad, la escuela transmite a los alumnos una cierta clasificación de los saberes (Chartier, A-M., 2009).

Tal abordaje será, de algún modo, trasladado en la utilización de las pantallas. Al respecto, señalable resulta el uso de computadoras planteado

con frecuencia desde el período previo a la etapa estudiado. La sección “Informática” incluirá así diversas propuestas de actividades que, en general, introducirán la utilización de las imágenes como recurso⁴¹⁸.

Las actividades propondrán el uso y/o diseño de imágenes, generalmente fijas. Siguiendo la lógica escolar de articulación imagen-texto, su inclusión tendrá un carácter ilustrativo del texto, no específico de análisis o comprensión sino más bien integrado al procesamiento secuencial y lineal propio de la lectura de textos. Las fuentes, en general, recurrirán al empleo de *software* educativos y enciclopedias digitales.

En este marco, cabe atender de manera particular al lugar que la cultura digital va adquiriendo en la perspectiva de los docentes de EDIBA. En este sentido, subrayable es la identificación de una presencia temprana y a la vez errática que encuentra origen previo al período estudiado para luego disminuir y volver a surgir en los últimos años. Tal cuestión es atribuible a todos los ciclos de la escolaridad obligatoria aunque su resurgimiento será marcado de modo más visible en las propuestas del nivel secundario.

Inicialmente, las propuestas estarán focalizadas en el trabajo informático a través de actividades para los alumnos, o bien para uso del mismo maestro, diseñadas por especialistas universitarios en informática. Las actividades girarán alrededor de la utilización de *softwares* y cd's educativos de circulación comercial o la recomendación de recursos gratuitos disponibles en Internet⁴¹⁹ para acciones complementarias, como por ejemplo la búsqueda de información.

⁴¹⁸ Algunos ejemplos: “Informática. Cadenas tróficas”, secuencia que propone una actividad instruccional centrada en el uso de las herramientas de Microsoft Word para la elaboración de gráficos que impliquen la inserción de imágenes (*La revista de Tercer Ciclo*, julio 2003 (50): 3) o “Informática. Narrar a partir de imágenes”, propuesta que apunta a la ilustración de historias elaboradas por los alumnos a través de la inserción de imágenes utilizando el procesador de textos Word. (*La revista de Tercer Ciclo*, junio 2003 (49): 16).

⁴¹⁹ En el relevamiento de ejemplares del período previo al estudiado llama la atención una propuesta incluida dentro de un cuadernillo denominado “Antología 1”, publicado en el año 2001. Elaborado por una profesora en Letras integrante del equipo editorial de EDIBA y un conjunto de profesores del tercer ciclo, el material tiene como destinatarios a los alumnos y se propone *despertar el gusto por la lectura mediante la aplicación de las distintas tipologías textuales y a partir de allí iniciar el abordaje de otras disciplinas*. Internet tendrá allí un abordaje específico, a través del trabajo con el *chat* como tipología textual de trama narrativa y función informativa. Allí se incluyen recomendaciones para la participación vinculadas con la disposición social al intercambio y con la precaución en la publicación de datos personales. También se ofrece un listado de codificación de los *smileys*, y se proponen actividades de búsqueda sobre el uso y potencialidad de Internet, en algunos

¡A crear folletos! (fragmento)

Cuando los niños están atravesando el proceso de alfabetización se encuentran ante ciertas palabras que tienen grupos consonánticos cuya lectura y escritura les provoca dificultad. Estas propuestas tienen como objetivo trabajar con las antedichas dificultades de una manera amena y divertida para ayudar a superarlas.

Contenidos

Grupos “pr”, “br”, “pl”, “bl”, “za”, “ce”, “ci”, “zo”, “zu”, “ca”, “que”, “qui”, “co”, “cu”. Producción de mensajes. Procesador de texto. Escritura de un texto. Cambios de tipos de letras. Color. Insertado de imágenes. Colocación de marcos.

Cuadro 31. Actividad ¡A crear folletos! Informática.
Maestra de Primer ciclo, septiembre 2000 (40): 26-27.

Informática. Creamos cuentos fantásticos (fragmento)

Esta propuesta tiende a que los niños se introduzcan en el terreno del cuento fantástico. Para que puedan identificar y comprender las características de dicho género, pedirles que entren en la siguiente dirección de Internet para leer el cuento “Piomar aprende a leer”:
www...internenes.com/sorpresa/cuentos/piomar.phtml.

Nota: Si la escuela no cuenta con salida a Internet, el/la docente puede imprimir el cuento y leerlo a todo el grupo, pedirle que lo lean individualmente o en pequeños grupos. Por supuesto que este cuento podrá reemplazarse por cualquier otro cuento fantástico.

Cuadro 32. Actividad Informática. Creamos cuentos fantásticos.
Maestra de Primer Ciclo, julio 2002 (60).

Programas editores de presentaciones (fragmento)

Los programas para hacer presentaciones son un recurso tecnológico que favorece, mejora y potencia la producción de los alumnos y permiten que se los emplee didácticamente en una amplia variedad de actividades. En esta ocasión nos parece muy enriquecedor utilizar alguno de estos programas para construir una presentación de las actividades y los trabajos desarrollados por los niños a lo largo del año escolar. La consigna será confeccionar entre todos los alumnos del curso y, una vez finalizada, se podrá entregar como recuerdo en el acto de fin de curso (...)

Cuadro 33. Programas Editores de presentaciones. Informática.
Maestra de Primer Ciclo, octubre 2008 (129): 32.

La centralidad progresiva en las prácticas de estudio impactará en la ampliación de los focos y temas de trabajo, que se volverán variados (habilidades como la resolución de problemas, razonamiento y lógica⁴²⁰; contenidos como las enfermedades, la prevención y el cuidado de la salud⁴²¹ o el desarrollo de la vida humana⁴²², entre otros). El lugar asignado para el docente será el de mediador entre las diferentes actividades a propósito de la manipulación del recurso en cuestión (por ejemplo, actividades de anticipación sobre el contenido de la propuesta o a través del planteo orientativo de preguntas, narración o renarración del relato propuesto en el juego dirección del trabajo manual a partir del juego, coordinación de las acciones y puesta en común de la información identificada por los alumnos, orientación para la traducción de la información en diferentes soportes gráficos, entre otros).

El trabajo con las computadoras también integrará su uso como procesador de texto y herramienta para la edición. La facilidad y utilidad que esto proporciona garantizan su ingreso en las aulas, en tanto las computadoras permiten agilizar un uso editorial que incluye un trabajo en vistas a la producción y/o publicación de un escrito a propósito de los saberes disciplinares de referencia, por ejemplo:

⁴²⁰ Informática. El increíble viaje de los Zoombinis. *Maestra de Segundo Ciclo*, marzo 2001 (35): 30-31.

⁴²¹ Informática. El cuidado de la salud. *Maestra de Segundo Ciclo*, agosto 1999 (18): 27; Informática. Vamos a armar un menú saludable. *Maestra de Segundo Ciclo*, noviembre 2000 (32): 24-5.

⁴²² Informática. ¿De dónde venimos? El viaje hacia la vida. *Maestra de Segundo Ciclo*, julio 1999 (17): 28.

Informática. La historia de la Tierra (fragmento)

Objetivos

Presentamos a continuación una serie de actividades para que los alumnos desarrollen utilizando un procesador de textos y un graficador. A partir de ellas se intenta reflexionar sobre el accionar del hombre en la Tierra. El texto seleccionado expresa en forma didáctica la evolución de nuestro planeta Tierra.

Se sugiere que el docente escriba previamente las consignas de trabajo y el texto en un archivo y desordene los párrafos del texto original, si considera que sus alumnos están en condiciones de volver a ordenarlos.

Consignas de trabajo:

1. Si el texto que explica la historia de la Tierra se encuentra desordenado, utilizando los comandos Cortar y Pegar, ordená el texto de forma correcta. Para evitar confusiones, hay palabras en colores que te indican que esas oraciones están unidas con punto y seguido.
2. De acuerdo con esta perspectiva, aproximadamente, ¿cuánto tiempo hace que se ha comenzado a usar Internet? Agregá una frase al texto, en el lugar adecuado, referida a este tema. Recordá que podés usar la **Calculadora** que se encuentra en **Inicio/Accesorios** para realizar las cuentas. *Ayuda: la Revolución Industrial se produce en el año 1750 y según el texto sucedió hace un minuto. Internet es usada en forma masiva a partir de 1990.*
3. Inventale un título a tu selección y colocalo en estilo **Negrita**, fuente Arial y tamaño 14 y con alineación centrada.
4. Seleccioná todo el texto, excepto el título, y colocale alineación justificada.
5. Colocá en fuente **Comic Sans**, en tamaño 14 y en el color que te agrada la frase que dice “¿Hemos hecho del paraíso un basurero?”
6. ¿Qué reacción te produce el texto? Escribí al final del mismo una frase, con un comentario elaborado por vos y tu compañero/a. Seleccionala y colocale color de fuente verde.
7. Agregar, a continuación de la frase elaborada por uds., 4 sugerencias para que nuestra Tierra no se quede convertida en un basurero. A cada una de las sugerencias aplicale estas **viñetas**.
8. Abrí el graficador **Paint**, lo encontrarás en **Inicio/Programas/Accesorios/Paint**, y realizá una línea de tiempo donde representes gráficamente los momentos señalados en el texto.
9. Vamos a colocar el dibujo realizado al final del texto. Opción a): cortar y pegar; Opción b)Insertar/Imagen/desde archivo. Escribí a continuación tu conclusión.
10. Conversá con el profesor sobre cuál es la opción más conveniente para que el archivo resultante ocupe menos espacio.
11. Guardá el archivo con el nombre de **basurero.doc**.

Cuadro 34. Actividad Informática. La historia de la Tierra.
La revista de Tercer Ciclo, abril 2005 (69): 26.

Las propuestas incluyen una combinación particular entre los saberes disciplinares y el uso instrumental de las herramientas provistas por las computadoras para un trabajo con el procesamiento de textos e imágenes que, sin embargo, no se detiene en sus etapas de producción. Su abordaje

será acumulativo y no necesariamente articulado a la apropiación de los mecanismos propios de la escritura y el foco estará puesto más bien en las ventajas que los recursos tecnológicos ofrecen para la edición⁴²³.

La apertura a la cultura digital planteada por las revistas de EDIBA también incluirá el uso personal de los docentes y la promoción de su intercambio⁴²⁴. Fiel a la estrategia de “colega a colega” esta inclusión no será nueva sino que también encontrará huellas marcadas desde los años previos al período estudiado.

Así, desde el año 2000, las revistas en todas sus versiones anexarán un folleto llamado m@estras.com con información de uso personal para los docentes. Se incluirá, por ejemplo, información acerca de los virus informáticos y los modos de prevención; caracterización, consejos y recomendaciones para el uso de buscadores y navegadores en Internet; hardware y software, programas de procesamiento de texto, manejo de archivos, introducción a Internet⁴²⁵. El folleto remitirá, además, a un sitio

⁴²³ Además de la referencia a la lectura de textos en pantalla e hipertextos como énfasis en el taller como modalidad para la enseñanza de la lectura y la escritura y a propósito del trabajo con la información y la opinión sobre temas específicos del área y el mundo de la cultura, otra referencia incluida en los NAP del área de Lengua para los primeros años de la escuela secundaria respecto del uso de las computadoras refiere a este punto específico. En relación con esto, se consigna: *Actualmente, el procesador de textos se ha convertido en un “aliado” estratégico para resolver problemas de escritura. Todas las reformulaciones (borrado, ampliación, sustitución y recolocación) que se ponen en juego durante la revisión y en el momento de edición del texto final, se resuelven mucho más fácilmente en la pantalla de una PC que en el texto manuscrito. Por ejemplo, cuando al releer se decide ampliar la información (para incluir comentarios, aclaraciones, especificaciones, ejemplos, definiciones, citas, notas al pie), la posibilidad de apoyar el cursor en el espacio seleccionado agiliza la tarea, ya que permite iniciar de inmediato la reformulación. Algo similar ocurre con las sustituciones: palabras por sinónimos o por frases de significado equivalente, reemplazo de conectores, de tiempos verbales, cambios en la puntuación. Por su parte, los comandos “cortar” y “pegar” colaboran muy eficazmente con las operaciones de recolocación cuando se trata, por ejemplo, de reordenar para hacer más claro el texto al destinatario o para rejerarquizar la información. Por otro lado, el procesador ayuda a resolver aspectos vinculados con la edición de los textos, porque permite automatizar operaciones tales como el titulado y el subtulado, la selección del tipo y del tamaño de las letras, el mantenimiento de los márgenes o la numeración de las páginas.* NAP, 2011: 21.

⁴²⁴ Se incluyen aquí propuestas como “Sumate. Cartelera interactiva para docentes” que presentan recomendaciones de libros reseñados, en formato impreso y también digital; páginas web recomendadas, blogs, páginas de Facebook, información sobre congresos y jornadas, bibliotecas virtuales y, una sección dedicada a pensamientos y citas. *Maestra de Segundo Ciclo*, mayo 2013 (169).

⁴²⁵ Por ejemplo: Virus: Parte 1: ¡conociendo al enemigo! m@estras.com. *Maestra de Segundo Ciclo*, marzo, 2001 (35); Internet. Los buscadores y cómo buscar. m@estras.com. *Maestra de Segundo Ciclo*, noviembre 2000 (32); Internet. Los navegadores. m@estras.com. *Maestra de Primer Ciclo*, octubre 2000 (41); Hardware y Software. m@estras.com. *La revista del tercer ciclo*, junio 2000 (16); La primera herramienta:

web⁴²⁶ que incorpora diferentes elementos, desde aquellos para uso personal de los maestros/as (fondos de escritorio para las computadoras, tarjetas para imprimir, foros y chats entre docentes) hasta otros vinculados con las propuestas de aula (actividades para todos los niveles).

Aún en la imprevisibilidad sobre el destino de uso de las tecnologías digitales en el aula, desde hace tiempo las revistas de EDIBA parecen haberse apropiado de la idea del maestro como medio para la introducción del cambio. Lejos de la difusión de predicciones sobre cambios radicales, también de la sofisticación de contenidos y herramientas tecnológicas o de aplicaciones pedagógicas de vanguardia producidas en el contexto extraescolar, los docentes de EDIBA construyeron una estrategia en la cual el uso personal de las computadoras y ciertas pautas para la escolarización de su potencial son la llave segura de su inclusión en los salones de clase (Chartier, A-M., 2012).

Las propuestas de trabajo con computadoras entrarán en un *impasse* y, a excepción de algunas intermitencias, retornará con fuerza hacia el año 2012 aunque sin mención explícita a ello. Dos serán las zonas de atención. Por un lado, la presentación de propuestas articuladas al énfasis en las prácticas de estudio que las revistas proponen como línea de trabajo a sostener. En esta línea, Internet estará incluida como fuente de información para la realización de proyectos de investigación ligados al aprendizaje de contenidos de las ciencias junto a otras fuentes como los libros, enciclopedias y diarios. La propuesta apuntará no sólo a la búsqueda de textos sino también de imágenes.

La segunda zona de atención será el trabajo con los maestros para el propio uso de las pantallas con fines didácticos. En esta línea se incluirán propuestas y recomendaciones para que los docentes se familiaricen con el uso de las computadoras para la utilización y creación de herramientas a

WordPad. m@estras.com. *La revista del tercer ciclo*, julio 2000 (17); Manejo de archivos. m@estras.com. *La revista del tercer ciclo*, agosto 2000 (18); Internet. Introducción. m@estras.com. *La revista del tercer ciclo*, septiembre 2000 (19); Virus. Parte 2: ¡Acabando con ellos”. m@estras.com. *La revista del tercer ciclo*, abril 2001 (25); Búsquedas totales. Copernic 2001. m@estras.com. *La revista del tercer ciclo*, agosto 2001 (29).

⁴²⁶ www.maestras.com, no disponible actualmente.

usar en clase⁴²⁷. Así, la creación de *blogs* o las sugerencias para la introducción de nuevas dinámicas de enseñanza (por ejemplo, a través de la pizarra interactiva)⁴²⁸ son algunas referencias que, aunque presentadas de forma dispersa y sin una secuencia clara, atienden al uso de herramientas digitales en el aula a cargo del docente. En el mismo sentido se incluirá la referencia específica al uso de Internet como medio para acceder a información actualizada previo conocimiento del docente, planificación de su trabajo según objetivos claros, y aplicación de propuestas que tiendan a un uso efectivo por parte de los alumnos.

En este caso, el uso de la información provista por Internet resultará un procedimiento asociado a los mecanismos conocidos como técnicas de estudio (subrayado en papel, traducción a otros soportes gráficos) para luego formar parte del material de trabajo en el aula. La recomendación central focalizará en el empleo de estrategias que permitan evitar el uso de la copia “acrítica” de la información aunque, al igual que en el caso de las actividades propuestas por la revista que implican el manejo de información de fuente impresa, no habrá recomendaciones específicas para el trabajo con los textos disponibles en pantalla.

Las propuestas incluirán una combinación particular entre los saberes disciplinares y el uso instrumental de las herramientas provistas por las computadoras para un trabajo de edición que, sin embargo, no se detiene en sus etapas de producción⁴²⁹. Su abordaje será acumulativo y no

⁴²⁷ Por ejemplo “Creamos juntos un blog”, una propuesta para incorporar su uso con los alumnos que incluye la enumeración de las ventajas educativas y los pasos operativos para su construcción. *Maestra de Segundo Ciclo*, febrero 2013 (166): 23-25.

⁴²⁸ Por ejemplo: TICS: construyendo blogs para utilizar en educación. *La revista de Educación Secundaria*, agosto 2011 (139): 3; Camino a un aula digital (pizarra interactiva). *La revista de Educación Secundaria*, septiembre 2011 (140): 4-5.

⁴²⁹ Además de la referencia a la lectura de textos en pantalla e hipertextos como énfasis en el taller como modalidad para la enseñanza de la lectura y la escritura y a propósito del trabajo con la información y la opinión sobre temas específicos del área y el mundo de la cultura, otra referencia incluida en los NAP del área de Lengua para los primeros años de la escuela secundaria respecto del uso de las computadoras refiere a este punto específico. En relación con esto, se consigna: *Actualmente, el procesador de textos se ha convertido en un “aliado” estratégico para resolver problemas de escritura. Todas las reformulaciones (borrado, ampliación, sustitución y reubicación) que se ponen en juego durante la revisión y en el momento de edición del texto final, se resuelven mucho más fácilmente en la pantalla de una PC que en el texto manuscrito. Por ejemplo, cuando al releer se decide ampliar la información (para incluir comentarios, aclaraciones, especificaciones, ejemplos, definiciones, citas, notas al pie), la posibilidad de apoyar el cursor en el espacio seleccionado agiliza la tarea, ya que permite iniciar de inmediato la reformulación. Algo similar ocurre con las sustituciones: palabras por sinónimos o por frases de significado*

caracterizadas por lo continuo y lo lineal (Chartier, A-M., 2012). Desde esta perspectiva, los cambios en los procesos de producción y recepción de los textos vienen a cuestionar los modelos instalados en la escuela cuyos alcances demandan un esfuerzo de comprensión por parte de los maestros.

Movimientos que evidencian el curso de un proceso de cambio en versión propia y particular. Durante la etapa considerada en este estudio, desde la perspectiva de los docentes de EDIBA las prácticas de enseñanza han sabido transitar por los caminos de la transformación tecnológica dando sus propios pasos. En el recorrido, la dimensión instrumental de la informática ha sido el camino forjado bajo la contención de la funcionalidad que el uso de *softwares* o aplicaciones autosostenidas garantiza para la inclusión del uso de las computadoras en las aulas. Luego, lentamente y en el marco del intenso aliento exterior para la adopción de la cultura digital en la escuela, probablemente a través del estímulo material impulsado por la política pública de distribución de computadoras, otros usos se han hecho lugar aunque siempre con centro en la apropiación de las tecnologías por parte de los docentes para el posterior formateo escolar del trabajo con los alumnos.

Resistentes, reticentes, o reactivas al cambio desde las miradas externas, la empírico-práctica de los docentes abre las puertas a la cultura digital en un proceso de tiempos propios, construido en amalgama con las matrices básicas y tradicionales de su trabajo cotidiano. Allí no puede dejar de considerarse, entre otras cuestiones, una organización material y unas condiciones pedagógicas que, más allá de la accesibilidad a los recursos tecnológicos, disponen unas prácticas de enseñanza y unos saberes escolares configurados bajo su sombra. Probablemente aún el potencial de dichos recursos y su descubrimiento a partir de un acceso masivo no ha logrado desplegarse en este escenario, de forma tal de permitir, a la manera del papel y la pluma metálica, producir nuevas invenciones en las formas de enseñanza y en el currículum escolar (Chartier, A-M., 2012). Mientras tanto, lejos de la inacción pero a la vez distantes de las expectativas de cambio estructural sostenidas por las prácticas discursivas y las políticas oficiales, la empírico-práctica de los docentes se reinventa al compás de su propio ritmo.

6.4. Con la espada, con la pluma y la palabra

La pedagogía de los docentes de EDIBA destina un papel particular a la celebración de las efemérides patrias y focalizar en esta valoración desde el lugar de la cultura escrita despliega algunos puntos interesantes para el análisis en tiempos de cambio cultural.

Desde finales del siglo XIX, la tradición patria comenzó a ocupar su propio lugar en los rituales escolares en vistas a la formación de las almas nacionales hasta entonces dedicado de manera exclusiva en la formación moral del carácter. Lo hacía desde la decisión político-normativa que dispuso que las escuelas asumieran la preparación de las celebraciones para el festejo de las fiestas nacionales. Desde entonces, los actos escolares comenzaron a tomar forma a partir de ciertos rasgos perdurables a través del tiempo: la insignia en el pecho de los alumnos, el canto del Himno Nacional, la explicación de los maestros acerca del suceso histórico conmemorado, y el trabajo sobre éste en composiciones orales y escritas de los alumnos (Bertoni, 2003). No obstante, el horizonte de la formación moral no desaparecería sino que irá impregnando las prácticas escolares orientadas hacia la formación nacional.

Esta será una lenta instalación, proceso durante el cual la celebración del Centenario dará un nuevo impulso a los festejos escolares. Sin embargo, será recién en las décadas del 30 y el 40 del siglo XX cuando la escuela haga suyos los rituales ligados a la formación nacional como un eje estructurante y articulador de sentidos para luego instalarse de forma sólida y definitiva en los cincuenta, al tiempo de la expansión masiva de la escolaridad primaria. Las revistas educativas de la época acompañarán con fuerza esta afirmación, produciéndose un desplazamiento de la antes protagónica educación del carácter (Finocchio, 2007).

A una vida cotidiana ahora caracterizada por una liturgia escolar compuesta de canciones, glosas, representaciones teatrales y recitados de poemas afines a las celebraciones nacionales, las revistas para docentes se volvieron prolíficas en ofrecer materiales y recursos valiosos para estas fechas⁴³⁰. Luego, en la década del sesenta y articulado al impacto de las

⁴³⁰ En la lista cuentan versos y prosas para los actos escolares; antologías poéticas para el calendario escolar; biografías de los héroes homenajeados; ideas para discursos,

teorías del aprendizaje, se produce un nuevo deslizamiento en estos rituales escolares hacia una celebración de las efemérides ahora atenta a la comprensión histórica del pasado y la importancia de una articulación significativa con la experiencia personal de los alumnos, un abordaje lúdico y grupal, la participación de las familias, y la conjunción de diversas manifestaciones artísticas en los festejos.

Las revistas de EDIBA aportarán una nota particular en la construcción de esta larga y sostenida historia, produciendo una versión que, materializada en un género propio, retoma y realimenta unas prácticas escolares altamente extendidas.

En principio, la celebración de las efemérides tendrá un lugar destacado en las publicaciones de todos los ciclos comenzando por sus tapas y también por su peso específico dentro del conjunto global de la publicación. Respecto de las primeras, del total de once números anuales (de febrero a diciembre), ocho tapas incluirán la referencia a una efeméride nacional⁴³¹ combinándose con las principales celebraciones religiosas católicas de Pascuas y Navidad. Luego, ya en el cuerpo de las revistas, la propuesta estará conformada por tres elementos de alta eficacia en la estructuración de las prácticas cotidianas -los *posters*, las propuestas de actividades manuales e intelectuales, y los guiones para los actos escolares-, en cada una de las cuales la cultura escrita asumirá una función diferenciada.

En el primer caso, las láminas alusivas conllevan el aporte al carácter ornamental promovido desde las publicaciones. Los *posters* se presentarán en la mixtura de íconos históricos instalados en la memoria visual con

monografías y dramatizaciones teatrales; sugerencias de láminas para acompañar los relatos y para la confección de símbolos nacionales; textos o fragmentos para leer y comentar en clase, entre muchos otros.

⁴³¹ Entre éstas cuentan: 24 de marzo (Aniversario del golpe de estado de la última dictadura militar, declarado Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia); 2 de abril (conmemoración del desembarco argentino en las Islas Malvinas, declarado día del veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas); 25 de mayo (Revolución de mayo de 1810); 20 de Junio (Fallecimiento de Manuel Belgrano, declarado día de la bandera); 9 de julio (Declaración de la independencia en 1816); 17 de agosto (Fallecimiento de José de San Martín); 11 de septiembre (Fallecimiento de Domingo Faustino Sarmiento, declarado día del maestro); 12 de octubre (Llegada de Colón al continente americano, declarado día del respeto a la diversidad). Además, los ejemplares incluyen una sección dedicada a la enumeración de las efemérides mensuales con propuestas de breves actividades de aprendizaje asociadas.

creaciones propias inspiradas en la ilustración infantil y, también, alegorías contemporáneas de los valores evocados en la celebración.

Pero además, las láminas constituyen elementos centrales a incluir en el trabajo con los alumnos. Ejemplos:

Situaciones de aprendizaje (fragmento)

- Observar detenidamente el cuadro. Guiar la observación a partir de las siguientes preguntas: ¿qué hacen los hombres? ¿Y las mujeres? ¿Hay niños? ¿Cómo están vestidas esas personas? Arriba de una de las mesas se puede ver un uniforme, ¿cómo es? ¿Alguna vez viste un uniforme como ese? ¿Por qué están fabricando armas esas personas? ¿Quién es el sacerdote que está en la pintura?
- Registrar, en el banco de datos, las palabras más importantes que surjan de sus respuestas.
- Investigar acerca del campamento de El Plumerillo. Dedicar algunas sesiones a la lectura del material. Conseguir otras fotografías del lugar y armar un álbum de imágenes para que todos puedan observarlas.
- Ubicar, en un mapa de nuestro país, el lugar donde el General San Martín fundó el histórico campamento.
- A partir de la información obtenida, escribir un relato grupal donde se narre cómo era en un día en el campamento.

Cuadro 36. Actividad. Aniversario del Fallecimiento General José de San Martín.
Maestra de Primer Ciclo, agosto 2011 (160): 13.

Ellos aman la tierra que los vio nacer (fragmento)

Luego de que el docente realice una exposición dialogada con sus alumnos para indagar sobre sus saberes previos se sugiere:

- Armar juntos una definición de sociedad indígena.
- Averiguar qué sociedades indígenas vivieron u viven en las provincias. Investigar sobre ellas.
- Observar el póster y confeccionar un cuadro con las diferencias y similitudes de los pueblos nómadas y de los sedentarios.
- Hacer un listado con los posibles problemas que atraviesan en la actualidad las sociedades indígenas.
- Reflexionar acerca de la frase que está en el póster: “Ellos aman la tierra que los vio nacer”. ¿Qué importancia le da una persona indígena a su tierra? ¿Qué está sucediendo en nuestro país con las tierras de los indígenas? (...)

Cuadro 37. Ellos aman la tierra que los vio nacer.
Maestra de Segundo Ciclo, octubre 2006 (97): 6.

Con énfasis en una secuencia progresiva en el caso de los primeros años de escolaridad-observación, lectura modelo y lectura grupal/individual, escritura- y alternada en el segundo ciclo a través de la aplicación de cuestionarios y búsquedas de información complementaria -incluyendo Internet- el uso de los *posters* en la enseñanza mantiene vigencia en el

marco del trabajo con las efemérides. Así, con el intuicionismo como base, la historia de las prácticas escolares despliega la indiscutible eficacia de las imágenes para la formación nacional, deslizada luego hacia la educación moral hasta alcanzar las formas más actuales ligadas al ejercicio de derechos ciudadanos (Finocchio, 2007).

Luego, el ritual escolar sostenido alrededor de estas celebraciones tomará otro color en las actividades incluidas, que pueden diferenciarse en dos tipos. Por un lado, las actividades manuales orientadas por la importancia que los maestros otorgan a este tipo de propuestas⁴³² puestas al servicio tanto de la liturgia de las celebraciones escolares nacionales profundamente arraigados en la educación nacional así como a rituales religiosos hoy secularizados.

Los maestros de EDIBA diseñarán estas propuestas de colega a colega a través de secciones específicas incluidas en las revistas, organizadas sobre la base de instructivos al estilo de las publicaciones de manualidades orientadas hacia el público femenino. Es en el marco de unas lecturas que invitan a un trabajo compartido, inscripto en el orden de lo doméstico y lo artesanal, desde donde se construye el pacto lector que sostiene este tipo de propuestas. Las actividades presentarán el mismo estatuto que aquellos artículos centrados en la reflexión sobre la enseñanza de contenidos curriculares, ciertas temáticas o metodologías, ofreciendo ideas, propuestas, materiales y sugerencias para la confección de objetos decorativos, escenografías y regalos alegóricos a cada celebración mensual. En este sentido, las recetas brindadas por las revistas de EDIBA mixturán una fórmula pedagógica especial que no admite sustancias puras.

⁴³² En la investigación que sirve de referencia a este capítulo se señala que los dos principales motivos por los que los docentes adquieren las revistas de EDIBA son las láminas y las actividades. Sin embargo, muy cerca de ellos se encuentran los aportes relacionados con los rituales escolares. El 64% de los docentes encuestados afirmó haber tomado ideas para realizar trabajos manuales con los chicos y un porcentaje similar, 66%, también dijo haber obtenido de estos materiales ideas para realizar objetos para regalar a los alumnos. Cabe advertir que en la mayoría de los casos las manualidades y los obsequios se vinculan con los rituales. En relación con las propuestas para los actos escolares, cinco de cada diez docentes dijeron haber utilizado ideas para la elaboración de los discursos, cuatro de cada diez docentes afirmaron haber utilizado “poesías, glosas y canciones alusivas a la fecha a celebrar”, el resto de los docentes también mencionó haber utilizado guiones sugeridos para las obras y modelos para disfraces. Ver Finocchio, 2007.

Por otro lado, las revistas organizarán buena parte de su propuesta mensual alrededor de actividades para realizar con los alumnos a partir de la efeméride recordada. También en este caso el foco estará puesto en los dos primeros ciclos de la escolaridad obligatoria para los cuales se ofrecerá un repertorio de ejercitaciones, generalmente bajo el formato de fotocopiables, orientadas hacia las modalidades de enseñanza antes señaladas y con un fuerte acento en la dimensión moral.

Los disparadores siempre serán textos breves, adaptaciones o creaciones específicas para las propuestas, acompañados de ilustraciones también producidas *ah hoc*. El predominio de las historietas permitirá desplegar la imagen de un héroe palpable y concreto, construido en la cercanía del diálogo e inserto no sólo en situaciones heroicas sino también en otras ligadas a la cotidianidad. Sin dejar de darle presencia a las imágenes tradicionales, las revistas traducen en versión ágil y ligera el heroísmo distante transmitido por la iconografía visual clásica, instalada en la memoria escolar colectiva por los libros de texto y otros objetos escolares⁴³³.

En este marco, las actividades propuestas para el primer ciclo estarán centradas en la adquisición del sistema de escritura y luego orientadas hacia el chequeo de la comprensión lectora a través de ejercicios de completamiento y otros de escritura breve. Ejemplos:

⁴³³ En un trabajo de investigación sobre la revista infantil Billiken, Mirta Varela atribuye a esta publicación la invención de una modalidad de la historia localizada en los próceres a través de relatos amenos, más cercanos a los relatos de aventuras. Estos relatos que ofrecen una “cultura general compendiada” se configuran en oposición a los modelos heroicos y sin fisuras, sólo aptos para la admiración y la imitación, presentados por los libros de lectura. La autora sostiene que esta modalidad dispone al público lector algo que la escuela suponía pero no ofrecía sistemáticamente. La idea se plantea interesante para ubicar a las publicaciones de EDIBA en el escenario de las publicaciones pedagógicas dando un paso en el mismo sentido, esta vez con los docentes como destinatarios directos. Ver Varela, 1993.

Ayer-hoy-mañana con José de San Martín (fragmento)

José de San Martín les enseñó a los granaderos a combatir Liberté Perú, Argentina y Chile.

Sus restos están en la catedral de Buenos Aires.

Ensayamos para el acto del 17.

Cantaremos la marcha de San Lorenzo.

El 17 de agosto lo recordaremos con respeto y orgullo.

- **Leé** el texto y **pintá** las ilustraciones.
- **Rodeá** los verbos de cada expresión.
- **Copialos** ubicándolos en el tiempo verbal que expresan:
PASADO- PRESENTE- FUTURO

Cuadro 38. Actividad. Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. *Maestra de Primer Ciclo*, agosto 2005 (104).

Declaración de la Independencia (fragmento)

¿Cómo viajaban? **Coloreá** los medios de transporte que utilizaron los congresales para realizar ese viaje tan importante.

¡Celebremos la independencia! **Leé** el siguiente poema. **Dibujá** y **escribí** en tu cuaderno cómo van a festejar este día en tu escuela.

El pueblo festeja.

- **Descubrí** qué pueden estar diciendo estas personas que celebran la decisión del Congreso de Tucumán.
- **Escribí** las vocales que faltan: ¡V...V... L...
.....ND.....P....ND..NC.....!

Cuadro 39. Actividad Declaración de la Independencia.
Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Primer Ciclo*, julio 2013 (170): 11.

Es esta una forma que se profundiza en el segundo ciclo, sobre la base de cuestionarios guía para el tratamiento de contenidos escolares de las ciencias sociales. La formulación de opiniones argumentadas estará presente, ligadas en muchos casos a la reflexión ciudadana en el contexto actual. Ejemplos:

San Martín en una anécdota (fragmento)

- Leé atentamente las viñetas que te relatan una anécdota de San Martín cuando era abuelo.
- Después de leer la anécdota, **completá** con ejemplos de ella las siguientes oraciones.
San Martín se interesa por explicaciones científicas cuando...
- Para enseñarles a sus nietas a pensar por sí mismas, realizaba comparaciones de los animales con las personas al decir...
Le interesaba la naturaleza, por eso les dice a sus nietas...
Fue un precursor del cuidado del medio ambiente porque dice...
- **Transformá** la anécdota en un aviso de cuidado de los seres vivos
- **Escribí** brevemente cómo era la personalidad de San Martín a partir de lo que te enseñó esta anécdota.

Cuadro 40. Actividad San Martín en una anécdota. Fotocopiables.
Maestra de Segundo Ciclo, agosto 2005 (84): 11.

Belgrano y la independencia (fragmento)

Los años que siguieron a la Revolución de Mayo de 1810 estuvieron plagados de guerras independentistas entre los partidarios de la Revolución y sus opositores. La Batalla de Tucumán fue la victoria más importante obtenida por los ejércitos patriotas en la Guerra de la Independencia argentina. Belgrano, aunque no era militar de carrera, se desempeñó como jefe de varias de ellas en las que obtuvo triunfos y derrotas.

- **Leé** atentamente el fragmento del siguiente documento histórico (fragmento de la autobiografía de Belgrano. Memoria sobre la Batalla de Tucumán).
- **Respondé** las siguientes preguntas: ¿por qué hubo guerras después de 1810? ¿Cuál fue el resultado de estas guerras? ¿Cuál fue la consecuencia inmediata de estas guerras de Independencia? ¿Quién fue Pueyrredón? ¿Cómo se desarrolló la Batalla de Tucumán? ¿Cuál fue su resultado? ¿Cuál fue el rol que desempeñó Belgrano en esa batalla?
- Belgrano, después de la Batalla de Tucumán, fue designado Capitán General. **Investigá** cuál fue su actitud frente a esta designación.

Cuadro 41. Actividad Belgrano y la independencia.
Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Segundo Ciclo*, julio 2012 (169): 5.

9 de Julio: Día de la Independencia (fragmento)

El Congreso en la escuela

- **Recortar, pintar y plastificar** estos distintivos para la puesta en marcha del Congreso en la escuela.

ESTOY ORGULLOS DE SER: DIPUTADO POR GRADO EN EL CONGRESO DE MI ESCUELA ¡Me eligieron mis compañeros y compañeras!	ESTOY ORGULLOS DE SER: PRESIDENTE EN EL CONGRESO DE MI ESCUELA, DESDE ---- HASTA ---- ¡Me eligieron mis compañeros y compañeras!
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Leé** atentamente esta historieta. **Dialogá** sobre ella con tu compañero de banco.
Respondé en tu hoja:
 1. Luego de leer la historieta, **investigá** qué provincias no enviaron representantes al Congreso de Tucumán y por qué no lo hicieron.
 2. ¿Qué es una “monarquía institucional” y qué es una “república”? ¿Quién gobierna en cada uno de estos casos? ¿Quién elige al gobernante?
 3. **Explicá** con tus palabras a qué se refieren con las frases “Constitución centralista” y “Constitución aristocrática”
 4. ¿Quién era el Director Supremo en 1819? ¿Qué sucedió con el Directorio Supremo? ¿Qué importancia tuvo la Batalla de Cepeda?

Cuadro 42. Actividad 9 de Julio: Día de la Independencia.
Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Segundo Ciclo*, julio 2011 (149): 5.

En el caso del tercer ciclo, la lectura y la escritura funcionarán como medios para la búsqueda y procesamiento de información sobre la obra y el legado de los próceres, en particular a partir de la identificación icónica de su impronta y de la reconstrucción interpretativa de su cuerpo de pensamientos. Los textos ofrecidos serán breves y las búsquedas amplias, incorporándose de modo progresivo la referencia a Internet como fuente.

Acto 17 de agosto. Para trabajar los días previos al acto (fragmento)

Para trabajar en grupo

En la Argentina, la figura de San Martín es recordada de distintas maneras. Muchas calles, bibliotecas públicas, plazas, monumentos y otros lugares llevan su nombre o el de los hitos de su vida (como las batallas) para homenajearlo. Rastreen en la localidad donde viven y registren todos aquellos espacios que tengan su nombre (plazas, calles, bibliotecas, teatros, escuelas, entre otros).

- **Busquen** información e imágenes en Internet acerca de los monumentos en honor a San Martín que hay en nuestro país.
- **Observen** qué características tienen en común (en qué postura está San Martín: si está montado en un caballo, si está en actitud de señalar algo, etc.) y en qué lugar en particular de la ciudad se encuentran.
- **Seleccionen** un monumento y justifiquen su elección.
- **Escriban** un epígrafe de tres líneas para el monumento seleccionado.
- **Compartan** el trabajo con los otros grupos.
- **Presenten** el día del acto, a manera de cartelera, el trabajo realizado por todos los grupos.

Las siguientes frases pertenecen al Gral. San Martín:

- "...La biblioteca, destinada a la educación universal, es más poderosa que nuestros ejércitos...". "La conciencia es el mejor juez que tiene un hombre de bien...", "...Si somos libres, todo nos sobra..."
- **Léanlas**, reflexionen acerca de su contenido y escriban lo que interpretaron.
- **El día del acto** pueden presentar las frases y leer el mensaje que transmite cada una (...).

Cuadro 43. Actividad Acto 17 de agosto.
La Revista de Educación Secundaria, agosto 2011 (139): 4.

Finalmente, el tercer elemento destacado por los docentes de EDIBA que refuerza la centralidad de las efemérides en las prácticas escolares es la organización del ritual escolar destinado a la celebración. En este marco, la preparación de los actos ocupa un lugar importante en extensión y atención dentro de las publicaciones.

La propuesta incluirá dos puntos. El primero, el guión para el desarrollo del acto, organizado en cada una de las etapas en el orden que conforman el

acto escolar: las glosas, el izamiento de la bandera, la entrada de la bandera de ceremonia, el cántico del Himno Nacional, las palabras alusivas, las palabras a cargo de la directora, el retiro de la bandera de ceremonia, la despedida. Para cada acción se incluirán textos breves a ser enunciados por los actores específicos.

En el caso de las palabras alusivas, la elocución apuntará a una apelación a los valores implicados en cada gesta heroica o conmemoración, afirmando el sentir nacional a través de la defensa de los símbolos patrios o del reconocimiento a la tarea de los próceres de la nación. En este sentido la nación, antes que el resultado de acciones humanas, deviene de la obra de los grandes héroes protagonistas de la historia que aceptaron el destino con grandeza y que son recordados en la virtudes morales, la abnegación, la entrega, el heroísmo y el rechazo a los honores (Cucuzza, 2007).

La dimensión de estas hazañas justificará su permanencia en el homenaje y en el recuerdo promovido desde la escuela pero también demandará, desde la perspectiva de los docentes de EDIBA, su actualización en el marco del escenario contemporáneo. Los valores ligados con la ciudadanía y la defensa de su base nacional serán entonces baluartes a ser sostenidos en el presente y el futuro. En un marco social y político donde la participación ciudadana toma preeminencia y la escuela se afirma como la institución responsable para su formación, el *linkeo* entre pasado, presente y futuro se vuelve palabra escolar que convoca no sólo a los alumnos sino también a sus familias.

Los guiones de los actos escolares conservarán una formalidad heredada de la historia de las prácticas escolares asociadas a este tipo de celebraciones. Estructurados en las características intrínsecas del ritual⁴³⁴, conservarán ciertos rasgos que le dan identidad y articulan su sentido.

⁴³⁴ Los antropólogos identifican algunos aspectos claves del ritual, especialmente en las ceremonias colectivas: i) repetición, no necesariamente sólo de la acción sino también del contenido y la forma; ii) acción, no sólo decir o pensar algo sino también hacer algo; iii) conducta o estilización especial, en tanto las conductas y los símbolos se apartan de sus usos comunes; iv) orden, algún comienzo y final y contención de la espontaneidad; v) estilo de representación evocativo, por el cual mediante la representación y el enfoque se crea un “estado mental de atención”; iv) dimensión colectiva, donde existe significado social. También subrayan la importancia de los aspectos relacionados con la puesta en escena del ritual -trajes, máscaras, colores, texturas, olores, alimentos, bebidas, canciones, danzas, decorados, encuadres, etc.- que hacen que si bien el ritual defina de algún modo la realidad al mismo tiempo se ponga por fuera de ella en un tiempo y espacio “sagrados”. Por esto, el

En este escenario, la palabra escrita funciona como base para la configuración de una evocación que, a través de su lectura en voz alta, se presenta atravesada por la expresividad. Se trata de un modelo de fuerte arraigo en las prácticas escolares fundantes en la enseñanza de la lectura, sostenida en la asociación entre una forma de comprensión, la generación de emociones, y la construcción de una disposición corporal:

La expresividad era una virtud ya destacada desde fines del siglo XIX, ya que desde entonces aparecía asociada a la comprensión racional del texto, así como a la generación del sentimiento que este debe transmitir (lo cual iba en ese momento contra la lectura catequística, que apelaba a la memorización). De la mano de esta postura se generó una ritualización de las prácticas de lectura que arraigó fuertemente en la cotidianeidad de las escuelas y que era altamente prescriptiva acerca de la postura corporal, la forma de tomar el libro, la gestualización, el manejo de la respiración y la pronunciación.

Spregerbulrd, 2012: 396.

La lectura y la oralización expresiva toman un sentido particular en el marco de la escena de los actos escolares. Su vivacidad despierta un conjunto de emociones potenciado en el sentir colectivo. Así las voces corales, unificadas en la expresividad puesta en la lectura de los textos, colaboran en la actualización y resignificación de los contenidos históricos evocados (Amuchástegui y Taboada, 2007). Particular fuerza tomará esta cuestión al momento de revalorizar la tarea de los docentes en el marco de la celebración del día del maestro en tanto el ejemplo moral de la figura sarmientina posibilita resaltar la dignificación del trabajo docente en las duras condiciones del presente en que le toca desarrollar su tarea.

La expresividad no sólo atravesará la lectura oral de textos encuadrados en la formalidad del reconocimiento a próceres, gestas o hazañas. También alcanzará el recitado de poemas y glosas, generalmente creados o adaptados por el equipo docente de la editorial. Un tono infantilizado, ameno y entretenido atraviesa estos textos, el cual en combinación con la fuerza expresiva puesta en su lectura o recitado, aliviana la solemnidad de las celebraciones sin desmarcarse de la formalidad de la escena.

ritual no puede reducirse a la ceremonia o representación sino que supone un proceso de preparación, la experiencia misma y la reinserción posterior la vida cotidiana. Rappaport, 2001, en Finocchio, 2007: 420.

Asimismo, como parte de la tradición del ritual escolar, la incorporación del lenguaje teatral a los actos escolares a través del tiempo sumó fuerza en la apelación a la evocación del pasado nacional⁴³⁵. Aquí es localizable el segundo punto central en la organización de los rituales escolares a través del guión provisto para las representaciones teatrales por parte de los alumnos. Las revistas de EDIBA retoman esta tradición *aggiornada* a través de un rasgo creciente⁴³⁶: la inclusión de elementos de la cultura mediática en el formato de las obras. En general, los guiones incluyen situaciones inspiradas en programas televisivos o escenas encuadradas dentro de las lógicas de los medios de información. A través de estos formatos, tienden puentes entre un pasado que sea actualiza en los mensajes y personajes del presente. La presencia de temas musicales de moda, incluyendo cortinas musicales de *films* del momento, como así también la realización de cuadros de expresión corporal refuerza la intencionalidad dramática y emotiva que sobrevuela en las actuaciones. Ejemplos:

Una entrevista para descubrir (fragmento)

Personajes: periodistas de la actualidad, Cristóbal Colón y algunos marineros (la obra puede realizarse con niños en los papeles de periodistas y títeres representando a Colón y a los marineros).

Cristóbal Colón: Buenos días a todos; como pueden ver nos hemos vestido igual que en aquel día y trajimos una de las carabelas para que tomen fotografías. Pero, por favor, ¡no utilicen los flashes!

Periodista nro. 1: Para el diario “El encuentro”. Señor Colón, ¿puede contarnos cuáles fueron los motivos que lo llevaron a emprender este viaje? (...)

Cuadro 44. Actividad Una entrevista para descubrir.
Maestra de Primer Ciclo, septiembre 2004 (84): 6.

⁴³⁵ La revista *La Obra* dio un impulso importante al uso de las representaciones como recurso didáctico eficaz para el afianzamiento de conceptos. En su investigación sobre la negritud en los actos escolares del 25 de mayo en Argentina, Anny Ocoró Loango señala el papel de esta publicación destinada a los docentes para la incorporación de dramatizaciones sobre la población negra al interior de las aulas, contribuyendo al armado del repertorio de actividades en las que este personaje es representado en las efemérides escolares así como la gramática de las efemérides en el aula. El valor de las dramatizaciones era así señalado por la revista por su eficacia para “(...) rectificar conceptos erróneos y demostrar que las ideas de difícil comprensión teórica, se hacen asequibles a todos los entendimientos cuando a la palabra se unen el gesto, el movimiento y el panorama completando su valor expresivo”. *La Obra*, 1933 (260): 207, en Ocoró Loango, 2010: 100.

⁴³⁶ En su investigación sobre los rituales escolares, Marta Amuchástegui señala este rasgo como un cambio de época que da cuenta del reemplazo del discurso patriótico escolar por otro mediático-tecnológico que presenta de otro modo imágenes actuales de la patria argentina colaborando en la constitución de otras identidades. Ver Amuchástegui, 2000.

2 de abril. Idea para el número “Juntos a la par y sin olvidar” (fragmento)

(...) Dos alumnos representarán a la Argentina, llevando una manta celeste y blanca. De igual manera, lo harán otros dos representando a Gran Bretaña, con una manta roja y azul (Se pueden unir telas con los colores para cada país). Se mostrará, simbólicamente, a través de pasos y secuencias coreográficas y con el soporte musical de “Juntos a la par” (versión de Adrián Otero, Pappo, Daniela Herrero u otra), lo que ha ocurrido en la guerra de Malvinas y cómo debemos vivir este histórico momento como argentinos (...)

Cuadro 45. Actividad 2 de abril. Idea para el número “Juntos a la par y sin olvidar”.
La Revista de Educación Secundaria, abril 2012 (157): 4.

En este juego, los héroes y gestas conmemoradas se instalan con protagonismo para luego transformarse en una suerte de excusa que respalda la declaración de una necesaria actualización de ciertos valores que parecen perdidos o, al menos, en vías de extinción. El costo social de la disgregación, devaluación moral y pérdida de cohesión justifica una reivindicación y una movilización colectiva que encuentra en el pasado un modelo de inspiración y la orientación a un futuro cargado de esperanza. El problema puede tener diversas manifestaciones, desde cuestiones sociales amplias hasta la evidencia de la pérdida de referencias culturales en los niños.

De allí que algunas obras teatrales presenten como protagonistas a los mismos alumnos en diálogo con personajes míticos del pasado o ciertos principios inalterables, como la libertad, concluyendo en la construcción de un mensaje que también incluya a los adultos. Varias de las actividades propuestas para el trabajo de la efeméride en el aula también van en este sentido, proponiendo la salida de la escuela para la difusión a la comunidad de los mensajes producidos y la invitación a participar de las actividades realizadas. Ejemplos:

Acto Aprender y enseñar en el tiempo (fragmento)

Hoy en día la educación, en permanente renovación, exige cada vez más capacitación y actualización. El ser humano debe prepararse para competir en una sociedad que aumenta en exigencias...Estas nuevas generaciones necesitan de una transformación educativa que le dé al alumno la posibilidad de aprender a vivir y a convivir, a emprender, a pensar y a sentir...*Dramatización*: Todos los personajes intervinientes se toman las manos. Se les unen maestros, alumnos, padres, funcionarios (representando al Estado).

Cuadro 46. Acto Aprender y enseñar en el tiempo.
Maestra de Segundo Ciclo, septiembre 2004 (74): 6.

Acto del Día del Maestro y del Profesor. Las simuladoras (fragmento)

Voz en off:

La sociedad las conoce con el nombre de docentes
Los padres las llaman maestras
Los niños le dicen seño.
Pero en realidad ellas son ... LAS SIMULADORAS (música de la
cortina del programa)

Voz en off

Una de las docentes abre una página Web, creando un concurso llamado:
“Buscando al superpatriota de hoy”, dirigido a los alumnos del 3er. ciclo,
los que deberán describir a un personaje patriótico ficticio actual que
pudiera encauzar los destinos del país. Éste será una compilación de los
grandes héroes de nuestra historia.

Emiliano: Profe, profe, encontré un concurso que está re-maza en
Internet. Necesito ayuda para saber más sobre la historia de algunos
personajes.

Voz en off: Y así, cada una de las profesoras contribuyó con él a armar su
trabajo. Algunos le facilitaron bibliografía. Otros le ayudaron con la
ortografía y el formato textual. Lo cierto fue que cada día se entusiasmó
más, tanto en leer como en escribir.

Emiliano: ¡Lo gané, lo gané! ¡Nunca pensé que sería tan divertido leer y
escribir! ¡Ahora hasta publicar mi libro, no paro!

Docentes simuladoras: (miran al público y dicen al unísono) ¡MISIÓN
CUMPLIDA!

Se dan vuelta y se retiran con la música televisiva.

Cuadro 47. Acto del Día del Maestro y del Profesor. Las simuladoras.
La Revista del Tercer Ciclo, septiembre 2003 (52): 29.

En la lectura conjunta de este juego, la perspectiva que los docentes de EDIBA proponen para los rituales escolares articula la pervivencia de lo moral y lo nacional entrelazando nuevos sentidos asociados a lo colectivo y lo ciudadano.

Los trazos que enfatizan la dimensión heroica de los próceres y las gestas patrióticas vuelven a subrayarse en la recuperación de aquellos elementos que han sabido marcar a fuego la memoria colectiva escolar y, desde su valor moral, inspiran adhesión para movilizar una acción colectiva a través de la participación ciudadana. En este marco, la palabra escrita refuerza sentidos a través de prácticas que combinan propuestas de enseñanza clásicas y otras renovadas en la mixtura con rasgos de la cultura infantil, mediática y digital contemporáneas.

6.5. Recapitulación

Atender a la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela me obligó a focalizar la mirada en la particularidad de las prácticas discursivas construida alrededor de un fenómeno editorial que, al tiempo que Internet comenzaba a trastocar el orden mundial, golpeaba con intensidad las puertas de las aulas en el contexto argentino. Durante el período estudiado, las revistas de la editorial EDIBA consolidaban su lugar de referencia ineludible para el trabajo de enseñanza de un conjunto bien significativo de maestros y profesores al tiempo que renovaban su sociabilidad.

En su modalidad de producción “de colega a colega”, estas publicaciones supieron construir un registro de carácter práctico atento a la sensibilidad de los docentes, atravesada por las demandas de un clima social complejo. En este marco, la pedagogía de los docentes de EDIBA se mantuvo en el resguardo de la práctica escolar afirmada en ciertos principios y acciones de propia cepa a través de los cuales serán tamizados los cambios propuestos desde afuera de la escuela. Una apertura concesiva será el rasgo de la enseñanza de estos docentes.

Las revistas de EDIBA impusieron un pacto con los lectores combinando una sutil aceptación y adaptación de las políticas educativas y de los discursos expertos sobre la enseñanza desde la idea de un docente estabilizador más que promotor de cambios. Desde esta perspectiva, los docentes de EDIBA se reservaron el derecho y la forma de admisión de los cambios en la vida escolar y la organización material de las revistas resultaron un viabilizador en este sentido: algunas secciones de la revista dan cuenta de una aceptación formal mientras que las que estructuran la tarea cotidiana se presentan más reticentes haciendo valer el peso de las prácticas escolares a la hora de aceptar el cambio. En este sentido, las certezas pedagógicas de las prácticas se mostrarán renovables sólo en la medida que no se trastocan la estabilidad de ciertas condiciones para la organización del trabajo. La operatoria tendrá especificidad según la agenda temática de la enseñanza.

Durante el período estudiado, la propuesta de la alfabetización inicial se movilizó sostenida en ciertas acciones que no sufrieron cambios

estructurales sino que, por el contrario, se afianzaron en la confirmación de un camino seguro y, sobre todo, pragmático en relación con la propia actividad de los maestros.

La centralidad sostenida de la alfabetización en las revistas dio cuenta de una convicción que elude los debates expertos sobre el tema y que, de modo preciso, define los pilares sobre los que se asienta la enseñanza. Así, en la pedagogía de la alfabetización se conjugaron tres elementos: un fuerte anclaje en el trabajo manual como eje de la actividad, un lugar particular a la imagen como elemento constitutivo del proceso de aprendizaje, y la vinculación entre el ejercicio intelectual y la práctica de la moral.

Luego, en el segundo ciclo, además del declarado énfasis en la lectura literaria habrá un lugar creciente para las referencias a la lectura y la escritura en el trabajo con la información y su articulación con las prácticas de estudio de los contenidos de las ciencias (sociales y naturales). El acento dio cuenta de la instalación más acentuada de los modelos cognitivos en el ámbito escolar sostenidos en la búsqueda de la comprensión lectora como norte orientador aunque en fuerte combinación con tradiciones asentadas en la enseñanza. Mención aparte merece el progresivo silencio que pareció montarse sobre el trabajo escolar de la ortografía, lo que puede ser interpretado como una señal de transición en tiempos de cambio.

Por último, y ya en la especificidad del nivel secundario, la tensión entre cambios y continuidades será localizable en tres puntos. Con el telón de las permanencias como fondo se produjo una ampliación de los recursos materiales utilizados abriéndose el juego a la estética de los medios audiovisuales y, sobre todo a comienzos y a fines del período estudiado, al uso de las pantallas. Asimismo la enseñanza de la lengua admitió un desplazamiento desde un abordaje inspirado en las referencias teóricas de la gramática estructuralista hacia otro orientado en el trabajo comunicativo impulsado por la reforma curricular de los noventa y al énfasis en la cuestión de la comprensión lectora. Finalmente, y hacia finales del período estudiado, se produjo la reconciliación con un amor escolar ausente durante varios años. La vuelta a la mención de la literatura, identificada hacia 2010, y con fuerza en el 2011, tendrá su versión *sui generis*: las cuestiones ligadas al canon no resultarán un tema conflictivo ni abierto a la reflexión y su

pedagogía estará centrada en la formación desde la valoración de un patrimonio cultural instalado en la historia escolar que admite sólo algunas concesiones para la renovación de los criterios pedagógicos que orientan su enseñanza. En este esquema, el retorno de la lectura literaria constituyó una respuesta escolar a las demandas alarmistas sobre la ausencia del hábito lector en los alumnos provenientes de diversos ámbitos sin olvidar que ésta no resulta el único reclamo.

La dinámica de las prácticas escolares de los docentes de EDIBA se sostuvo en una sólida materialidad que, sin embargo, admitirá ciertos movimientos durante el período estudiado.

Así, la enseñanza de los docentes de EDIBA se asentó sobre dos pilares materiales básicos alrededor de los cuales y de manera contundente se organiza el trabajo de aula: el cuaderno de clases y las láminas, piezas fundamentales en su armado pedagógico.

La alianza resituía la economía de la escritura escolar traccionada por un tiempo dinámico, que posibilita la continua novedad y que se ofrece diferenciado de la lentitud y fijeza propuestas por los libros. Lo señalado no es menor desde el punto de vista de las valoraciones en torno a la cultura escrita sostenidas desde estas prácticas ya que supone una firme elección en la prioridad de las fotocopias por sobre el objeto libro.

Asimismo, esta alianza puede interpretarse como el reflejo anticipado del cumplimiento del sueño del aprendizaje autónomo, uno de los principales *slogan* de las prácticas discursivas de los defensores a ultranza del poder autosostenido de los artefactos tecnológicos.

Por su parte, las láminas dan cuenta del lugar estructurante otorgado a la imagen en las prácticas de enseñanza. En el marco de la acción de los docentes de EDIBA, su uso aglutina intencionalidades relativas a la creación de un espacio escolar amigable y confortable que, en la hibridación de la cultura de la escuela con la cultura de masas, renueva el sentido artesanal de la tarea docente.

La permanencia en el uso de las láminas como eje de las propuestas de lectura incluidas en las revistas de EDIBA conserva halos del sensoempirismo actualizado en los nuevos marcos propuestos para la enseñanza. En este sentido, la comprensión lectora pregonada desde los

enfoques cognitivos actuales encontró una traducción propia en la intervención sobre los procesos interpretativos producidos a partir de la observación de las láminas. Lo mismo sucede con los aportes de los enfoques constructivistas del aprendizaje y sus dinámicas centradas en la importancia de la participación y la opinión fundamentada. En ambos casos, la permanencia de la construcción de los juicios morales y de corte social a partir de la observación siguió vigente.

El lugar de la imagen incluyó variantes a lo largo del período estudiado a partir de una transformación en su estética como así también a través de la inclusión de los medios audiovisuales y del trabajo con las computadoras que comenzaron a ser considerados como recursos desde el inicio del período estudiado. Siguiendo la lógica escolar de articulación imagen-texto, su uso tendrá un carácter ilustrativo del texto, no específico de análisis o comprensión sino más bien integrado al procesamiento secuencial y lineal propio de la lectura de textos.

En este marco cabe focalizar en la presencia de las computadoras como elemento incorporado progresivamente en las prácticas de enseñanza. Inicialmente, las propuestas estuvieron focalizadas en el trabajo informático con actividades para los alumnos, o bien para uso del mismo maestro, a través del trabajo con *softwares* y cd's educativos de circulación comercial o la recomendación de recursos gratuitos disponibles en Internet para acciones complementarias, como por ejemplo la búsqueda de información. El trabajo con las computadoras también integró su utilización como procesador de texto y herramienta para la edición.

La apertura a la cultura digital planteada por las revistas de EDIBA también alcanzó al uso personal de los docentes y la promoción de su intercambio. Fiel a la estrategia de “colega a colega” esta inclusión no fue novedosa sino que encuentra huellas marcadas desde los años previos al período estudiado. Aún en la imprevisibilidad sobre el destino de uso de las tecnologías digitales en el aula, desde hace tiempo las revistas de EDIBA parecen haberse apropiado de la idea del maestro como protagonista para la introducción del cambio cultural en su propia versión.

En su devenir, las propuestas de trabajo con computadoras entraron en un *impasse* y, a excepción de algunas intermitencias, retornó con fuerza

hacia el año 2012 probablemente a partir del estímulo material impulsado por la política pública de distribución de computadoras de *Conectar Igualdad* aunque sin mención explícita a ello. Dos fueron las zonas de atención.

Por un lado, la presentación de propuestas articuladas al énfasis en las prácticas de estudio que las revistas proponen como línea de trabajo a sostener. En esta línea, Internet fue incluida como fuente de información para la realización de proyectos de investigación ligados al aprendizaje de contenidos de las ciencias junto a otras fuentes como los libros, enciclopedias y diarios.

La segunda zona de atención fue el trabajo con los maestros para el propio uso de las pantallas con fines didácticos. En el mismo sentido se incluyó la referencia específica al uso de Internet como medio para acceder a información actualizada previo conocimiento del docente, planificación de su trabajo según objetivos claros, y aplicación de propuestas que tiendan a un uso efectivo por parte de los alumnos. Temor instalado en el las representaciones colectivas de los docentes, la copia asociada a la trampa escolar se volvió la amenaza traída de la mano de los modos de trabajo con la información promovidos por los nuevos soportes.

Resistentes, reticentes, o reactivas al cambio desde las miradas externas, la cultura empírica de los docentes de EDIBA abrió paulatinamente las puertas a la cultura digital en un proceso de tiempos propios, construido en amalgama con las matrices básicas y tradicionales de su trabajo cotidiano. Lejos de la inacción pero a la vez distantes de las expectativas de cambio estructural sostenidas por las prácticas discursivas expertas y las políticas oficiales, la cultura empírica de estos docentes se reinventaba al compás de su propio ritmo.

Finalmente, un párrafo aparte merece el lugar de la cultura escrita en el protagónico papel que asumen la celebración de las efemérides patrias en la pedagogía de los docentes de EDIBA. Allí es posible identificar la pervivencia de lo moral y lo nacional entrelazando nuevos sentidos asociados a lo colectivo y lo ciudadano.

Los trazos que enfatizan la dimensión heroica de los próceres y las gestas patrióticas volvieron a subrayarse en la recuperación de aquellos

elementos que han sabido marcar a fuego la memoria colectiva escolar y, desde su valor moral, inspiran adhesión para movilizar una acción colectiva a través de la participación ciudadana. En este marco, la palabra escrita ocupó un lugar asignado al refuerzo de sentidos a través de prácticas que combinaron propuestas de enseñanza clásicas y otras renovadas en la mixtura con rasgos de la cultura infantil, mediática y digital contemporáneas.

La reconstrucción de este proceso dio cuenta de una dinámica en la cual las prácticas discursivas de las revistas impresas de la editorial EDIBA consolidaban su lugar de referencia ineludible para el trabajo de enseñanza al tiempo que renovaban su sociabilidad en su modalidad de producción “de colega a colega”. Su producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela se mantuvo en la construcción de un pacto de lectura que combinó una sutil aceptación y adaptación de las políticas educativas y de los discursos expertos sobre la enseñanza y la idea de un docente refugiado en la estabilidad de sus prácticas en el seno del espacio del aula.

Así, los temas “clásicos” de la enseñanza de la lectura y la escritura se mantuvieron en la agenda articulados con las preocupaciones empíricas y cotidianas del trabajo de enseñanza de los maestros. Durante el período estudiado no se identificarán cambios significativos en este punto, a excepción de la notoria disminución de la normativa ortográfica como cuerpo de saberes y, en el caso del nivel secundario, la recuperación de la lectura literaria.

Sin embargo, resistentes al cambio desde las miradas externas, la cultura empírico-práctica de los docentes de EDIBA abrió paulatinamente y desde tiempo previos al período estudiado -esto es, al tiempo que nacía Internet- las puertas a la cultura digital. Se trató de una inclusión construida en amalgama con las matrices básicas y tradicionales de su trabajo cotidiano del aula pero, también y sobre todo, en articulación con el uso personal de los nuevos dispositivos tecnológicos por parte de los docentes. Aún sostenidas en la estabilidad, pero a la vez distantes de las expectativas de cambio estructural prescriptas desde fuera de la escuela, la cultura empírico-práctica de estos docentes admitía ciertos movimientos de invención en su propia temporalidad.

Capítulo 7

Palabras maestras: los decires inquietos de la enseñanza

La era de la web 2.0 trajo consigo las promesas de ampliación de renovación de los procesos educativos. De modo progresivo pero en un lapso atravesado por el vertiginoso impacto de las transformaciones tecnológicas, la modalidad virtual en entornos digitales se configuró como una nueva opción educativa de particular desarrollo en el nivel de la educación superior.

En este capítulo analizaré el anclaje de estas propuestas en los procesos de formación de maestros y profesores, los cuales han encontrado en las propuestas de formación virtual un entorno que resignifica la idea de comunidad de pertenencia inherente a su identidad profesional.

Asimismo, estas propuestas ofrecen un modo alternativo para atender a los movimientos a través de los cuales los docentes procesan el cambio en sus prácticas de enseñanza de la cultura escrita en un espacio que, en sí mismo y por sus características técnicas, ofrece la posibilidad de experimentar sus transformaciones en el marco de la cultura digital.

7.1. Hacer clic entre docentes

Desde finales de la década de los noventa y motorizada por el asombroso impulso del naciente fenómeno de Internet, la educación virtual comienza a avizorarse como un nuevo campo abierto al desarrollo a nivel global. En diversos puntos del planeta se inicia así un proceso de experimentación orientado por las potencialidades que el mundo digital brinda a la expansión de los procesos educativos.

Nuevas sendas se abren para estos procesos, sacudiéndose el suelo conocido donde por siglos se asentaron los vínculos y los saberes implicados en la enseñanza y el aprendizaje. En la conjugación de las potencialidades tecnológicas de los artefactos y la apertura de nuevas dinámicas para la circulación y la apropiación del conocimiento se

expanden los límites de lo posible en educación dando forma a versiones que despiertan el asombro al tiempo que desafían la comprensión.

En diversos formatos y escalas, desde pequeñas experiencias puestas en marcha por un profesor con su grupo de alumnos hasta aquellas que, como las MOOCS⁴³⁷, trastocan el paisaje de la educación formal tradicionalmente entendida, la educación virtual viene conformando un nuevo escenario para una obra de final abierto.

En continuidad con la tendencia planteada para la educación a distancia previa a la generación 2.0, es el nivel superior aquel donde se concentra la exploración de lo virtual como nueva modalidad formativa. Las universidades y los centros académicos asumen esta tarea enfocados en la construcción de propuestas educativas destinadas, en mayor proporción, a la formación de posgrado, ampliando de modo exponencial los límites de su alcance.

Se trata de una tendencia que, tal como señalara en el capítulo 4, cuenta con su propia versión en el contexto nacional. El lento y trabajoso camino de construcción impulsado por una red de universidades públicas orientada desde principios de la década de los 90 hacia la investigación y el intercambio sobre la modalidad de educación a distancia encuentra en las nuevas coordenadas de lo virtual un punto de cambio sustantivo que, de

⁴³⁷ Los MOOC (Masive Open Online Course) constituyen una oferta de cursos masivos, abiertos, disponibles y *on line* brindada por instituciones universitarias de prestigio generalmente localizada en países desarrollados. La idea de poner a disposición de forma libre y gratuita los materiales docente de sus cursos y asignaturas encuentra origen en el año 1999 aproximadamente cuando el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) desarrolla la iniciativa Open Course ware (OCW). Luego, en el 2004, surge la Khan Academy impulsada como una organización sin fines de lucro que, con el objetivo de cambiar la educación, ofrecía propuestas gratuitas y en línea. El término MOOC aparece en el 2007/2008 con varias propuestas entre las cuales, los autores de las propuestas teóricas sobre el colectivismo - Siemens y Downes- ofrecen un curso impartido desde la Universidad de Manitoba (Canadá) (Connectivism and Connective Knowledge). Luego, en el 2011, surge la primera experiencia realmente masiva a través de un curso ofrecido desde la Universidad de Stanford sobre inteligencia artificial en el que se matricularon más de 160.000 personas. Las MOOC resultan un fenómeno de amplia expansión en los últimos años que genera posiciones encontradas en el debate experto: por un lado, las posiciones que ven en esta nueva modalidad una oportunidad para un nuevo modo de aprendizaje, en un marco de producción colectiva e interactiva con acceso a contenidos de calidad, profesores de diferentes contextos y recursos innovadores. Tal perspectiva confronta con otras posiciones que consideran a los MOOC como una estrategia de marketing impulsada por las universidades de países desarrollados en busca de nuevas clientelas. Ver, entre otros: Auyeung, V., 2015; Capdevila Pagés, R. y Aranzadi Elejabeitia, P., 2014; Gómez Galán, J., 2014; IPE-UNESCO Buenos Aires, 2013; Learning Media, 2012.

modo progresivo pero con fuerte contundencia, se ofrece como posibilidad para ampliar la llegada de las ofertas formativas al tiempo que se va constituyendo en un objeto específico de estudio.

Aunque con diferencia rítmica en sus avances, la modalidad educativa virtual fue incrementándose en diversos campos disciplinares y el ámbito de la educación no fue la excepción. Su expansión puede ser analizada en el cruce de variables que ponen en relación el desarrollo del potencial de las tecnologías de la información y de la comunicación, su impacto en la transformación de la oferta formativa del nivel superior y, de modo específico, su consonancia con los cambios que en las últimas décadas marcaron un viraje en el carácter atribuido al trabajo docente.

En efecto, en el marco del retroceso de los modelos burocráticos de las organizaciones frente al avance de formas más complejas y abiertas a su entorno, la docencia comienza a encuadrarse en un proceso de profesionalización creciente lo que no supone la desaparición de la vocación sino su coexistencia con requerimientos técnicos cada vez mayores y más sofisticados (Dubar, 2002; Dubet, 2006, Bauman, 2007). En este sentido, la legitimidad de la autoridad de los profesores antes respaldada por el carácter “sagrado” de la institución se desplaza hacia una legitimidad asentada sobre el dominio de ciertas competencias específicas y sobre la eficacia del trabajo efectuado.

Las reformas educativas de las últimas décadas han aportado a esta nueva configuración, entre otros elementos, a partir de la construcción de una retórica de la profesionalización en la que la cuestión de la autonomía de los profesores se subraya como rasgo saliente. Así, maestros y profesores comenzaron a ser explícitamente definidos como arquitectos de su propia práctica debiendo asumir una posición autónoma frente a su tarea a partir del dominio de ciertas competencias técnicas a adquirir en su formación⁴³⁸.

En Argentina el tema tomará sus matices contextuales específicos. En los noventa, la agenda de la reforma incluirá la cuestión de la demanda de

⁴³⁸ El análisis de la retórica de la profesionalización docente y del particular papel de la autonomía como mecanismo de regulación en el marco de las reformas educativas de las últimas décadas ha sido desarrollado para el ámbito global y para el caso nacional en diversos trabajos, entre ellos Popkewitz 1996; Contreras Fomingo, 1999; Bolívar, 2004; Birgin, Dustchasky y Dussel, 1998; Palamidessi, 2001; Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006, entre otros.

profesionalización y de autonomía, la acreditación de las instituciones de formación docente, y la discusión de nuevos criterios para definir la carrera laboral de los docentes entre sus puntos principales. Asumiendo las funciones de regulación y control, el Estado se ocupará de coordinar un sistema de reconversión de los docentes que, a través de la capacitación, se propuso adecuar la formación de maestros y profesores a la nueva estructura del sistema educativo y a la nueva propuesta académica y curricular⁴³⁹.

Objeto de las políticas sostenidas en la argumentación del discurso experto, la figura de los docentes fue tomando forma al golpe del cincel de la descalificación profesional y de las acusaciones de una supuesta resistencia al cambio educativo.

Con las marcas duraderas de este golpe, la autoridad de los docentes recibirá otro batacazo de fuerte intensidad durante el período estudiado. La crisis institucional del 2001 materializará el estado de gravedad del mapa social, político y económico del país visibilizando una situación que, por largo tiempo, se profundizará y hará sentir en la escena educativa.

Asumiendo los rasgos de un “oficio sitiado” (Dubet, 2006), el trabajo de los docentes se desarrollará en un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la “crisis” de la escuela en el marco del resquebrajamiento social más amplio. Con este telón de fondo, la

⁴³⁹ En Argentina, la reforma educativa de la década de los noventa implementó un conjunto de decisiones y acciones específicas en relación con la formación de los docentes. Transferidas las instituciones de formación docente de dependencia nacional a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires, el gobierno nacional asumió funciones de regulación y control a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195(1993), de la Ley de Educación Superior N° 24.521, (1995) (que incluyó a los institutos de formación docente que hasta entonces integraban el nivel terciario) y del Sistema Nacional de Acreditación de las Instituciones de Formación Docente. En este marco se diseñaron los contenidos básicos comunes para la formación inicial docente; se establecieron las bases para la organización de la oferta de formación, determinando qué instituciones podrán hacerse cargo de estas funciones y cuáles serían las condiciones organizativas que deben cumplir; se organizó la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) que coordinó la reconversión de los docentes en función de la nueva estructura académica; y se fijaron las pautas y mecanismos para realizar los procesos de acreditación de los Institutos de Formación Docente. Estos últimos, para lograr la acreditación en la RFFDC debían cumplimentar determinados criterios entre los cuales se fijaba que el 75% de su personal directivo y docente debían poseer títulos de nivel superior universitario y no universitario, situación que obligó a gran cantidad de docentes formadores de docentes a incluirse en un sistema de capacitación que los habilitara para el ejercicio de su cargo. Las universidades ocuparon un rol central en este proceso en tanto fueron convocadas a concursos públicos para la presentación de ofertas de formación que dieran respuesta a este nuevo requisito a través de propuestas de actualización disciplinar en sintonía con los nuevos contenidos básicos comunes planteados para los distintos niveles del sistema educativo.

experiencia profesional de los profesores resultará tensionada entre aquello prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea, produciendo efectos de desgaste personal y de precariedad laboral. Apremiados por el discurso social en sus distintas variantes, los profesores sentirán el peso de un reclamo que parece exceder sus posibilidades, quedando librados a una situación de desamparo y siendo testigos del desprestigio de su imagen social (Brito, 2010).

A partir de la asunción del gobierno kirchnerista en el 2003 la lenta reconstitución del escenario político y social encontrará un impulso focalizado en la centralidad del Estado que, en materia educativa, se materializó en varias decisiones sustantivas. Entre ellas, la sanción de una nueva ley de educación que enmarcó ciertas acciones en relación con la recomposición de las condiciones de trabajo de los docentes, en particular aquellas relativas a su salario, y también a la mejora de la institucionalidad del sistema de formación inicial y continua⁴⁴⁰.

No obstante, más allá de la válida intencionalidad de rejerarquización del trabajo docente motorizada por éstas y otras medidas, los maestros y profesores mantendrán abierta la herida de una identidad vulnerada. Se trata de un proceso de deterioro que, profundo y ya de larga data, impactó de modo estructural en el trabajo cotidiano de los docentes y en la

⁴⁴⁰ La propuesta de desarrollo profesional impulsada por este gobierno consideró como punto de partida el escenario de heterogeneidad y fragmentación de la formación docente, proponiendo ante el cual propuso consolidar el papel del Estado nacional como garante de condiciones de igualdad educativa para la totalidad del sistema, respetando y fortaleciendo la capacidad de las provincias para el desarrollo de sus políticas educativas. En este marco se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo regulador nacional responsable de impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo y aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente y también estableció la capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación. Asimismo, en el año 2007 se decide la extensión a cuatro años la duración de la formación inicial; se establece que la planificación del sistema de formación docente se realizará en ámbitos específicos de concertación y con la participación de todos los actores involucrados, se aprueban los documentos “Hacia un acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” para la orientación de las políticas de formación docente de corto plazo y políticas de mediano plazo. En estos se establece que las universidades en tanto también responsables de la formación inicial de profesores forman parte de un sistema integrado formador y deberán ajustarse a los Lineamientos Curriculares Nacionales y se atiende a la articulación de los Institutos de Formación Docente (IFD) con las universidades buscando superar la fragmentación y fortalecer estructuras de gestión del área (CFCyE N° 251/05, CFE N° 24/07, CFE N° 30/07, CFCyE N° 241/05, Decreto PEN N° 374/07, CFE N° 72/08, Res. MEN N° 484/08).

autopercepción de su propia imagen y que, seguramente y en tanto recuperación simbólica, llevará tiempo recomponer.

En el mientras tanto, maestros y profesores construirán diversas estrategias para su sostenimiento en el complejo escenario social y educativo. Se trata de movimientos -más o menos sutiles, más o menos visibles- que refuerzan el impulso colectivo propio de su identidad y que encuentran expresión a través del ejercicio cotidiano de la tarea en las escuelas desde un replanteo sobre el sentido de su trabajo más allá del malestar o la victimización que la demanda social y las lecturas expertas tienden a instalar. Esto es, lejos de la resignación y más allá de diagnósticos y mandatos, las prácticas de los docentes se despliegan en la tarea de reinención de la propia identidad en tiempos complejos y escenarios cambiantes.

En este marco, los procesos de formación de maestros y profesores revisten anhelos y expectativas variados que orientan caminos diversos para su consecución. La modalidad de educación virtual ofrecida por universidades y centros académicos puede interpretarse en este contexto como una nueva opción que, desde sus comienzos, atrajo la atención de cierto segmento del colectivo docente en la búsqueda de formas alternativas para el fortalecimiento de la propia tarea.

Se trata de aquellos docentes que, movilizados por la pregunta acerca del sentido político y pedagógico de su trabajo, viabilizan el valor del encuentro entre colegas para la reflexión compartida en un marco de formación. Maestros y profesores “militantes”⁴⁴¹, comprometidos con la potencialidad de lo colectivo en la construcción de nuevas alternativas y de versiones propias y contextualizadas acerca de lo que, de manera universal y unidireccional, se prescribe como innovación desde fuera de las aulas.

Aún en la defensa de esta construcción, el camino propuesto no estará exento de la desazón generalizada que atraviesa el conjunto de los docentes. Por el contrario, la lectura de estos docentes “militantes” reconoce como

⁴⁴¹ Tomo la expresión de Anne-Marie Chartier, quien nomina de este modo el carácter militante de la acción docente en tanto compromiso con una causa, en este caso pedagógica, desde una posición que asume de modo explícito el lugar específico e irremplazable del propio trabajo docente en la producción del cambio educativo.

punto de partida un escenario complejo y dificultoso en el que diversas variables se ponen en juego de manera superpuesta. El abandono de lo educativo por parte del Estado, la corrupción política, la devaluación cultural, la grave situación social y económica del país reflejada en las historias de vida de los propios alumnos y sus familias, las exigencias profesionalizantes despojadas del acompañamiento al trabajo cotidiano, los discursos expertos focalizados en el déficit docente, el grave estado material de las escuelas, e incluso la crítica a la inacción o el conformismo en las prácticas de buena parte de los docentes conforman entre otros, un panorama desolador en el que parece poco probable definir un horizonte de cambio.

Sin embargo su reconocimiento no redundará en actitudes paralizantes sino que, por el contrario, motoriza el compromiso por un movimiento orientado hacia la transformación instalando en un lugar casi heroico la tarea por venir de maestros y profesores. Desde esta posición, al igual que en el caso de los docentes caracterizados en el capítulo anterior, se sostiene una distancia respecto de los planteos provenientes de los especialistas educativos y administradores políticos. Sin embargo, en lo que supone una diferencia, prevalece la idea de un docente menos estabilizador y más promotor de cambios.

La centralidad de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la producción colaborativa y artesanal de estrategias y materiales para el uso en las aulas son, desde aquí, piezas clave en la tarea de los docentes “militantes”, los cuales han encontrado en las propuestas de formación virtual un espacio alternativo para su desarrollo.

La educación virtual, en este sentido, resulta convergente con las expectativas de estos maestros y profesores ofreciéndoles un conjunto de atributos que colaboran en la confirmación de ciertos principios estatutarios de la identidad de los docentes al tiempo que los renueva desde su inclusión en las prácticas del entorno digital.

La docencia puede ser pensada como una invención asociada a la idea de una comunidad imaginada que comparte modos de interpretar, sensibilidades, afectos, valoraciones e intereses comunes. En tanto “comunidad de sentimientos” (Appadurai, 2001), la docencia resulta de los

lazos tejidos por quienes comparten no sólo lecturas de la realidad sino también emociones que impregnan los procesos de interacción poniendo en juego renovadas lealtades, aspiraciones e intereses individuales en el plano de la acción. En este sentido, se trata de una comunidad que ha configurado su identidad abriendo su espacio en un orden impuesto y “haciendo de la práctica cultural cotidiana algo concerniente a las relaciones de fuerza que estructuran el campo educativo” (Finocchio, 2009, p. 42).

El entorno digital resignifica esta variable estructurante de la identidad de los docentes en tanto su propia materialidad actualiza la idea de comunidad de pertenencia a través de su potencialidad técnica para convocar y congrega modos intelectuales y afectivos comunes de interpretar el mundo. Y, también, ofrece la configuración de un nuevo espacio en el cual las prácticas digitales conllevan, en la redefinición de jerarquías, una nueva forma de acción social y política. Con sus claros y sus oscuros, las tecnologías digitales remueven el suelo en el cual germinan nuevas modalidades y caminos para la participación colectiva y se reconfiguran las coordenadas del espacio político público.

Desde esta perspectiva, los entornos digitales constituyen contextos habitables para la confluencia y circulación de expectativas, sensibilidades e intereses de la comunidad docente. Superando las fronteras físicas del espacio y el tiempo maestros y profesores construyen, en la diversidad y el contraste, una conversación común sobre aquello que los convoca, les preocupa, los desvela, interroga, genera resistencias o motiva para intervenir en el plano de la acción educativa. De manera complementaria y no excluyente con otras prácticas, la cultura digital amplifica y resignifica la potencialidad colaborativa del trabajo en red de los docentes⁴⁴².

⁴⁴² Se trata de una dimensión del trabajo docente que a lo largo de la historia educativa ha asumido diversas formas. En clave reciente, desde hace varias décadas en los países de América Latina lo colectivo y el trabajo en redes constituyen ejes vertebrales de numerosas iniciativas orientadas hacia la investigación y la articulación con la reflexión contextual de las prácticas de los docentes. En los años ochenta, el Movimiento Pedagógico Colombiano surge del trabajo de grupos de maestros como forma alternativa a los procesos de formación centrados en el control del ejercicio profesional despojándolos de su posibilidad de ser considerados como protagonistas en la producción de saber pedagógico. En la actualidad existen numerosas redes docentes en la región, autogestionadas o promovidas por diversas instituciones, con prolífico intercambio y trabajo colaborativo, entre las que cuentan Colectivo Peruano de Redes de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad (COPREDIEC); Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores

La importancia que asume el poder de la imaginación colectiva en la construcción de comunidad desautoriza, en el caso de la docencia, el peso de las críticas sobre la inacción o la resistencia de maestros y profesores frente al cambio. En este sentido, y cada vez con más fuerza durante el período estudiado, los entornos virtuales se han revelado como un espacio de interacción para cuya participación el acceso material o la no disponibilidad de saberes asociados al dominio de la tecnología digital no han resultado obstáculos condicionantes. De hecho, en el caso del entorno digital considerado en este estudio han convivido de manera heterogénea aquellos docentes con cierta experiencia en el manejo de las tecnologías digitales con otros donde esto resultaba aún una incógnita por explorar. En el mismo sentido, la disponibilidad personal y doméstica de artefactos tecnológicos resultaba, sobre todo a inicios del período estudiado, un elemento poco frecuente que sin embargo no desalentaba la decisión personal o institucional de inclusión en estas nuevas propuestas. Por el contrario, aunque de manera decreciente dada la mayor accesibilidad material a medida que avanza el período estudiado, maestros y profesores sorteaban la dificultad mediante diversas estrategias de variado esfuerzo⁴⁴³.

que hacen Investigación desde la Escuela (Red DHIE -Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa-, Red IPARC -Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular-, Red ORES -Red de Orientadores Escolares-, Grupo de investigación IFIPRACD-ed -Investigación en formación inicial y práctica docente-, Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica-, REDISP -Red de Institutos Superiores de Profesorado de Gestión Pública Estatal de Santa Fe-, REDINE -Red de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Misiones-, AGCEJ -Asociación de Graduados Ciencias de la Educación de Jujuy-, Unidad de Investigación "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy-, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales – UADER); Red RIE (Red de Investigación en la Escuela; REDIEEM (Red de investigadores/as educativos/as en el Estado de México; Red RETEM (Red Estatal para la Transformación Educativa en Michoacán; Red de Educadores que hacen Gestión Compartida; RED de LENGUAJE (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Red de Lenguajes por la Transformación de la escuela y la Comunidad); Red LEE (Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad); REDES MORELOS (Red de Educadores Democráticos Morelenses); Red DHIE Uruguay (Centro Regional de Profesores del Litoral, DF y PD, ANEP, Salto, Uruguay); Red CIRES (Colectivos de Investigación y Redes Escolares). Asimismo, desde hace algún tiempo la idea ha sido retomada desde las políticas oficiales de diversos países de la región como modalidad alternativa de capacitación para los docentes, asumiendo el bajo nivel de eficacia del modelo clásico focalizado en la consideración individual del trabajo docente para, en su lugar, desarrollar estrategias enfocadas en el trabajo situado y colectivo de los docentes en sus contextos educativos específicos.

⁴⁴³ En la propuesta de formación a través de la modalidad virtual considerada en este estudio han participado maestros y profesores cuya falta de disponibilidad material de computadoras o conectividad ha sido sorteada de diversas formas. Entre inicios y mediados

Lo dicho despliega dos elementos subrayables. Por un lado, el papel que asumen las tecnologías digitales como medio y modo para articular un modo de interpretación del mundo, en este caso el de la docencia, en tiempos donde el aislamiento y la soledad resquebrajan la identidad colectiva. Por otro lado, la confirmación del movimiento proactivo de maestros y profesores que, lejos de la resistencia, piensa y actúa en dirección al cambio planteado por las tecnologías digitales desde la propia inclusión en sus prácticas.

Hay un segundo elemento distintivo de la cultura digital que colabora en la reinención de las identidades docentes y que muestra un matiz particular en el caso de los procesos de formación de los docentes en entornos virtuales.

Para eso conviene recordar la originalidad y alcance de la revolución digital ya que, contra cualquier pronóstico, la cultura digital nos da pruebas suficientes de que, lejos de ignorar la cultura escrita, la multiplica y la hace proliferar en un nuevo entorno donde imagen y palabra cohabitan en un espacio diferente, cuando no totalmente nuevo; un espacio emergente de producción de sentido y de saber (Doueihi, 2010; Chartier, R., 2012).

Para los lectores y escritores nacidos en las prácticas de la cultura impresa, estas transformaciones obligan a abandonar las herencias pasadas en la construcción de nuevos hábitos y percepciones en tanto, *al romper el antiguo lazo anudado entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos y nociones que asociamos con lo escrito* (Chartier, R., 2010, p. 34). Es este un proceso que sin dudas tendrá diferentes características en los casos de aquellas generaciones nacidas en el tiempo de la cultura de las pantallas las cuales, seguramente, identificarán cultura escrita con textualidad digital. La observación, sin embargo, no tiene un carácter determinante si se acepta, en principio y tal como lo muestra la misma historia de la lectura, que las mutaciones en el orden de las prácticas tienden a ser más lentas que las revoluciones de las técnicas y que, generalmente,

del período estudiado, docentes de diferentes localidades del país se trasladaban hacia otros puntos de su provincia donde en sitios públicos o privados (escuelas, bibliotecas, locutorios) podían acceder a los materiales y actividades de la propuesta virtual.

siempre están desfasadas en relación con éstas. Luego, relativizar la afirmación también implica reconocer la persistencia de las categorías intelectuales asociadas al mundo de los textos que probablemente perduren ante las nuevas formas de libro y la lectura; categorías que tienden a fijar la movilidad y apertura de los textos electrónicos sin saber a ciencia cierta, por otro lado, cuánto de esos rasgos dominarán de forma definitiva los usos de la lectura y la escritura (Chartier, R., 2000, 2008).

Lo dicho toma un color particular en el análisis de las prácticas de formación de los docentes “militantes” en entornos virtuales.

Aunque con una presencia cada vez más equilibrada, los maestros y profesores que eligen participar en este tipo de instancias pertenecen a generaciones nacidas y formadas en las prácticas de la cultura escrita en soporte impreso. Desde aquí se construyen sus modos de interpretación del mundo, de relación con el saber, y de representaciones acerca de lo que es enseñable.

A lo largo del período estudiado será posible identificar la coexistencia de un cierto y creciente cambio de hábitos en las prácticas de lectura y escritura en el entorno digital (mayor presencia de procedimientos centrados en la lectura en pantalla en lugar de la impresión en papel de los materiales; tendencia al uso de las escrituras informales en los intercambios más cercanas a la oralidad que a las convenciones de lo escrito; mayor predisposición a la escritura colectiva y/o a la exposición de las propias escrituras a la lectura de otros) con la permanencia de las categorías intelectuales de la cultura impresa que seguirán operando con diferente intensidad y alcance en las interpretaciones sobre el cambio cultural y el cambio escolar y, de manera específica, sobre la enseñanza de la cultura escrita.

Sin embargo, aquello que a la mirada de las prácticas discursivas de la innovación experta resulta un obstáculo puede, por el contrario, ser considerado un elemento central en la comprensión sobre la producción del cambio.

Las prácticas de lectura y de escritura propias de la comunidad docente, como las de toda comunidad, hablan de las significaciones construidas en un tiempo y lugar las cuales, por otra parte, también

dependen de esas prácticas (Chartier, R., 2000). Entendidas desde esta perspectiva, son prácticas que despliegan de manera particular los sentidos y los contenidos que toman aquellas definiciones que, de modo universal, se construyen desde los discursos externos a la escuela. Aquello que se enuncia como “alfabetización digital”, “lectura hipermedial”, “escritura colectiva” cobra densidad específica en las prácticas de lectura y de escritura desplegadas por los maestros y los profesores y, desde allí, señalan en su apropiación los caminos posibles del andar escolar.

Finalmente, y en relación con esa producción, cabe atender al lugar que la palabra experta asume en la formación de los docentes “militantes” en entornos virtuales. En este punto la pregunta que es posible introducir es acerca de las posibles razones que motivan a estos maestros y profesores a incluirse en una comunidad que elige formarse en diálogo con la palabra de especialistas.

Sin dudas, la cuestión remite al valor que este discurso asume, desde la segunda mitad del siglo pasado, como legitimador de las prácticas de enseñanza. Lugar jerárquico que, al tiempo que brinda conocimientos, funciona como parámetro para la valoración de las prácticas. La teoría - producida en los ámbitos académicos y expertos- alimenta y a la vez se sirve de la práctica -ejercida por maestros y profesores en las escuelas- para la producción de nuevos conocimientos científicos, legitimados en su autoridad.

El reconocimiento de esta jerarquía en la relación entre especialistas y docentes hace sentir su peso en la mirada sobre las prácticas de enseñanza, sobre todo en tiempos en los que prevalece la descalificación de maestros y profesores en el marco de las retóricas profesionalizantes.

Sin embargo la cuestión amerita otra lectura, aquella que otorga identidad a los saberes producidos en cada uno de estos ámbitos. En este sentido, corresponde reconocer el valor de uso de las referencias científicas que permiten introducir en la cultura profesional categorías de análisis que esclarecen sus prácticas. Desde esta perspectiva, estas referencias ayudan a los docentes a percibir la complejidad de los elementos que entran en juego en los aprendizajes de los alumnos y les permiten “percibir su trabajo con otros ojos” (Chartier, A-M., 2010: 12).

Lejos de una adopción directa, maestros y profesores realizan, a partir del trabajo sobre ejemplos concretos y situaciones de aula, una propia ligazón entre las categorías de la experiencia profesional y los conceptos provenientes de la investigación científica. Se trata de una transferencia de un mundo a otro, resultado de una apropiación colectiva de saberes en la que la cultura docente mantiene aquellos que le son útiles dejando permanecer los demás en el mundo de los investigadores y especialistas. En este sentido, vale recordar que, tal como señala Anne-Marie Chartier, “saberes y teorías no son cosas idénticas” (Chartier, A-M, 2010: 13).

Es la práctica de enseñanza quien da forma en su propio molde a aquello que se propone desde las teorías. Y lo hace en un ritmo propio que, a manera de filtro, modifica la velocidad disruptora impulsada desde fuera de la escuela.

En este sentido vale atender a las diferencias identificadas en la adhesión a la participación sobre la conversación acerca del cambio caracterizadas en el capítulo 2 a propósito de los formatos propuestos desde el portal *Educ.ar* respecto del intercambio específico construido en las propuestas de formación virtual. En ese caso el avance de las tecnologías se convertía en el motor propulsor que, con velocidad acelerada y sin grises, planteaba como inevitable y próximo un cambio pedagógico en las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, la seducción tecnológica que rápidamente atrajo los movimientos de la política oficial en busca de un cambio escolar no logró convocar en el mismo ritmo y con la esperada adhesión la participación de los docentes para la conversación sobre nuevos horizontes posibles hacia donde direccionar sus prácticas. Probablemente, la invitación a exponer opiniones, ideas e innovaciones en relación con las tecnologías y el cambio escolar en el marco de las políticas oficiales no haya resultado el escenario más amigable para la circulación de la palabra docente si se tiene en cuenta el proceso de devaluación, crítica y desgaste profesional que viene siendo citado.

Lo cierto es que, de modo amplio, la cuestión muestra que las intenciones y los tiempos tecnológicos y políticos no son los mismos que los

pedagógicos y que éstos, aún en la seducción retórica de un nuevo horizonte, no logran de por sí captar la adhesión de los docentes.

En este sentido, los entornos virtuales parecen ofrecer un espacio de resguardo en el cual, entre colegas, la cultura profesional se recrea atendiendo a la especificidad de sus prácticas, traduciendo el saber de los expertos y regulando el impacto tecnológico marcado por el reloj de las políticas.

Lo hacen en un espacio cuyas características técnicas también conviene atender en el marco de este estudio. Las propuestas de formación virtual, en mayor o en menor medida, focalizan su trabajo en la palabra escrita como principal modo de intercambio y como modalidad privilegiada para la producción de los saberes. Es en la coexistencia de la imagen, el texto y el sonido donde la cultura escrita reaviva su presencia y da cuenta de las continuidades y cambios que la atraviesan en su nueva materialidad.

Tal es el rasgo que identifica a las propuestas de formación analizadas en este estudio y que impacta de modo particular en las identidades profesionales construidas alrededor de la docencia, aunque de modo diferenciado según la pertenencia generacional (Marotias, 2011).

En cualquier caso, es preciso es atender a dos aspectos incluidos en esta transformación. Por un lado las prácticas de estudio, resignificadas a la luz de una nueva articulación de la lectura y la escritura en pantalla. En la multiplicidad de escenas posibles, la incorporación de los nuevos artefactos tecnológicos producirá nuevas disposiciones en las modalidades de estudio de los docentes. Por otro lado, aunque de modo asociado, la transformación en las prácticas de socialización y formación entre docentes ahora articuladas por la palabra escrita. Se trata de una nueva sociabilidad que, en diálogo con el intercambio oral estructurante de la vida escolar, aporta un modo distinto a la construcción de la memoria pedagógica docente.

7.2. De la restauración hacia nuevas conquistas

Durante el período estudiado es posible identificar dos momentos diferenciados por agendas específicas en las cuales se combinan ciertos temas atravesados por sensibilidades particulares y cuyo clivaje parece articularse en un movimiento de cambio en la perspectiva.

El primer momento, el más extenso, puede identificarse desde los inicios del período hasta el año 2009 aproximadamente. Es el momento más intenso temática y a la vez emocionalmente durante el cual estos maestros “militantes” intercambiarán acerca de la enseñanza escolar de la lectura y la escritura.

En los comienzos la tarea tendrá visos heroicos y se elevará por sobre la reflexión específica. Aunque tibia en los inicios, la conversación irá *in crescendo* y se congregará de modo exclusivo alrededor de la comprobación de un escenario educativo que parece estallado. Desde allí, la pregunta general volverá sobre la identidad docente⁴⁴⁴ y el sentido de la tarea de enseñanza. En esa línea se instala el siguiente testimonio:

Cada día que leo las opiniones de los compañeros de la diplomatura, sus experiencias, sus anhelos, me doy cuenta que somos cada uno de nosotros los verdaderos promotores del cambio, y sobre todo que este cambio puede darse cuando haya gente que se anime, que perciba que las cosas pueden estar mal, pero no se queda de brazos cruzados, y sigue luchando... Y por sobre todo cuando se da cuenta que no esta solo con su utopía, porque existen otras personas que intentan el cambio desde la percepción de sus propios aciertos y desaciertos. Un abrazo, y a seguir luchando...

Rosana⁴⁴⁵. “Ser docente de Lengua”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

La soledad del trabajo docente atraviesa la interpretación del cuadro. Frente a un panorama que se presenta como desalentador, la respuesta posible se enmarca en la batalla solitaria de la tarea cotidiana dentro del aula, quijotesca en sus esfuerzos. La vocación, pilar fundante de la identidad docente, resulta el arma más fuerte que inspira y respalda la consecución de ciertos principios ineludibles.

Lo cierto es que para estos maestros y profesores resulta ineludible el reconocimiento de un problema. Enseñar a leer y a escribir en presente supone la identificación común de una situación compleja que, en su descripción, presenta los visos de una gravedad única, diferenciada de otros tiempos. La comparación no encontrará una caracterización precisa sino que, más bien, funciona en las representaciones colectivas como la

⁴⁴⁴ En el *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación* durante el año 2005, primer año de dictado, los dos temas que de manera espontánea convocan la participación de los estudiantes se denominan “Ser docente de Lengua” y “¿Culpables o responsables”.

⁴⁴⁵ Rosana es profesora de Historia en el nivel terciario de la formación docente, tiene 32 años y reside en la provincia de Salta.

referencia de un tiempo mejor al que, por tal, será necesario direccionar el cambio.

El punto nodal del problema estará contorneado por la idea del déficit, aquello que no está, aquello que ya no está. Y que, de algún modo, resulta necesario vuelva a hacerse presente en la escuela.

En la conformación del diagnóstico es posible identificar tres conjuntos de razones que confluyen en esta mirada: las que refieren al contexto socioeconómico (alumnos provenientes de familias con escaso capital socio-económico y, por ende, cultural), las relativas a la presencia de problemas heredados de los recorridos escolares de formación (trayectos y experiencias escolares previas deficientes) y, en menor proporción, las centradas en el corte generacional (los alumnos actuales pertenecen a una generación con escasa predisposición a las prácticas de la cultura escrita impresa en tanto se manifiestan atraídos por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación).

Aunque con énfasis en una lectura sociológica, la superposición de variables y dimensiones en la explicación del problema dificultarán la posibilidad de deslindar dos cuestiones centrales. Por un lado, aquello que de lo específicamente propio del funcionamiento de la escuela interviene en la producción o reproducción de los problemas identificados, por ejemplo, las mismas dinámicas de distribución desigual de los saberes según los destinatarios sociales. Opacada esta cuestión, el desafío de las prácticas de enseñanza se vuelve más apremiante para los docentes tomando un tinte comprometido pero voluntarista para el caso del trabajo con alumnos socialmente apremiados. En estos casos la lectura y la escritura serán consideradas oportunidades únicas a ser brindadas pero sin un claro correlato de cómo éstas pueden materializarse en el marco del escenario desigual planteado por el mismo proceso de escolarización⁴⁴⁶.

La segunda cuestión remite al solapamiento entre, por un lado, aquello que se caracteriza como un problema externo, heredado o transferido, centrado en la falta de saberes o su aprendizaje insuficiente y considerado

⁴⁴⁶ En otro trabajo he caracterizado las prácticas de lectura y escritura en el nivel secundario analizando los modos a través de los cuales la escuela reproduce y produce efectos de desigualdad entre los alumnos de distintos sectores sociales Ver Brito, 2007.

como obstáculo para la enseñanza y, por otro lado, aquello que en sí mismo constituye un campo propio para tal intervención. Aquí la lectura y la escritura serán conceptualizadas desde la indiferenciación de los sentidos y contenidos propios de cada nivel de enseñanza, consideradas como conjunto de saberes acumulativos cuya ausencia interrumpe una supuesta progresión.

De modo especial las interpretaciones harán foco en los problemas manifestados en el caso de la lectura y se concentrarán más en la identificación de lo que los alumnos no quieren -o no pueden- leer por sobre el análisis de lo que los alumnos efectivamente leen y los modos a través de los cuales se conectan con lo escrito⁴⁴⁷.

En la predominancia de esta perspectiva para el análisis del problema, los maestros y profesores “militantes” realizarán su diagnóstico cuestionando los discursos del déficit sostenidos desde distintos ámbitos sociales pero también reconociéndolos en un conjunto mayoritario del sector docente que, a su juicio, parece mostrarse inactivo frente al problema. Sin embargo la apreciación orientada desde la idea del déficit también se impondrá en primera persona cuando las referencias a las dificultades para la propia tarea ocupen el centro de las conversaciones.

De algún modo podría decirse que estas lecturas traducen en versión escolar los reclamos sociales que golpean las puertas de la escuela pautando de forma obligada la necesidad de un cambio. La misión será asumida por los docentes “militantes” a través de una construcción en la que este cambio parece ubicarse en clave de restauración. Así, el cambio parece operar un movimiento de tracción hacia el pasado a través del cual la escuela pueda recuperar algunos bastiones considerados perdidos.

⁴⁴⁷ En los años 2008 y 2010, el Posgrado en Lectura, escritura y educación conformó una cohorte especial destinada a profesores de institutos de formación docente, los cuales cursaron en dos etapas los dos ciclos en que se estructura la oferta académica. Uno de los foros propuestos se focalizó en la discusión sobre los discursos sociales acerca de la “crisis” de la lectura. La actividad llevó a indagar en los contextos de formación las prácticas de lectura de los alumnos futuros docentes y tuvo como denominador común el efecto de sorpresa de los formadores al constatar las prácticas de lectura de sus alumnos, desconocidas por ellos en tanto su consideración resultaba obturada por las propias representaciones del concepto de lectura y, desde allí, el juicio de la ausencia de lectura en los jóvenes. La indagación permitió dar cuenta de las lecturas de sus propios alumnos, concentradas en géneros tales como las novelas románticas, la prensa gráfica orientada según intereses y preferencias personales, los libros de autoayuda, entre otros.

Varias columnas formarán parte de esta reconstrucción y en su argamasa se mezclarán diversos sentidos. En principio, y sobre todo en la voz de los profesores de letras, la reconquista supondrá la vuelta a la centralidad de la literatura en el espacio escolar. En consonancia con las prácticas discursivas de los expertos, quienes avivaron la llama de la polémica hacia la propuesta curricular de la reforma de los noventa, los docentes “militantes” de las letras renovarían los votos de su identidad reivindicando el valor liberador de la literatura ante las ataduras impuestas por el enfoque comunicacional.

Con el tiempo, y la tecnología, he aprendido a convivir y dejarme ayudar por otros géneros discursivos, en el afán de la comprensión lectora. Pero, por ejemplo... ¡estoy harta de enseñar la noticia, las partes de la noticia y el famoso copete! ¡Quisiera compartir libremente con mis alumnos, a cualquier nivel o edad, un hermoso texto de Cortázar, que jueguen con las palabras, pues los grandes escritores se preocuparon por pensar y enseñar a razonar! De la mano de las noticias, nunca conocerán la retórica, ni serán capaces de analizar semióticamente un texto de ficción. Pienso que nos hemos quedado cruzados de brazos, contribuyendo a la vulgarización de la enseñanza de la literatura. Son de gran ayuda los libros en circulación. ¿SON DE GRAN AYUDA LOS LIBROS EN CIRCULACIÓN? ... FORMEMOS, ESCUCHEMOS A LAS PERSONAS, SUBYUGUEMOS, SEDUZCAMOS EN EL AULA CON UNA HERMOSA METÁFORA, Y LAS ESTADÍSTICAS HABLARÁN MEJOR, CUANDO LOS PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA, CON LA PLUMA, GANEMOS ESTA BATALLA.

Sandra⁴⁴⁸. “Transmitir lo que nuestro corazón dicta: ¿lo hacemos en el aula? ¡guerra al sistema!”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

La vuelta de la lectura literaria tendrá, entonces, un potencial liberador. Ante la proclama, la pregunta que se abre es a quién beneficiará ese potencial. De hecho, las prácticas discursivas de los docentes balizan de manera rítmica entre un análisis que pone en el centro a los alumnos y otro que, en plan del cambio restaurador, vuelve sobre ellos mismos.

En este sentido, retomar el valor de la lectura literaria permite a los profesores de letras volver a delimitar el terreno sobre el cual sólo ellos tienen jurisprudencia y, a la vez, utilizar esos límites para desprenderse de pesados mandatos que vienen asumiendo con efectos de desborde sobre su tarea.

⁴⁴⁸ Sandra es Profesora de Lengua y Literatura, tiene 42 años y reside en la provincia de Santiago del Estero. El resaltado es original del testimonio de la docente.

En lo que resuena como eco de los discursos sociales de la crisis, los profesores de letras remarcarán la cancha reposicionando su objeto de enseñanza superados por los reclamos de colegas de otras disciplinas en relación con lo que los alumnos no dominan de la lectura y la escritura. Los discursos sobre la transversalización de la lectura y la escritura, sostenidos por los especialistas y los diseños curriculares ya en la década de los noventa, dialogarán con las inquietudes de los profesores de otros campos disciplinares aunque sin rumbo claro sobre su materialización. El “proyecto institucional”, revestido como una suerte de árbitro, será nominado para la intervención sobre la distribución de funciones y responsabilidades en el juego.

Mientras tanto, la lectura literaria vuelve al ruedo para recuperar potencialidades perdidas. Lo hará desde su concepción más sentimental, en la que entusiasmo y pasión resultarán las semillas a sembrar por los docentes (*motivamos, sólo y únicamente, si estamos motivados nosotros con lo que leemos*⁴⁴⁹; *...hallé posibles respuestas recuperando la pasión contagiada, la apertura, la azarosa búsqueda, el empezar desde donde estamos y podemos e ir abriendo recorridos*⁴⁵⁰) más allá de su condición de novatos o experimentados (*...tu entusiasmo no tiene nada que ver con los pocos años que llevas en la docencia. Tiene que ver con abrir las puertas, las ventanas, las mentes, los corazones... Llevo casi 20 años de docencia y cada día siento una fuerza inmensa, una energía que no sé de donde viene y quiero hacer de mi aula un mundo diferente*⁴⁵¹). Un trabajo vocacional y modélico, de invitación y contagio, de recuperación de una imagen idealizada que, en alianza con la escena romántica de la lectura literaria, se

⁴⁴⁹ Melina es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario y en el nivel terciario de la formación docente, tiene 38 años y reside en la provincia de Santa Fe. “Didáctica de la literatura”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

⁴⁵⁰ Gabriela es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, en el nivel terciario de la formación docente y también capacitadora, tiene 39 años y reside en la provincia de Entre Ríos. “Lecturas indigestas”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

⁴⁵¹ Patricia es maestra de Lengua en el tercer ciclo y profesora del nivel terciario de la formación docente en la cátedra de Lengua, Literatura y su enseñanza; tiene 46 años y reside en la provincia de Neuquén. “Salvar la imaginación”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2007. FLACSO Virtual.

impone sobre la dignidad de la profesión golpeada por los embates de las impugnaciones sociales.

La apuesta se centra en la vuelta de la lectura literaria como medio y como meta para el desarrollo de la imaginación a través del placer y el disfrute. En este marco, la práctica de la lectura se desvincula de los saberes implicados en su aprendizaje para instalarse en una escena liberadora de por sí. Instalar estas disposiciones en los alumnos parece entonces el fin último que a la vez, de manera circular y despojado de contenidos propios, resulta el modo posible, subversivo y contestatario, para establecer un vínculo con esta práctica (*Propongo un disparate. ¿y si nos olvidamos de los currículums, los programas, las motivaciones, los directivos y los contenidos y nos ponemos a "compartir", simplemente compartir, lo que nos apasiona?*⁴⁵²).

La compulsa encontrará motivos en la revisión de las prácticas de enseñanza que parecen dominar la vida escolar. El juicio estará puesto sobre la lógica escolar que impone *corsets* pedagógicos a la potencialidad salvadora de la lectura. Tal valoración será enunciada en algunos casos a partir de una distancia crítica que desde la mirada externa objeta esta lógica como cuestionable (*Lamentablemente la escuela es fuente de lecturas indigestas, aunque también -justo es decirlo- fuente de lecturas, y muchas veces, la única fuente*⁴⁵³; *El espacio del aula imprime, sin embargo, la tiranía de su propia realidad, y hasta tiende a "desnaturalizar" la vivencia en su ingenuidad para enmarcarla en un proceso de adquisición de competencias que es necesario afrontar, administrar, lograr en los estudiantes...*⁴⁵⁴; *La primera idea que me surge, después de leerlos a*

⁴⁵² Graciela es profesora de Letras en el nivel secundario, tiene 47 años y reside en la provincia de Santa Fe. "La interpretación de textos" Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual. El resaltado es original del testimonio de la docente.

⁴⁵³ Claudia es profesora de Letras en el nivel secundario (común y en contextos de encierro), terciario y universitario, tiene 43 años y reside en la provincia de Buenos Aires. "Lecturas indigestas". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

⁴⁵⁴ Alba es capacitadora en Prácticas del lenguaje, tiene 49 años y reside en la provincia de Buenos Aires. "Lectura indigestas". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

ustedes, es la dejar de "embalsamar" la lectura literaria en la escuela.⁴⁵⁵).

En otros casos será la propia práctica también aprisionada en formatos rigidizantes la que será ubicada en el lugar de la interrogación en el intento de producir un movimiento disruptor en vistas al cambio:

Me parece que en muchos casos la dificultad con la lectura y la interpretación de los textos las planteamos nosotros los docentes... primero porque en general lo exponemos como una actividad de evaluación donde o ellos (nuestros alumnos) lo interpretan o nosotros buscamos la respuesta correcta e incorrecta y eso les debe producir una gran inseguridad, deberíamos, (no lo sé) proponer la lectura como una actividad placentera. Segundo porque a veces, y por suerte no siempre, elegimos aquello que leen en base a nuestra experiencia cultural viva y no a la de ellos, entonces el texto pierde significado en esos receptores. Y por último, concuerdo con ustedes en que deberíamos mostrar toda la pasión que nos lleva a elegir determinada lectura para poder contagiarlos.

Carla⁴⁵⁶. "La interpretación de textos". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

Predomina entonces una fuerte crítica al *status quo* escolar que encuentra los argumentos para justificar una necesaria movilización al cambio en la comprobación de ciertas prácticas de enseñanza inerciales⁴⁵⁷ y la resistencia a la sujeción a mandatos externos.

Componer el vínculo entre la lectura y los alumnos será el motor que propulsará el cambio. El objetivo será lograr que niños y jóvenes se dejen tomar por la irrechazable seducción de leer. Es en este punto donde la ausencia o el déficit de lectura y su impacto irreversible en las nuevas generaciones, denuncia socialmente implacable, se encarna en la tarea de los

⁴⁵⁵ Alicia es profesora de Lengua Castellana en el nivel medio y de Práctica Docente y de Lengua y su enseñanza en el nivel terciario de formación docente, tiene 46 años y reside en la provincia de Córdoba. "Didáctica de la Literatura". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

⁴⁵⁶ Carla es profesora de segunda lengua en el nivel secundario y terciario y profesora de lectocomprensión en el nivel universitario; tiene 32 años y reside en la ciudad de Buenos Aires.

⁴⁵⁷ Durante la cursada del Diploma Superior en Lectura, escritura y educación del año 2008 las conversaciones espontáneas de mayor convocatoria entre los alumnos se denominan: "Transmitir lo que nuestro corazón dicta: ¿lo hacemos en el aula? ¡guerra al sistema!", "Lectura obligatoria", "Libros de texto", "Lecturas que nos transformaron", "Lecturas indigestas", "Huellas generacionales a partir de la lectura" junto con "¿Quién nos enseñó a leer y a escribir? Esos recuerdos que huellas nos dejaron por qué?", "Lectura y escritura en contextos de encierro" y "Cine". El denominador común del primer grupo es es la crítica a las modalidades imperantes en la enseñanza escolar de la lectura y la apelación a su revisión desde propuestas que apunten a la construcción de un vínculo ausente en los alumnos.

maestros y profesores “militantes” comprometidos en la búsqueda de nuevos caminos pedagógicos.

En esta dirección las prácticas discursivas de los docentes desplegarán la hibridez de la cultura de la escuela. Las referencias de los maestros y los profesores darán cuenta de una mezcla de propuestas que, en su multiplicidad de sentidos, guardan una relación de coherencia traccionada por los fines que orientan su acción.

Así, la desescolarización de la lectura se presentará en varios casos como recurso clave para la construcción del vínculo deficitario o ausente. En efecto, arrancar el manto escolar de las prácticas de enseñanza parece resultar un medio que libera de la sujeción impuesta por el formato escolar, regido por la domesticación, el control y la evaluación sobre la lectura que contrariamente y por su naturaleza intrínseca, escapa a todo intento de fijación.

La desescolarización de la lectura encontrará diversos formatos para su materialización. Uno de ellos será una modalidad ya conocida desde los años ochenta y reinstalada desde inicios del período estudiado por las prácticas discursivas del *Plan Nacional de Lectura* caracterizadas en el capítulo 2. Así, en las estrategias de los docentes “militantes” tomará protagonismo la propuesta de desestructurar el espacio escolar como condición para la libre elección y la construcción de una relación placentera con los textos. La hora de lectura libre, individual y silenciosa; el café literario; los círculos de lectura; la visita a ferias del libro; la invitación a la presencia de escritores o narradores; la biblioteca de aula, la caja o el canasto de libros; la construcción del espacio lector con disposiciones físicas diferentes a la cotidiana, entre otras, serán modalidades defendidas desde la idea de configuración de un vínculo libre, despojado de una intervención pedagógica que aprisione la apertura al gusto y el placer en el acto de leer. La libre elección y el hábito de lectura, condición de llegada de los aprendizajes escolares en vistas a un desempeño futuro en la realidad social, se convertirán así y de modo paradójico, en un punto de partida necesario para que éstos puedan tener lugar.

Luego, en el *continuum* del intento de liberación, los docentes “militantes” se mostrarán ávidos por replantear su enseñanza. En esa

búsqueda, la conversación a partir de lo leído aparecerá con recurrencia. Su sentido será funcional a varios elementos sostenidos en las mismas prácticas discursivas de los docentes. En principio, la conversación sobre las lecturas proporciona un margen de horizontalidad para el intercambio, asociado a la idea de una circulación libre de ideas y opiniones. La interpretación como proceso de construcción de significados se instalará así con justificación proveniente de los renovados discursos expertos imponiéndose por sobre el concepto de comprensión asociado al enfoque comunicacional ampliamente resistido por su énfasis instrumental y su obligada derivación didáctica hacia aspectos de control evaluativo de la lectura.

La conversación, por otro lado, resultará una propuesta alternativa a la modalidad de los trabajos prácticos o de aplicación posterior a la lectura cuestionada por su escaso valor productivo tanto para los procesos de apropiación de la lectura como de la escritura. Aunque de modo extenso, vale incluir los siguientes testimonios que forman parte de un diálogo docente sobre el tema generado de modo espontáneo en la propuesta de formación virtual considerada para el estudio:

*Tal vez pecho de poco original pero voy a sugerir algo que a mí me da resultados: reparto las lecturas así: algunos capítulos o partes en clase (hasta 20 minutos a veces) y otro poco, generalmente pactado de común acuerdo, solos en casa (según las características del grupo de tres páginas a tres capítulos, por ejemplo), para continuar **todos** desde el mismo lugar en la clase siguiente: el tradicional cronograma de lecturas, sólo que me doy el gusto de la lectura grupal, en voz alta, repartiendo los lectores, tratando de que se den el gustos los que disfrutan de leer en voz alta (me incluyo, naturalmente) e intentando sumar a los más tímidos o 'ariscos', interrumpiéndola con comentarios si me parece que hacen falta (no sólo míos). Es casi una regla general que a los chicos les encante: guardan todo, se ponen cómodos, algunos cambian de lugar, yo también cambio de lugar...a modo de ritual de 'cambio de espacio o ámbito': para mí nunca ha sido tiempo perdido y, al hacerse evidente que a la mayoría le gusta, creo que es una muy buena experiencia que se capitaliza en el mejor sentido. Respecto a las guías de análisis: (salvo en los últimos dos años y con la intención de que aprendan formatos como el informe o la monografía) le doy cero importancia al 'análisis literario formal'. Me interesa comprobar que leen lo que acordamos, que pueden contar de qué se trata lo que leyeron y que pueden compartir sus experiencias de lectura con el grupo. Incluso en el caso de alumnos con más autonomía en la lectura literaria, no me parece que sea necesario pedirles un libro que jamás fue leído o conversado en clase. ¿Opinan lo mismo?? Sigo leyéndolos a todos.*

Micaela⁴⁵⁸. “Lectura obligatoria”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual. El resaltado es original del testimonio.

Este es un tema que me interesa particularmente. Por mi labor recorro muchas escuelas de la Provincia y recurrentemente observo (en todos los ciclos) que tras la lectura de un libro sobreviene el trabajo práctico. Estuvimos trabajando fuertemente en el 1º ciclo y la propuesta fue la situación didáctica en la que el maestro lee y abre un espacio de intercambio... Realmente es mas difícil de lo que se cree instalar en las escuelas estas prácticas....De todos modos, promover el trabajo en equipo en las escuelas hace que los docentes se sientan más seguros e inicien nuevos recorridos para ir despegando de prácticas que lo único que promueven es el desinterés por nuevas experiencias de lectura.

Daniela⁴⁵⁹.

Me gusta la propuesta de trabajo de Alejandra porque los chicos leen novelas de manera más interesada en intercambiar ideas que en hacer una evaluación o práctico para satisfacer el objetivo evaluador de la escuela. A mí me interesa mucho más la escritura de textos de ficción y la lectura de novelas es una forma de escribir, por eso trabajo mucho con consignas de escritura que profundicen los aspectos interesantes de la novela. A la par que leen la novela escriben cuentos con alguna consigna inventada a partir de algo particular de ésta, luego siguen con la lectura y comentamos sobre sus producciones, si lograron ver el revés de la trama de la novela durante la escritura.

Marta⁴⁶⁰.

La conversación, entonces, se ofrece como una modalidad alternativa de lectura en el aula. Renovada desde una concepción centrada en la construcción de significados de modo compartido permitirá el interjuego con renovados sentidos asignados también a la escritura, pensada ahora desde la invención y la producción y alejada de funciones mecánicas y reproductivas.

Como lo muestra el diálogo entre docentes, la conversación entre maestro/profesor y alumnos resultará asociada a otra práctica que parece reinstalarse como necesaria en las aulas. La lectura en voz alta recurre así en una doble función. Por un lado, la voz del maestro leyendo un texto se investirá de un carácter convocante de la atención de los alumnos, hoy

⁴⁵⁸ Micaela es profesora de Lengua y Literatura en el nivel medio (en modalidad común, de adultos y en contextos de encierro), tienen 33 años y reside en la provincia de Córdoba y en la de San Luis donde alterna su actividad laboral durante la semana. El resaltado es original del testimonio de la docente.

⁴⁵⁹ Daniela es capacitadora en el área de Lengua, con foco en la alfabetización inicial; tiene 42 años y reside en la provincia de Santa Cruz.

⁴⁶⁰ Marta es profesora de Literatura en el nivel terciario de la formación docente, tiene 51 años y reside en la provincia de Río Negro.

perdida, fluctuante o repartida entre diversos estímulos. Por otro lado, leer en voz alta y de forma alternada entre los alumnos reforzará el carácter comunitario revalorizado en la práctica de la lectura y asociado a la idea de interpretación compartida (Chartier, R. en A.A.V.V, 1996).

La conversación, en tanto práctica del comentario sobre lo leído, y la lectura en voz alta resultan modalidades de lectura que han recorrido la historia de su enseñanza asumiendo diversos sentidos. Pero más allá de las diferencias en las modalidades adoptadas, éstas pueden ser reconocidas en tanto formas de sociabilidad, esto es, creación de comunidades que comparten valores, emociones y conocimientos comunes a partir de la lectura (Chartier y Hèbrard, 1999).

Se trata de un rasgo que se actualiza en las prácticas discursivas de los docentes “militantes” al tiempo que permite dar visibilidad a una práctica cuya ausencia fundamenta los cuestionamientos sociales a la escuela y a la acción docente. Así, en una producción de cepa escolar, la conversación y la lectura en voz alta se articulan en una reinención pedagógica que, de modo intencional y explícito, encuentra un modo efectivo para convocar y mantener la atención y la participación de los alumnos, permite organizar y administrar la lectura colectiva en el tiempo escolar como así también, aunque no reconocido de manera directa, dar cuenta e intervenir sobre los problemas de fluidez y las dificultades de comprensión identificadas en los alumnos.

Aún con esto, los docentes “militantes” actuarán un paso más allá. La revalorización del sentido comunitario de la lectura colectiva y su potencial socializador se resignificará en tiempos donde la desafiliación atraviesa tanto las vidas de sus alumnos como las propias. La escena de leer con otros redobla así su sentido formativo a través de la revitalización del encuentro en un espacio social desmembrado.

Con este movimiento, los docentes “militantes” anticipan una práctica que, hacia el final del período estudiado, será movilizadora con bombos y platillos por las prácticas discursivas de las políticas públicas a través del relanzamiento del *Plan Nacional de Lectura*, en el año 2008. La pandemia de la lectura colectiva y a viva voz promovida en ese entonces parecía ya

tener un origen latente y precoz en las mismas prácticas escolares de enseñanza de la lectura.

Sin embargo, la centralidad en las prácticas discursivas de estos docentes de la conversación y la lectura en voz alta como modalidad pedagógica se cocerá al calor de sus haceres pedagógicos, orientadas por los saberes y la intuición propias de la empiria. Es allí donde conviven silenciosamente las huellas de la historia de la enseñanza de la literatura con las distintas versiones que de ésta han circulado desde los discursos expertos y las prescripciones curriculares. Se trata de una cuestión latente sobre la cual maestros y profesores operan decisiones contextuales, atravesadas por diferentes variables.

Sobre el tema, vale citar una situación particular identificada en la propuesta de formación virtual considerada en este estudio. Refiere al sinceramiento de una profesora compartido con sus colegas en una conversación espontánea:

Estoy en una etapa de reformulación como docente de Idioma Español y Literatura. Creo que me ha ido mejor, acercando, motivando a leer, que a interpretar. Me enfrento a una autocensura, cuando trato de comentar el texto literario. No quiero "pagar" y en la búsqueda de la precisión se me va el interés. Tal vez les haya pasado algo así ¿cómo salir? ¿Qué estrategias les han dado resultado? ¿Se han liberado de las trabas que me afectan? Creo que para encarar la interpretación de un autor hay que conocer toda su obra, recién, tal vez, podría encontrar una vía de acceso a una construcción de un sentido, que aunque limitado, sería más consistente para mí. Pero estudiar en profundidad al autor ¿es posible pensando en nuestros tiempos y forma de trabajo?

María Gabriela⁴⁶¹. "Didáctica de la Literatura". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

Una pregunta directa al corazón de la propia práctica en la voz de una profesora inquieta por una respuesta pedagógica en la que el sentido y la forma de la lectura literaria se articula con las variables y condiciones de la de la materialidad del trabajo docente.

Se trata de un interrogante concreto, pragmático y operativo que abre el juego alrededor del tema "didáctica de la literatura". Desde allí, la práctica de enseñanza se vuelve problema y busca, bajo la sombra de las

⁴⁶¹ María Gabriela es profesora de Lengua y Literatura en el nivel terciario de la formación docente, tiene 49 años y reside en Uruguay.

tradiciones de la enseñanza escolar de la literatura y a la luz de los discursos especializados en su renovación, un modo de entender aquello que se realiza y de clarificar aquello que es posible realizar desde el aula.

A propósito de estos interrogantes, a lo largo del primer momento identificado durante la etapa estudiada los docentes “militantes” intercambiarán ideas y propuestas en forma de recetas o técnicas de lectura, atravesadas por la acción de la experimentación en la construcción de nuevas alternativas. Recorrerá esta búsqueda la producción artesanal reflejada en la confección personal de materiales de lectura y en el ensayo de diferentes actividades elaboradas en función de cada grupo de alumnos.

Un tema devenido pregunta será troncal en el camino, resultando una constante durante todo el período estudiado. Se trata del problema común acerca de cómo lograr la motivación de los alumnos.

Así mencionado, el tema se convierte en el punto temático de partida y, a la vez, en el punto de llegada para la tarea de enseñanza escolar de la lectura. Enseñar a leer es un desafío que no sólo se plantea como tal en tanto obstáculo inicial sino que se constituye como objetivo final de la tarea. Que a los chicos no les interesa leer a que los chicos disfruten de la lectura resulta así el trayecto que organiza el trabajo de enseñanza.

Es en esa misma solución de continuidad donde se localizan las causas del problema. La escasa disposición a la lectura será enmarcada en la pobreza cultural de los alumnos, generalmente asociada a la situación socioeconómica de sus familias y en menor medida al peso del poder de las culturas mediáticas y digitales. Sus síntomas serán los problemas de comprensión y la apatía y aburrimiento que niños y jóvenes suelen mostrar en las aulas. Desde esta perspectiva, la “crisis” de la lectura se exorciza del cuerpo escolar, reconociéndose como punto de partida problemático para la enseñanza.

Sin embargo, también llegarán los actos de constricción sobre la acción condenable de la misma escuela. Allí se ubicarán los planteos críticos sobre las mismas prácticas docentes instaladas en la rutina y la automatización, alejadas de desafíos convocantes para los alumnos. El siguiente diálogo entre docentes condensa este sentido:

Hola tod@s, coincido en general con las opiniones relacionadas con la pobreza que vamos evidenciando cada vez más en los que vienen detrás y no tengo dudas de que es una cuestión generacional, epocal. La pobreza de la que hablo es muy amplia. Desde la económica, como la que señalaba una compañera, que impide a muchas familias tener una biblioteca, pasando por la relacionada con la falta de iniciativas con respecto a lo cultural (que no sea producto de la industria cultural) y en última instancia esa pobreza de espíritu, que hace que mucha gente ya haya perdido hasta la curiosidad por saber (algo). Pero creo que no se les puede echar la culpa de esa realidad que constituyen, porque en son, en todo caso, víctimas de la situación. Me inclino por la postura de algunas compañeras que intentan asumir la responsabilidad que les toca desde su lugar en el aula, dando oportunidades de aproximación a muchos que quizás nunca las tuvieron o quizás las desaprovecharon... Creo que el elemento clave que les falta a muchos jóvenes es la motivación y es allí donde podemos jugar un papel importante los docentes.

Juan José⁴⁶²: "Huellas generacionales a partir de la lectura". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

Retomo tus ideas, Juan, (y la conversación entre todos) te juro que me sorprende cuando frente a otros docentes trato de transmitirles la importancia de buscar lecturas significativas para ofrecer esa valiosa experiencia a sus estudiantes, para que no pasen por la vida sin esa posibilidad de dialogar a solas con un mundo. Insisto con ellos en que cualquier tarea vocacional es un servicio que nos compromete aquí y ahora (he encontrado en mi día a día en las aulas, con estudiantes y con docentes, mi forma de participación ciudadana). Me enoja cuando, aún comprendiendo que la escuela es el lugar del reconocimiento para muchos y que no se puede renunciar a encontrar una forma de trabajar, la sociedad misma funciona como lugar de exclusión (en las realidades de muchos no hay una casa donde sentarse a leer, y en muchas, la panza hace ruido). Me angustia cuando algunos docentes cuentan, además, que sus estudiantes se "ghettizan" detrás de formas contraculturales, entre las que la no lectura se esgrime, a veces, como una marca de "astucia" generacional. Me resucita encontrar docentes que intentan buscar respuestas y que llegan a la conclusión de que el afecto siempre hablanda cualquier oreja. Encuentro que como docentes hay una experiencia fundamental que debemos intentar acompañar: descubrir, des-cubrir las ganas de aprender, aprehender el mundo...

Alba⁴⁶³.

Es en la escena de la confesión y de la (auto) culpabilización donde la militancia de los docentes asume un carácter religioso. La vocación, el apostolado y la misión docente hecha cruzada se abren paso en un suelo donde se vuelven elementos indiferenciados los límites entre aquellos

⁴⁶² Juan José es profesor de segunda lengua y de su didáctica y también de español para extranjeros en el nivel universitario y en el nivel terciario de formación docente, tiene 35 años y reside en la provincia de Córdoba.

⁴⁶³ Alba es capacitadora en Prácticas del lenguaje, tiene 49 años y reside en la provincia de Buenos Aires. "Huellas generacionales a partir de la lectura". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

problemas que la escuela hereda y aquello que de por sí le corresponde asumir como reto inherente a la propia práctica pedagógica.

Lo que sí resulta claro es la identificación de la lectura como un derecho irrenunciable para todos los alumnos, en particular para aquellos cuyo paso por la escuela resulta la única posibilidad de acercamiento a esta práctica. En este contexto la lectura revitaliza su sentido formador en tanto, al tiempo que moldea la conformación de personas y ciudadanos colabora en la restitución de un orden cultural y social perdido.

Sin embargo, garantizar el derecho a la lectura no parece congeniarse del todo con su contraparte del deber. Así, la pedagogía de los docentes “militantes” no logra articular en su planteo la necesaria cuota de obligación que conlleva toda acción educativa y desde esa misma perspectiva se configuran ciertos malos entendidos sobre aquello que resulta indeclinable sea definido por los docentes. En este marco, las decisiones que indefectiblemente corresponde asuman los docentes en relación con las prácticas escolares de lectura como así también las acciones que necesariamente para su aprendizaje demanda el trabajo sostenido de los alumnos parecen rozar con el peligro de vulnerar el preciado fin del placer como medio y como fin para el logro de la ansiada motivación.

Ecos de la relación silvestre y placentera impulsados desde las políticas públicas de promoción de la lectura sobrevolaban las prácticas discursivas de los docentes “militantes”. El disfrute y la construcción de lectores a través de la libre elección⁴⁶⁴ son los *leit motiv* promovidos para la

⁴⁶⁴ En la década de los noventa fue editado en Argentina el libro “Como una novela” del francés Daniel Pennac. Su propuesta, tendiente a revertir el vínculo negativo de los niños y jóvenes con la lectura, incluye los derechos imprescriptibles del lector consistentes en: el derecho a no leer, a saltarse de páginas, a no terminar un libro, a releer, a leer cualquier cosa, al bovarismo, a leer en cualquier parte, a picotear, a leer en voz alta, a callarnos. La recurrencia a argumentos sociales y educativos circulantes en torno a la “crisis” de la lectura junto con una escritura ágil y atractiva dio a esta propuesta un gran poder de difusión con particular anclaje entre los docentes para pensar sus prácticas de enseñanza. En estos términos puede entenderse el siguiente testimonio de Mariela, docente de Lengua y Literatura en el nivel secundario y en formación docente, de 33 años, residente en la provincia de Tucumán: *En fin, es importante elegir y abandonar los textos literarios con los que no logramos un encuentro placentero, tal como nos lo plantea Daniel Pennac en sus "Derechos imprescindibles del lector" (me imagino que lo conocen; si no lo recomiendo).* (“Lecturas indigestas”. Foro Café, Diploma Superior en Lectura, escritura y educación., 2008. Buenos Aires: FLACSO Virtual). En el país, ciertos sectores de los discursos especializados en didáctica de la lengua y la literatura ocuparon un lugar importante en la difusión de las palabras de Pennac mientras que otros polemizaron con la propuesta objetando la desvirtuación de la lectura argumentando que los derechos

construcción de un vínculo con la lectura mediante la transmisión del contagio de la pasión docente.

Sin embargo, es en el contexto escolar donde vibra la tensión entre placer y obligación y allí la pregunta que retorna es sobre cómo resolver la contradicción que va de suyo en la posibilidad de “enseñar el placer”. Se trata de una contradicción instalada ya desde hace décadas a propósito del impulso de la lectura libre y de disfrute proveniente de las formas de leer en ámbitos extraescolares (Hèbrard, 2000).

Esta contradicción retorna en las prácticas discursivas de los maestros y profesores “militantes”, de modo particular cuando los criterios de selección de las lecturas se vuelven el tema clave en relación con la motivación de los alumnos.

La selección de lecturas será un punto alrededor del cual se juegan decisiones pedagógicas cruciales para estos docentes. En ese sentido otorgan importancia y manifiestan compromiso con la tarea pero también la vivencian con una cuota de preocupación (... *Nuestro ministro Filmus dijo: "queremos recuperar el rol de la escuela como motor central del placer por la lectura". Todo un desafío. Armar un canon literario lleva tiempo y debe constituirse en compromiso institucional, ya que, como dicen por ahí, una golondrina no hace verano*⁴⁶⁵; *Me siento siempre en la encrucijada de la tragedia: ¿qué elijo, desde qué lugar, para qué y para quién???? En realidad es una encrucijada de la que no sé si alguna vez se sale, quizá sea eso lo que a algunos docentes nos mantiene en movimiento y dispuestos al cambio...*⁴⁶⁶; *Hace algunos años, intenté acercar la lectura a diferentes años del tercer ciclo del E.G.B. y comenzó la angustiante tarea de selección. Digo angustiante porque se presentaba la duda de la aceptación*

enunciados conllevan a trasgresión de aquello que esta misma supone en tanto práctica. Ver Pennac, 1993.

⁴⁶⁵ Ana María es profesora de Didáctica de Lengua y Literatura del nivel de la formación docente, tiene 55 años y reside en la provincia de Mendoza. “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2004. “Huellas generacionales a partir de la lectura”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

⁴⁶⁶ María de los Ángeles es profesora de Lengua y Literatura en el nivel de la formación docente, tiene 34 años y reside en la provincia de Santa Fe. “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. “Huellas generacionales a partir de la lectura”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

de la propuesta...⁴⁶⁷; Creo que permanentemente tomamos conciencia de la responsabilidad que tenemos como docentes en el momento de decidir qué leer y qué no y sobre todo, cómo leer. Por lo menos esto es lo que me pasa cada febrero cuando tengo que decidir y pensar las lecturas que voy a desarrollar en el año y en esas elecciones y selecciones que hago tengo que dejar conforme a la institución, sobre todo, si es católica, a los padres, a los alumnos y por último, si se puede a mí misma.⁴⁶⁸).

La tarea de elegir los textos que se trabajarán con los alumnos condensa una particular complejidad en tanto allí se juega el clima en el cual se construirá el vínculo entre alumnos, docentes y lecturas. Sin embargo, no se trata de una decisión que queda liberada solo dentro el contorno de las paredes del aula sino que triangula con un afuera escolar influyente y condicionante. En principio, la selección de las lecturas supone una decisión sometida a la aceptación y juicio de diversas miradas externas como la misma institución y, sobre todo, las familias de los alumnos. Allí donde los juicios morales se cruzan, la elección de un texto polémico puede ser motivo de la interpelación a las decisiones del docente⁴⁶⁹.

Asimismo, la selección de textos forma parte de un aspecto de la tarea docente regulado por la política oficial a través de la normativa curricular. Sin embargo esta cuestión, si bien ejerce un peso sobre la decisión de los docentes, aparece relativizada o bien por la regulación blanda emanada desde el nivel nacional y provincial o bien directamente por su ausencia. Tal

⁴⁶⁷ Adriana es profesora de Lengua en el nivel medio, tiene 42 años y reside en la provincia de La Rioja. “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

⁴⁶⁸ Gisela es profesora de Lengua y Literatura en el nivel medio, tiene 30 años y reside en la provincia de Santa Fe. “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2013. FLACSO Virtual.

⁴⁶⁹ Durante el Foro Tertulia “El canon literario” desarrollado anualmente en el Diploma Superior en Lectura, escritura y educación fue recurrente el tema de las objeciones a la elección de lecturas sobre temas considerados “espinosos” a través de la alusión a numerosas situaciones en las que las familias cuestionaron la lectura de textos en los que aparecieran referencias o las historias aludieran a temas tales como la última dictadura o la sexualidad. En algunos casos, el debate dividió las posiciones de los docentes incluidos en la misma conversación. En relación con la sexualidad, la confrontación se tejió alrededor de los argumentos que defendían la importancia de darle voz a temas silenciados en la escuela y hasta su necesidad dada su particular relación con la etapa vital transitada o, sobre todo en sectores sociales pobres, la carencia de espacios donde tramitar las inquietudes (que en el caso de la sexualidad tomó impulso a través de la sanción de la Ley Nro. 26.150 sobre Educación Sexual Integral) frente a otros que priorizaban el límite sobre la privacidad de los alumnos y el lugar de las familias para el tratamiento de estos temas.

apertura será vivenciada desde el alivio y la apertura del margen de libertad, pero también en otros casos desde la desorientación y la dificultad.

Finalmente, la accesibilidad material de los textos seleccionados será un tema condicionante en tanto entran en juego la oferta editorial regulada por el mercado, en particular la concentrada en los libros de texto, como así también la disponibilidad de los materiales para los alumnos. Sobre este último punto la intensa política oficial distribución de textos tendrá presencia reconocida en las prácticas discursivas de los docentes.

Alrededor de la complejidad planteada en la selección de lecturas se entamarán las preguntas de los docentes “militantes” orientadas por la necesidad de discutir criterios para la validación. Es éste un procedimiento que se realiza desde los saberes pedagógicos de los docentes, respaldado en el ejercicio de su autoridad. Sin embargo, dicho ejercicio no se produce sino en el marco de una serie de disputas y prevalencias por definir sobre cuáles cuestiones es necesario hacer foco (Archanco et. al, 2012).

No faltan en el aula los alumnos que solicitan leer a Coelho, o el código Da Vinci o Andahazi porque lo vieron en televisión. ¿Y nosotros, qué hacemos?

Teresita⁴⁷⁰. “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2004. FLACSO Virtual.

Canon, canon, canon.....habrá un canon solo o canones de primera, segunda, tercera....o mejor debiéramos hablar de CANONES???

Mabel⁴⁷¹. Foro Tertulia “El canon literario”. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2004. FLACSO Virtual.

¿Cuál es la calidad "literaria" de esos textos? ¿Cómo lograr que su extensión no los asuste? ¿Qué hacer para que mis lecturas no los condicionen en sus lecturas?

María Luisa⁴⁷². “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2006. FLACSO Virtual.

¿Está bien que seamos nosotros los que vertical y autoritariamente determinemos qué leer y qué no?, ¿se puede pensar en el abordaje de la Literatura desde un espacio consensuado, placentero, interactivo y que no sea evaluable?

Mónica⁴⁷³. “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

⁴⁷⁰ Teresita es profesora de Lengua y literatura en el nivel secundario, tiene 46 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

⁴⁷¹ Mabel es maestra del nivel primario, tiene 35 años y reside en la Ciudad de Buenos Aires.

⁴⁷² María Luisa es profesora de Letras en el nivel terciario de formación docente, tiene 53 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

¿Cuáles son los textos correctos, estos (los que se dicen son los únicos adecuados para dar en una escuela) o los otros... los que atraen más a los chicos, los que me gustan personalmente, los que dan la mayoría de los profesores?

Maira⁴⁷⁴. "El canon literario". Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2010. FLACSO Virtual.

¿Hay algo que los chicos sí o sí tengan que leer o no puedan dejar de leer?

Mariana⁴⁷⁵. "El canon literario". Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2011. FLACSO Virtual.

¿Qué hacemos con las prescripciones del currículo cuando nos encontramos con adolescentes que prácticamente deletrean? ¿Qué ocurre cuando son los padres quienes cuestionan por qué se incluye tal o cual texto en un programa escolar? ¿De qué manera el mercado editorial influye, impacta y modela qué y cómo leer?

Norma⁴⁷⁶. "El canon literario". Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2013. FLACSO Virtual.

¿Qué hacemos los docentes con los textos que nos incomodan?, ¿forman parte de la biblioteca escolar?

Lucin⁴⁷⁷. "El canon literario". Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2013. FLACSO Virtual.

¿Cómo entran a las escuelas las TIC entramadas con la Literatura? ¿Hay permisos para explorar los géneros multimodales? ¿Cómo inciden en la experiencia estética de leer?, ¿y de escribir?, ¿y de compartir?

María Virginia⁴⁷⁸. "El canon literario". Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2013. FLACSO Virtual.

En la variedad de interrogantes y en la multiplicidad de los elementos implicados, algunos rasgos delimitarán las certezas comunes y otros tantos dividirán las aguas de las prácticas discursivas docentes.

Dentro de las primeras, la convicción de que nada de lo que se decida dar a leer a los alumnos puede alejarse de lo que genera la propia pasión y gusto personal. En la misión de contagio, aquello que se proponga leer debe pasar por el matiz indefectible del placer y el disfrute de quien media en la lectura, esto es, el propio maestro o profesor.

⁴⁷³ Mónica es profesora en los cursos de ingreso universitario, tiene 44 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

⁴⁷⁴ Maira es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 23 años y reside en la provincia de Santa Fe.

⁴⁷⁵ Mariana es profesora de Literatura en el nivel secundario, tiene 37 años y reside en la ciudad de Buenos Aires.

⁴⁷⁶ Norma es profesora de didáctica en el nivel secundario, en el nivel terciario de la formación docente y forma parte de un equipo técnico de formación de maestros en Prácticas del Lenguaje, tiene 57 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

⁴⁷⁷ Lucin es profesora en el nivel superior y terciario de la formación docente en el área de Lengua y Literatura, tiene 47 años y reside en la ciudad de Buenos Aires.

⁴⁷⁸ María Virginia es docente de nivel inicial, tiene 36 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

La convicción, en principio, lleva implícita la idea de que los maestros y profesores poseen un vínculo estrecho, cotidiano y frecuente con la lectura. Una condición cuyo cumplimiento será efectivamente reconocido por muchos de los docentes “militantes” pero también, en un acto de sinceramiento de otros, señalado como una grave falta, propia o identificada en los colegas o alumnos-futuros docentes con los que se comparte la cotidianeidad escolar.

Luego, la convicción antepone la variable personal expresada en el gusto y las preferencias de lectura por sobre otros elementos que juegan en la definición del canon.

Se trata, sobre todo, de principios sostenidos por los docentes de Literatura en tanto aquellos que enseñan en otros campos disciplinares encuentran apoyo más fundamentado en sus criterios de validación. Sin embargo, esto resulta opacado a la vista de buena parte de los docentes que trabajan en la enseñanza de la literatura en tanto anteponen el criterio personal de manera subjetiva y despojada de su imbricación social e institucional⁴⁷⁹.

Ese canon propio o personal se presenta opuesto a “lo institucional” y se define o bien a través de una adaptación a lo que la institución impone - en términos de selecciones literarias decididas o definidas previamente por otros- o bien como un enfrentamiento poniendo en juego cierta libertad de elección. En ambos casos, no se trata de una relación fácil o sencilla sino que se vivencia o se transita como problemática.

Asimismo ese canon personal se percibe abierto, en movimiento, y construido en una cierta actitud de resistencia ante la fijación de un canon establecido institucionalmente aparentemente fijo y estático. Son estas unas preferencias que se declaran organizadas en torno a un gusto personal, por fuera de las determinaciones institucionales, desconociendo la propia participación en la legitimación y validación de aquello que se canoniza

⁴⁷⁹ La cuestión se hace extensible para el análisis a otras dimensiones relativas a la definición del currículum escolar. En este sentido, Inés Dussel señala el impacto de la cultura digital en la reconfiguración de la autoridad cultural a través de un proceso de declive de la regulación estatal centralizada en las instituciones frente a la emergencia de públicos cada vez más fragmentados en el cruce entre la industria cultural y el espacio doméstico. Ver Dussel, 2014.

desde la escuela, en tanto agente institucional, y del lugar socialmente legitimado de los propios docentes para regular los sistemas de valor en la institución literaria (Kohan, 2007).

Luego, un tema divisor de agua entre los docentes “militantes” a la hora de discutir sobre la selección de lecturas escolares será el lugar que ocupan los intereses y preferencias de los alumnos. Con foco en la motivación y, nuevamente, en el marco de la oscilación irresuelta entre placer y obligación, algunas voces docentes priorizarán el papel importante de los alumnos en la elección y también la defensa de un criterio propio que se orienta por las posibilidades lectoras de sus alumnos en relación con los recorridos previos, la potencialidad de generarles placer o disfrute, y las eventuales identificaciones que promueven las obras (Archanco et. al., 2012). Particularmente, esta última posibilidad será subrayada como una decisión que permite acercar a la lectura a niños y jóvenes atravesados por problemáticas de índole social.

En algunos casos éste será un punto de llegada. En otros, una suerte de pasaje al contacto con otras lecturas.

Estas últimas serán defendidas por un segundo grupo de maestros y profesores al sostener la necesidad de incluir ciertas lecturas consideradas canónicas desde el punto de vista del derecho de los alumnos al acceso al patrimonio cultural literario a través de la escuela. Una suerte de responsabilidad literaria (Kohan, 2013) que se propone asegurar el acceso a una literatura considerada de calidad y que, de no mediar la intervención docente, quedaría definitivamente fuera de su alcance. Sin embargo, también aquí jugarán criterios disímiles.

Por un lado, aquellos que defenderán la lectura de ciertas obras o autores considerados indiscutibles y justificados desde su carácter fundacional, su valor cultural o estético, o bien por sus posibilidades de entrar en diálogo con la producción literaria del presente (razón por la cual se los menciona como “clásicos”)⁴⁸⁰. Por otro lado, aquellas posturas autocalificadas como trasgresoras, abiertas a la inclusión de obras y autores

⁴⁸⁰ A modo de ejemplo, se mencionan *El Quijote*, *Martín Fierro*, *El Cantar del Mío Cid*, *La Ilíada* y *La Odisea*, *El Matadero*; en cuanto a los autores, suelen aparecer los nombres de Borges, Cortázar, Shakespeare, Poe, entre otros.

alternativos, no canonizados, contemporáneos y cultores de diversidad de géneros. En la variedad, no estará ausente la discusión sobre el estatuto y valor de la literatura infantil y juvenil.

La toma de postura sobre estas perspectivas, sin dudas, orienta diferentes recorridos y menús de elecciones de lecturas. Sin embargo la cuestión tomará otra complejidad cuando los mismos docentes incluyan en su conversación la cuestión de los modos de lectura al momento de pensar su práctica en las aulas.

En efecto, para los docentes militantes, la definición de qué se lee con los alumnos conlleva y a la vez realimenta de la decisión sobre cuáles son los caminos y las modalidades ofrecidas a los alumnos para leer en el marco escolar.

Aparecerá entonces la pregunta sobre el cómo leer y enseñar a leer, la diferenciación entre los modos de lectura que los mismos docentes vivenciaron como alumnos y aquellos que se proponen implementar con los propios, la definición de prioridades de trabajo sobre los textos, la posibilidad de incluir nuevas perspectivas, entre otras aperturas.

Desde aquí es donde la selección de los textos toma movimiento en la acción de los maestros y profesores y se torna una cuestión que visibiliza su papel en la producción del cambio en tanto lo dinámico no necesariamente se resuelve como desalojo y reemplazo (Kohan, 2007) sino, mejor, como estímulo de nuevas maneras de leer propiciadas en las prácticas de enseñanza⁴⁸¹.

Se trata de un movimiento de la práctica docente que dialoga con los debates circulantes en ámbitos educativos y con las prerrogativas impuestas por los discursos externos al tiempo que resuelve de manera específica las

⁴⁸¹ Resulta interesante en este sentido el siguiente testimonio, en el que la reflexión sobre la lectura de los clásicos se construye a partir de su versión cinematográfica: *Esto me hace acordar a Hamlet. Y entiendo porqué Hamlet es un clásico. Hamlet cuenta "su versión", y lo acusan de **imaginar** lo que no es. Y parecería que todas las personas, y en todas las épocas, al contar su versión o al contar a su manera se van a topa con otros que no entiendan o a los que no les venga bien esa versión para mantener su postura, su mirada, su rol en la historia (confieso que pude pensar la historia de Hamlet a través de la película y no del libro, obvio, el lenguaje requiere una paciencia que yo....). María es bibliotecaria, tiene 38 años y reside en la provincia de Chubut. "Salvar la imaginación". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2007. FLACSO Virtual. El resaltado es original del testimonio.*

antinomias que desde allí la atraviesan. En la anteposición de las preguntas y los sentidos que los docentes construyen para orientar la lectura con sus alumnos se despejan las oposiciones planteadas, por ejemplo, para la elección entre lecturas y autores clásicos o transgresores en tanto la renovación de los modos de lectura abre la posibilidad de detectar textos nuevos potencialmente canónicos y sentidos potencialmente nuevos para los textos que ya existen en el canon (Kohan, 2008). Es en la producción implícita, en la práctica de la lectura motorizada por la acción docente donde se encuentra la posibilidad de revisar la tradición e introducir la ruptura entre lo nuevo y lo existente.

Es ésta una ficha clave que los docentes militantes colocan en el tablero de juego y que, en la segunda parte del período estudiado, hará lugar de modo creciente al cambio cultural como nuevo escenario para pensar la cuestión. Un movimiento que se hace posible desde la creciente vinculación de los mismos docentes con la cultura digital y del reconocimiento a su convivencia con las prácticas de la cultura impresa.

La progresión cronológica planteada en el conjunto de preguntas de los docentes incluidas más arriba da cuenta de la aparición de esta cuestión. Así, lo que era una mención esporádica a principios del período estudiado deviene a partir del año 2009 en tema de mayor presencia en las prácticas discursivas de los docentes militantes, de modo particular en aquellos de generaciones intermedias y más jóvenes. Al tiempo que las prácticas de la cultura digital son apropiadas en la cotidianeidad personal y profesional, estos maestros y profesores ensayan con ductilidad nuevas formas de lectura que, de hecho, se asocian de modo directo a las decisiones relativas a la selección de textos.

Serán ensayos que, según el corte generacional, requerirán esfuerzos de distinto alcance. Pero, en cualquier caso, estarán orientados por el reconocimiento de los cambios que la materialidad tecnológica impone a la práctica de la lectura y, también, por el diálogo con los modos de apropiación de los niños y los jóvenes.

En este último sentido, los docentes militantes experimentarán propuestas de enseñanza que atiendan a sus procesos de construcción de sentido, caracterizados por secuencias no lineales en las cuales el libro

constituye sólo un eslabón (Baricco, 2008). El cine, la televisión y los medios de comunicación en general junto con Internet completan la cadena del recorrido considerada para el trabajo con sus alumnos. En la recuperación de las prácticas culturales circulantes del afuera escolar, la lectura en pantalla y la lectura en libros convivirán en el aula de manera híbrida. Y así se pondrá en acto un gesto de cambio en manos de los docentes militantes quienes, de forma anticipada, transgreden la lealtad del mundo literario a la forma clásica de los libros impresos (Chartier, R. en A.A.V.V, 1996).

De este modo, el vínculo de los alumnos con la cultura digital cambia su estatuto en el mapa de situación escolar construido e intervenido por los docentes militantes. Aquello que se consideraba uno de los principales causantes del déficit de la lectura de los alumnos y motivo de su desatención a las propuestas escolares ingresa ahora en la escuela ya no como obstáculo sino desde su potencialidad para renovar los modos de enseñanza. Modificando el rumbo, las prácticas discursivas de los docentes militantes reemplazarán su norte fijado en la restauración orientando ahora su dirección hacia nuevas conquistas.

El cambio en la sensibilidad identificado a partir de este momento matizará un nuevo tono en las prácticas discursivas de los docentes militantes. El estado crítico de la lectura en niños y jóvenes, síntoma manifiesto de una sociedad en derrumbe, ya no será el rasgo articulador sino una formulación cuestionada por sus propias voces.

La lectura no constituirá el único tema atravesado por este cambio en la sensibilidad y, si bien con mucha menor presencia, otras inquietudes también tendrán una tonalidad distinta en las prácticas discursivas de los docentes.

Un ejemplo interesante es el caso de la ortografía y la caligrafía, los cuales concentran la atención espontánea de los maestros y profesores participantes de la propuesta de formación analizada en dos momentos durante la etapa estudiada. Entre ambos, será posible identificar una importante diferenciación.

En el primer caso, la conversación estará atravesada por los tintes del espanto. Se trata de un diálogo mantenido en el año 2006 en el que sus

participantes, la mayoría docentes experimentadas y de larga trayectoria en el sistema educativo, observan con preocupación la situación crítica que atraviesa la escritura de los alumnos manifestada en los problemas ortográficos. A la falta total del dominio del escribir correcto se suman las dificultades en la legibilidad de los escritos como así también la ausencia de los saberes gramaticales.

El diagnóstico es claro: las modas impuestas desde la didáctica por los discursos especializados desde la década de los ochenta las cuales, en su afán anti-intervencionista, relativizaron el lugar de estos saberes en la enseñanza. Algunas reflexiones contundentes afilan el planteo del problema:

Estos tipos textuales aparecieron en los 80, junto a una gran profusión de literatura para el docente, para lograr encajar estos tipos (textuales) en clases de textos según trama, función, género, etc. ¿quién no ha participado alguna vez del programa de "El diario en la escuela", los talleres de lectura silenciosa sostenida, el taller de escritura en la escuela: con Gloria Pampillo, Maite Alvarado, Gianni Rodari y otros tantos?... La contraparte fue el abandono de la enseñanza de la sintaxis y la ortografía; quedaron reducidos a la enseñanza "ocasional", que suponía, de parte del alumno una reflexión acerca de su propia escritura y el consecuente planteo... Cuento sobre mí porque por una cuestión de ética primero me voy a criticar yo. Las modas que seguí desde los 80 hasta ahora me hicieron olvidar de cierta lógica y fundamentación que tuve en otros tiempos para la enseñanza de la gramática. Tengo que recuperarlas antes de jubilarme, jaja.

Andrea⁴⁸². "Mutis por el foro, los medios y la lectura, la ortografía y la sintaxis y...nada más". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2006. FLACSO Virtual.

... Que de repente se pone de MODA, es lo ultramoderno avalado por los científicos de moda y nosotros/as lo aceptamos sin usar el sentido común. Después nos rasgamos las vestiduras viendo como tapamos los agujeros y así sucesivamente.

Rosanna⁴⁸³.

En el colegio que dirigí durante 15 años, "moderno" y constructivista, también temátizabamos el lenguaje periódicamente y enseñábamos los contenidos demonizados en "el cambio".

Alicia⁴⁸⁴.

Otro tema es la caligrafía. Con sinceridad les digo que, para las alumnas que estudian para ser maestras de grado, y se ha observado que la escritura es mezcla de imprenta mayúscula + imprenta minúscula + manuscrita o talmente ilegible, confeccionamos un mural con los

⁴⁸² Andrea es profesora en Letras y trabaja en el nivel secundario, tiene 47 años y reside en la provincia de Neuquén.

⁴⁸³ Rosanna es maestra de nivel inicial, tiene 43 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

⁴⁸⁴ Alicia es capacitadora en el área de Lengua, tiene 54 años y reside en la ciudad de Buenos Aires.

caracteres de cada letra en manuscrita, más lo que la profesora del Área les entrega sobre esto.

Haydée⁴⁸⁵.

La defensa del lugar arrebatado a la enseñanza de estos saberes será el motor de la diversidad de estrategias puestas en movimiento por estos docentes. Las propuestas centradas en la sistematización (búsqueda en el diccionario, corpus de palabras, reglas de ortografía, práctica caligráfica) serán denominador común instalado desde la convicción sobre la importancia de estas prácticas, en ocasiones sostenidas e implementadas a contrapelo de lo promovido en el contexto más amplio de las instituciones donde enseñan estos docentes.

La cuestión asume una problematización particular en el nivel de la formación docente. En la mayoría de profesores con considerable antigüedad en el ejercicio de la docencia, la dicotomía: “omnipresencia” del enfoque comunicativo (y sus fundamentos lingüísticos) - “muerte de la normativa” vibra de modo permanente en sus voces. Sus prácticas discursivas dan cuenta de una trayectoria en la que el reemplazo ha redundado en la configuración de un problema que estalla en la instancia de formación de futuros profesores. Se trata de docentes comprometidos en el trabajo de la docencia que durante su larga historia han sido testigo y objeto tanto de numerosos cambios curriculares como de renovaciones didácticas. Y cuya experiencia les permite identificar la complejidad de accionar los nuevos aires impuestos en diálogo con las tradiciones existentes, los condicionantes materiales, las dificultades en los aprendizajes disponibles de los alumnos y, sobre todo, una ausente definición acerca de lo que se propone como finalidad para la lectura y la escritura en este nivel de formación.

Un viraje se produce en la conversación establecida durante el año 2009 a propósito del tema. Esta vez en la voz de docentes de mediana y joven trayectoria en la enseñanza, la ortografía y la caligrafía serán temas considerados como un nudo problemático para la enseñanza de la escritura pero necesarios dada la vigencia de su valor social, particularmente puesto

⁴⁸⁵ Haydée es profesora de Antropología y Metodología de la Investigación en el nivel de la formación docente. “Lectura y escritura”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

en juego en la posibilidad laboral futura de los alumnos. Sin embargo su tratamiento escolar será cuestionado desde el recuerdo de situaciones humillantes y tortuosas, latentes en la propia biografía escolar. También desde la crítica sobre la priorización de estas cuestiones por sobre aspectos considerados más importantes como la comprensión o la construcción de conocimiento a través de la escritura. En este marco, algunas voces contribuirán a superar esta mirada disociada desde la reflexión sobre el lugar específico de la reflexión metalingüística y de las habilidades cognitivas implicadas en la escritura manual en el proceso más amplio del aprendizaje de la escritura.

Lo cierto es que el juicio estará puesto sobre el carácter mecanicista de las prácticas tradicionales asociadas a la enseñanza de la ortografía y la caligrafía, condenadas por su rutinización y la ausencia de sentido. Una ausencia que, sin embargo, encuentra un impreciso reemplazo en amplias formulaciones con sostén en valores éticos, improntas psicologizantes, y disposiciones individuales como orientadores de la enseñanza de estos saberes (*Si pretendemos que nuestros alumnos mejoren, su caligrafía u ortografía, debería ser desde otra posición y con otros recursos, haciéndoles saber por qué esperamos que ellos mejoren, siempre sabiendo que mejorarán hasta donde cada uno pueda y no esperar de todos lo mismo*⁴⁸⁶; *La gente escribe para comunicarse y sería aconsejable que tenga una letra que más o menos el otro pueda leer. Y ya está!*⁴⁸⁷; *La caligrafía tiene mucho que ver con la personalidad de cada ser y también sobre sus emociones, miedos, angustias, ansiedades y sentimientos*⁴⁸⁸).

No obstante, aún en la amplitud, las prácticas discursivas de los docentes militantes sobre la enseñanza de la ortografía y la caligrafía ofrecen pistas sobre la configuración de un nuevo escenario para la escritura

⁴⁸⁶ Gabriela es profesora de educación especial, tiene 24 años y reside en la provincia de Bueno Aires. Foro Café “Lectura y escritura”. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. “Lectura y escritura”. Foro Café Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

⁴⁸⁷ Elena es psicopedagoga y trabaja en el plan provincial de lectura, reside en la provincia de La Rioja. “Lectura y escritura”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

⁴⁸⁸ Graciela es maestra de nivel primario, tiene 44 años y reside en la ciudad de Buenos Aires. Foro Café “Lectura y escritura”. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

escolar en el que, una vez más, la convivencia entre tradición e innovación se reaviva como rasgo de las prácticas escolares.

Por un lado, y en la voz de jóvenes maestros, esas mismas prácticas juzgadas como tradicionales resultarán el bastón de apoyo para las inquietudes no resueltas sobre la enseñanza de la ortografía y la caligrafía de los alumnos. Asumiendo el riesgo de aquello que se sabe cuestionado, estos docentes encontrarán en ciertas estrategias centradas en la sistematización y el hábito la seguridad del logro de ciertos resultados en los aprendizajes de sus alumnos. En su planteo:

Justamente estoy en ese dilema...con mis alumnos de primer año de CBU de Córdoba. Muchos tienen pésima caligrafía y algunos muestran interés por mejorar su letra. Se me cruzó la idea de trabajar con cuadernos de caligrafía, ya que fue parte de un proyecto en otro cole y dio muy buenos resultados pero temo caer en ese "mecanicismo" de sobrevalorar la escritura en cuanto a la caligrafía. ¿Qué me aconsejan, amigas?

Noelia⁴⁸⁹. "Lectura y escritura". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

Yo también tengo ese dilema y me preocupa mucho la ortografía y caligrafía de los alumnos pero sabes que en tercer ciclo implementé un cuaderno de apoyo para copiar lecturas, recortar y pegar palabras, textos, para afianzar reglas ortográficas o contenidos de la planificación con los distintos tipos de letras, no sé si es lo correcto pero lo hago y puedo ver algunos resultados. Eso sí conlleva una tarea diaria de corrección y lectura en clase y me tengo que dar tiempo para desarrollar también mi planificación.
Mabel⁴⁹⁰.

Por otro lado, las computadoras comenzarán a tener presencia en las propuestas de trabajo con los alumnos a través de un uso editorial aprovechando las herramientas que estos dispositivos. Al igual que en el caso de las actividades propuestas por las revistas de EDIBA caracterizadas en el capítulo anterior, el foco está puesto en la edición de los textos.

Por suerte la tecnología nos va llevando a prestar cada vez menos atención a este detalle y nos permitirá en algún momento centrarnos en lo verdaderamente importante que es el sentido de los escritos. No podemos negarnos a las posibilidades que nos brindan los avances tecnológicos, más bien hay que aprovecharlos para lograr mejores resultados en el aprendizaje.

Ruth⁴⁹¹. "Lectura y escritura". Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

⁴⁸⁹ Noelia es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 31 años y reside en la provincia de Córdoba

⁴⁹⁰ Mabel es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 38 años y reside en la provincia de La Rioja

Estos usos se presentan como provechosos para el proceso de escritura en tanto la elección de las propuestas que brindan los dispositivos exige saber y también aprender conocimientos sobre la ortografía y la gramática. Asimismo, permiten trabajar sobre la presentación de los escritos a partir de las ventajas que las computadoras ofrecen para hacer publicables los textos. En este sentido, estos usos pedagógicos operan en acto la resignificación de las cuestiones ligadas con la normativa y las convenciones de la escritura a propósito de las nuevas tecnologías aún cuando persiste la pregunta sobre la intervención en estos procesos al momento de escribir sobre papel.

La incorporación del trabajo con las computadoras en las aulas se irá afianzando en esta segunda parte del período estudiado. En la voz de los docentes militantes será cada vez más frecuente escuchar distintas propuestas que avanzan sobre la experimentación de nuevas formas de escritura.

Se trata de actividades sostenidas en el uso de la consulta en línea y de las redes sociales para el desarrollo de propuestas de carácter individual y, sobre todo, colectivo. Con mayor fuerza en el nivel superior, universitario y de formación docente, y luego extendiéndose en el nivel secundario - probablemente esto favorecido por la disponibilidad de computadoras a partir de la política de *Conectar Igualdad*- los docentes militantes comenzarán a explorar el potencial de Internet para la escritura.

Su aspecto más saliente será el carácter colaborativo, esto es, la posibilidad de producción en un marco de interrelación entre lo individual y lo colectivo en el cual el docente interviene desde la mediación relacional y cognitiva. Prácticas estructurantes de la nueva cultura digital que ponen en movimiento la naturaleza dinámica del saber y nuevos modelos de autoría ensamblada (Doueihí, 2010).

Igualmente son éstos rasgos que, en la novedad, encontrarán continuidad con prácticas corrientes de estos docentes. En efecto, el intercambio de estas experiencias presenta puntos comunes con aquellas cuestiones de la intervención pedagógica que hacen a la gestión de procesos de escritura planificados, pautados y revisados en el grupo total de alumnos

⁴⁹¹ Ruth es directora de una escuela de nivel primario, tiene 44 años y reside en la ciudad de Buenos Aires.

atendiendo, a la vez, a las trayectorias individuales. Desde esta perspectiva, el pizarrón y la computadora son ubicados en una misma línea en tanto artefactos alrededor de los cuales se tejen los sentidos fijados para la enseñanza de la escritura. Y, al mismo tiempo, se contrastarán en la diferencia desde los recursos ofrecidos que, en el caso de las computadoras constituyen un terreno a indagar desde la intuición de su gran potencialidad. Al respecto, el impacto sobre la resignificación de las concepciones de autoría y su relación con la dimensión legal como así también en las concepciones sobre ciudadanía, participación y democracia serán cuestiones enunciadas y a la vez constituidas desde las prácticas digitales de escritura promovidas en el contexto escolar.

Lo dicho hasta aquí señala la creciente presencia de las nuevas tecnologías en la escuela y su articulación con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Una presencia que, sin embargo, se aleja de los augurios disruptores sostenidos por las prácticas discursivas de los expertos con inspiración en las profecías provenientes de la misma tecnología. En este sentido, Anne-Marie Chartier señala: *Lejos de producir las mutaciones radicales que algunos temen o esperan, (las nuevas tecnologías) funcionan en primer lugar en la continuidad de las actividades que ya están en marcha* (Chartier, A-M., 2012: 181).

Desde esta perspectiva pueden ser leídos las prácticas discursivas de los docentes militantes y su experimentación pedagógica, atentos a aquello que merece ser continuado y aquello pausable de renovación. O, en sus mismas palabras:

Entre la tradición y lo nuevo, mirando y analizando las condiciones de producción y tirando la piedra en el estanque...no se sabe cuántas ondas va a provocar.

Nora⁴⁹². “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2013. FLACSO Virtual.

La variación en la perspectiva sobre el cambio identificada a partir del 2009 hasta aquí caracterizada -de la idea de restauración hacia las nuevas

⁴⁹² Nora es vicedirectora en una escuela de nivel primario y profesora de letras en el nivel de la formación docente, tiene 52 años y reside en la provincia de Santa Fe.

conquistas- puede en sí misma identificarse como una transformación de profundo engarce en las prácticas de los docentes militantes aunque su densidad sea poco visible a la vista de ojos externos.

En efecto el período señala un movimiento marcado por la transición de una lectura con foco en el déficit y la mirada retrospectiva hacia una lectura orientada hacia la idea de superación y prospectiva. En este marco, las nuevas tecnologías cambian su lugar en la interpretación: del lugar acusatorio en su papel de refuerzo de los problemas de la enseñanza de la cultura escrita pasan a ocupar, de hecho, un lugar necesario y posible para su revisión. Desde ya, no será un cambio total ni inmediato aunque irá imponiéndose con fortaleza.

En este desplazamiento, sin dudas, opera la vertiginosa extensión de las prácticas de la cultura digital favorecido por el impactante desarrollo tecnológico y las cada vez más cercanas posibilidades de acceso material a nuevos dispositivos con su consecuente impacto en la apropiación de la cultura digital. Hecho del que las prácticas de enseñanza no estarán exentas en tanto se producirán modificaciones clave en la materialidad escolar. De eso me ocuparé en el siguiente apartado.

7.3. En la alquimia de artefactos

Durante el período estudiado es posible localizar un proceso de cambios materiales decisivos que dialogan de modo imbricado con los momentos caracterizados en el apartado anterior.

Estos cambios remiten, en primer lugar, a los procesos de apropiación de la cultura digital por parte de los docentes militantes que irán configurándose al paso de la mayor accesibilidad material y uso de los nuevos dispositivos tecnológicos con resonancias en sus modos de dinamizar la enseñanza. En segundo lugar, los cambios remiten a los efectos de las políticas oficiales sobre las prácticas de enseñanza de estos docentes, a veces impulsados de forma indirecta a través de la promoción al uso de ciertos recursos materiales asociados a las propuestas de formación o capacitación y otras veces relacionados con la directa distribución de equipamiento tecnológico a las escuelas. En este último caso, la política oficial de *Conectar Igualdad* ocupa un lugar ineludible. De este modo, en la

mixtura y heterogeneidad de las temporalidades que atraviesan los procesos de apropiación de los docentes se configurarán las prácticas de enseñanza de la cultura escrita.

Para el caso de la accesibilidad personal es posible seguir una trayectoria de ritmo sostenido que evidencia el uso creciente de las nuevas tecnologías en manos de maestros y profesores. Manifestación del fenómeno general de alto impacto que el desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha significado para la vida social, los docentes no estarán exentos de la incorporación de estos artefactos a su cotidianeidad mostrando una evolución incremental del uso de los dispositivos tecnológicos durante el período estudiado.

Las experiencias relatadas encontrarán referencia desde comienzos del nuevo siglo XXI, básicamente focalizadas en el uso de las computadoras y asociadas, aunque no de modo exclusivo, a las potencialidades de Internet. Los modos de ingreso y senderos que recorrerán estas prácticas estarán diferenciados generacionalmente aunque reconocen como denominador común la motivación para el uso de los artefactos tecnológicos orientada por intereses personales, generalmente acotados al ámbito personal, familiar y doméstico.

La iniciación de los docentes más jóvenes estará sostenida por la propia experimentación o bien el aprendizaje compartido o guiado por un par generacional (amigos, compañeros de trabajo, parejas). Por su parte, los docentes de mayor antigüedad orientarán su ingreso al uso de las computadoras traccionados por el interés a sumarse a una práctica frecuente en los más jóvenes de la propia familia (hijos, nietos) quienes, en muchos casos, oficiarán de mediadores. Se trata de una motivación que combina, por un lado, el asombro de la natural relación de las nuevas generaciones con los nuevos artefactos y, por otro, una fuerte sensación de inseguridad y temor personal. Los testimonios que siguen despliegan el contraste de experiencias:

Durante el verano de 2001 tuve la oportunidad de conocer Machu Pichu, lejos de casa, tuve la necesidad de comunicarme de modo rápido y económico. Mi amiga Alejandra (agente de viaje y más entrenada en el mundo de la compu) hizo las pertinentes operaciones y abrió mi mail. Hoy, cuando le comento que estoy realizando un posgrado virtual me dice: "Caro, quién te ha visto y quién te ve!", recuerdo que le llamaba la

atención mi lentitud en el teclado. Oh! paradoja, hoy yo me asombro de mi lentitud en el tejido que intento realizar en mi telar, por ahora sólo realizo variantes con el punto tafetal en cuadraditos, aunque esté más pronta en el teclado de mi compu. Una anécdota en este viaje de iniciación.

Carolina⁴⁹³. “Experiencia y nuevas tecnologías”. Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

Con respecto a mí, simplemente puedo decir que es mi primera experiencia por Internet, pero me propuse vencer mis temores, fracasos y errores. Ahora sólo puedo decir que estoy en camino, “todavía me puede”. Aunque me entusiasma la idea de involucrarme en el uso de la nueva tecnología para integrarme al ritmo del mundo actual, no pienso perder el uso de este lápiz que me ayuda para hacer este borrador... Nuestra actitud, justamente porque no nacimos con ellas o entre ellas, requiere de un esfuerzo (pequeño o grande según cada caso) y también de un acompañamiento o de orientación.... Para “graficar” un poco mi nueva vivencia, les cuento que por primera vez acepté el desafío de jugar en la Play con mi nieto una carrera de autos, en la que me estrellé mil veces, hasta que le agarré la mano (o el volante). Luego hicimos un partido de fútbol. Mi gratificación fue doble: compartir un entretenimiento demasiado frecuentado por mi nieto y en segundo lugar decidirme a participar activamente de su juego. Además me permitió experimentar y comprender su placer y a la vez ayudarlo a distinguir entre lo virtual y lo real, por eso lo invité a jugar al fútbol, pero en el patio, porque allí el que pone el cuerpo, especialmente las piernas, es él. Estuvo buenísimo.

Julia⁴⁹⁴.

Prejuicios, temor a la equivocación y a los riesgos técnicos por el desconocimiento son algunos de los obstáculos que señalan los docentes experimentados al momento de asumir el desafío de iniciación en las prácticas de la cultura digital. Los modos, reglas y valoraciones de la cultura escrita impresa operan en sus disposiciones e influirán desde la persistencia de sus procedimientos naturalizados. La dificultad para la lectura en pantalla, la crítica a las características del sistema de escritura y el uso de nuevas convenciones, la resistencia a la disociación física entre lectura y escritura, entre otros, resultarán elementos de escollo en el proceso de iniciación. En el dinamismo fluctuante del entorno digital, sus propias normas y convenciones tienden a debilitar y a perturbar las categorías y los valores establecidos (Doueih, 2010).

⁴⁹³ Carolina es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 33 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

⁴⁹⁴ Julia es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 63 años y reside en la provincia de San Luis.

No obstante, el descubrimiento de las posibilidades que ofrece la lectura y, sobre todo, la escritura en pantalla resultará, al mismo tiempo, un motivo para la indagación y el uso cada vez más frecuente. La vinculación explícita con estas prácticas, habitual en el caso de los profesores de lengua, despertará el interés por conocer sus características en el formato digital las cuales, rápidamente y aún cuando éstos supongan remontar dificultades de distinto orden, convencerán desde sus virtudes para la agilización de muchos procedimientos (*Aunque las primeras clases haya impreso todo el material disponible porque no podía leerlo en pantalla, los costos o no se qué me llevaron al aprendizaje de lecturas" cruzadas" que hoy me resultan cómodas y fructíferas*⁴⁹⁵; ... *Cuando pude vendí esa máquina (de escribir) y compré mi primera computadora. Fue como haber dejado el arado y los bueyes para subirme a un tractor. El progreso puede no parecer "romántico" pero es práctico*⁴⁹⁶; ...*Ahora, estoy muy entusiasmada con el armado, con el compaginando de cada clase. Bajo de Internet las imágenes o bien las escaneo de los libros o utilizo las fotos digitales. Alterno imágenes con textos, con poesías, con extractos de novelas y armo el CD a partir de un recorrido de lectura de esas imágenes de acuerdo a un relato*⁴⁹⁷).

Igualmente ésta será una cuestión seductora para todos los docentes, más allá de sus perfiles y de su corte generacional, en tanto colabora en la resolución de buena parte de su tarea, aquella que tiene a la lectura y a la escritura en el corazón de su trabajo. Es en este punto donde de modo paulatino se afirma la utilización de las computadoras con fines profesionales. En muchos casos, su uso estará focalizado en las tareas de planificación del trabajo y, como evidencia la misma fuente de información

⁴⁹⁵ Gloria es profesora de Letras en el nivel terciario, tiene 45 años y reside en la provincia de Misiones. "Experiencia y nuevas tecnologías". Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

⁴⁹⁶ Raquel es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 45 años y reside en la provincia de Salta. "Experiencia y nuevas tecnologías". Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

⁴⁹⁷ María Cristina es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 50 años y reside en la provincia de Entre Ríos. "Experiencia y nuevas tecnologías". Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

utilizada en este estudio, en las propuestas de formación de modalidad virtual en las que estos docentes comienzan a incluirse.

Al mismo tiempo, las prácticas de enseñanza incorporarán de modo paulatino el trabajo con las computadoras propuesto a los alumnos con usos centrados en la edición de sus escritos, en la circulación de los trabajos y en la búsqueda de información. Se trata de experimentaciones puestas a prueba en el espacio del aula y que reconocen el problema de la limitada o inexistente accesibilidad material en las escuelas como un condicionante central.

Tanto en los usos personales como en sus prolongaciones al espacio profesional, la lectura y la escritura de los docentes parece encontrar el punto de alivio a la incomodidad provocada por los nuevos formatos en las aparentes semejanzas entre lo digital y lo impreso. Las computadoras parecerían ofrecer la posibilidad de hacer lo mismo que el papel pero con mayor comodidad y rapidez⁴⁹⁸. Sin embargo, sus reales diferencias no tardarán en hacerse visibles y es allí donde se potencia la apropiación de la cultura digital en las prácticas de estos docentes.

Así, es la experimentación de las prácticas de la cultura digital el suelo donde germinarán las preguntas que estos docentes (se) formularán alrededor de los cambios de la cultura escrita y su enseñanza (*El tema de la página web me dio la posibilidad de acercar mis textos de diversa índole a cualquier parte del mundo. Y con esta posibilidad apareció el problema de cómo proteger la propiedad intelectual*⁴⁹⁹; *Mis problemas de ortografía tiene más que ver con los problemas que tenían los chicos antes de la computadora: uso de la h, cambios en la b y v pero no se advierte en ellos*

⁴⁹⁸ Se trata de una aparente similitud que encuentra explicación en la lectura como metáfora estructurante de las primeras tecnologías de Internet. Éstas, en sus inicios, tendieron a la reproducción de manera idéntica las características materiales de la página impresa apoyándose en el poder y densidad de la lectura como elemento normativo de la cultura. No obstante, se trata de una semejanza ilusoria, hecho demostrable en varias diferencias que lo digital viene a instalar como por ejemplo el borramiento de la idea de autor y lector o las formas no lineales de lectura propuestas por el formato digital (Doueihi, 2010).

⁴⁹⁹ Verónica es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 38 años y reside en la provincia de Buenos Aires. “Experiencia y nuevas tecnologías”. Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

una modificación mayor a partir del chat...⁵⁰⁰; ... qué imprimen los alumnos al leer esas imágenes y qué es lo conveniente leer como docente ¿moderador... de?⁵⁰¹; Hoy digo que la PC me permite copiar y pegar, reordenar ideas, reescribir varias veces sin el esfuerzo manual. Precisamente éste es el uso que quisiera que se extendiera en la escuela ya que cuando los alumnos escriben sus textos, ¡cuántas veces se fatigan y no quieren corregir sus escritos!⁵⁰²). De este modo, la lectura de los docentes militantes se aproxima, atraviesa, invade (aún sin autorización) los espacios textuales del entorno digital. En la acción productiva de sus “artes de hacer”, los docentes habitan lo escrito ejerciendo su poder de apropiación a través de la lectura (De Certeau, 1999).

Al tiempo progresivo y a la vez veloz que marca la cada vez mayor presencia de las prácticas digitales de maestros y profesores⁵⁰³, la reflexión compartida sobre sus usos tenderá a silenciarse y se hará tenue cuando se trate de intercambiar entre colegas sobre las prácticas de enseñanza. De hecho, el tema no será motivo de conversación espontánea durante un tiempo considerable dentro del período estudiado aunque luego volverá a asomar ya enmarcado en el trabajo específico del aula.

Lo cierto es que al tiempo que los docentes se muestran cada vez más dispuestos a la adopción de usos digitales, la enseñanza de la lectura y la escritura parece seguir manteniéndose sostenida en la utilización del libro de modo prevaeciente. Naturalizado como materialidad invariante, el objeto libro se impone como el soporte insustituible, valoración que puede explicarse en la relación metonímica establecida: leer es leer un libro. Las categorías intelectuales y las valoraciones de la cultura impresa operan en

⁵⁰⁰ María Eugenia es vicerrectora y profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el nivel terciario, tiene 39 años y reside en la provincia de La Rioja. “Experiencia y nuevas tecnologías”. Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

⁵⁰¹ Carolina es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 33 años y reside en la provincia de Buenos Aires. “Experiencia y nuevas tecnologías”. Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

⁵⁰² Lilian es profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario tiene 46 años y reside en la provincia de La Pampa. “Experiencia y nuevas tecnologías”. Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

⁵⁰³ Durante el período estudiado, los años 2008 y 2009 fueron los de mayor matrícula registrada en el Diploma Superior en Lectura, escritura y educación (FLACSO Virtual).

esta construcción, redobladas por el papel histórico de la escuela en la transmisión de los saberes de la lectura.

Desde aquí, los docentes militantes construirán una mirada crítica, marcando una clara posición que los pone en el centro de la decisión sobre las elecciones que adoptan en sus prácticas. Aún en un escenario de condicionamientos económicos que acotan la posibilidad de contar con libros en las escuelas y en las aulas, maestros y profesores harán valer sus propios principios de acción.

Éstos estarán sostenidos en el rechazo a dos formas instaladas en las prácticas de enseñanza. Por un lado, el uso de las fotocopias⁵⁰⁴. A diferencia de la “pedagogía del engorde” promovida por los maestros de las revistas de EDIBA, en este caso y no sin dificultades dada su declarada extensión de uso en la cotidianeidad escolar, se pregonará la intención de eludir su uso en tanto recurso nocivo para la apropiación de la lectura por parte de los alumnos. Por otro lado, los libros de texto. En este caso los argumentos se centrarán en el lugar relegado que asumen las decisiones de los docentes, desplazados a la gestión de unas propuestas asépticas y en la crítica extendida a los valores de consumo imperantes asociados al uso de estos materiales. En este punto, las lógicas de mercado impuestas sobre los criterios pedagógicos generan una actitud reactiva a su adopción.

Será esta una actitud que encontrará más argumentos en las propuestas ofrecidas por estos materiales. La cuestión de la fragmentación de los textos

⁵⁰⁴ Las propuestas promovidas por estas revistas encontrarán el rechazo manifiesto de algunos docentes no sólo por esta cuestión sino también por el carácter irreflexivo expresado, por ejemplo, en los fines moralizantes atribuidos a la lectura escolar. El siguiente testimonio de Nora, vicedirectora de una escuela primaria, abona en ese sentido: *Más cerca del presente, y apenas tomé el cargo de vicedirectora, llegué a ver con estupor cómo las maestras de mi escuela se pasaban a escondidas las “revistas de primer ciclo” para leer a los alumnos y armar el acto. “A escondidas” porque yo había declarado mi disgusto hacia ese material en el cual llegué a encontrar, por ejemplo, el final cambiado de “La familia Delasoga” de Graciela Montes. En fin, aquí también debo yo haber ejercido censura contra un canon que se imponía...el de las lecturas con fines didácticos y moralizantes, rasgo específico de este tipo de revistas...Hablo en pasado porque esta situación fue conversada y trabajada. Con el tiempo, con entusiasmo y con paciencia fuimos juntas ampliando las posibilidades, explorando otros materiales, construyendo lo que yo llamaría un “canon institucional” de textos, autores, temas, géneros que fue variando año a año.* Nora es vicedirectora en una escuela de nivel primario y profesora profesora de letras en el nivel de la formación docente, tiene 52 años y reside en la provincia de Santa Fe. “El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2013. FLACSO Virtual.

será una de las principales razones que alejan la posibilidad de su uso de las prácticas de estos docentes. En contraposición, la completud y coherencia de los textos dispuestos en un libro constituye un elemento irremplazable para la enseñanza.

Elemento sutil y a la vez potente, la fragmentación de la lectura propuesta por las fotocopias y los libros de texto anticipa uno de los rasgos más destacables de la transformación de la lectura en formato digital produciendo una cierta incomodidad en los docentes militantes en tanto desplaza la figura del docente como lector y, particularmente, como autor de una pedagogía.

En este marco, la defensa del libro viene a subrayar un conjunto de principios asociados a la lectura y, sobre todo, a su enseñanza. Movimiento que permite a los docentes militantes revalorizar su identidad pedagógica y reubicar el vínculo con sus alumnos en una escena propia. El libro en la escena de la lectura repone un lugar para el docente quien mantiene un protagonismo en la orientación e intervención de la práctica pedagógica

Asimismo, la lectura del libro en las aulas regenera la vitalidad de un modo de sociabilidad particular producido alrededor de una práctica colectiva en la que circulan los sentidos de la interpretación. El testimonio de una joven profesora formadora de docentes argumenta en esta dirección:

Las prácticas de lectura y escritura de los alumnos en la formación inicial son muy diferentes a, por ejemplo la mía, en el mismo período de formación. Mientras que hace 10 o 12 años atrás pedíamos el libro en la biblioteca de la Facultad por tres o cuatro días para "resumirlo" y esta tarea se compartía al interior de un grupo de estudio que al mismo tiempo "resumía otros libros", ahora el reinado de la fotocopia es irreversible, además de la individualización de la lectura. Ojo, también usábamos la fotocopia, pero creo que otra manera, más instrumental, a posteriori de identificar la letra del autor. No veo en mis alumnos circulación de producciones, algo tan indispensable como "folklórico" en el estudio. Sí en cambio encuentro bloques de fotocopias, subrayadas, que no han sido discutidas ni confrontadas entre pares, los estudiantes. Considero que en la formación inicial lectura se ha vuelto solitaria y la escritura privada, no pretende convencer a otros. Tal vez tenga que ver con la habilidad hoy alcanzada en el uso de los teléfonos móviles e incluso el chat: mantener abierto el canal, combinar códigos, sin buscar la comunicación genuina.

Mariela⁵⁰⁵. Foro Conversaciones. Curso en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

⁵⁰⁵ Mariela es profesora de práctica docente en el nivel terciario de la formación docente, tiene 33 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

Frente a la circulación diaspórica e individualizante del mundo digital, el orden de los libros y sus lecturas construye una gramática que demarca los sentidos de la interpretación asociados a otros órdenes simbólicos. Pero lo hace en el territorio de una acción comunicativa con otros lectores, o en otras palabras: *La interpretación se vuelve una señal consignable cuando abandona la intimidad del silencio y deviene comunicación* (Semo en A.A.V.V, 1996).

Es en este punto donde se apoya la intervención del docente militante, articulador de la circulación de sentidos producidos a partir de aquella lectura que se despliega en la materialidad del libro afianzado en el orden de los discursos que éste establece.

No obstante, en un contexto condicionado por variables económicas, el uso del libro de texto será aceptado con resignación al tiempo que se instrumentarán todo tipo de acciones que permitan mantener la prioridad del contacto con los libros: el trabajo con las bibliotecas escolares y de la comunidad, la producción artesanal de materiales (como antologías) en manos de los docentes, la activación de estrategias para la compra de libros. Se trata de un escenario variado en propuestas y esfuerzos que, centrados en el acceso material al objeto libro, reconocen de modo tenue su presencia en las escuelas instalada por la fuerte política de distribución caracterizada en el capítulo 2.

El tono sostenido de estas prácticas discursivas militantes sobre la defensa del libro irá cediendo en intensidad durante el período estudiado aunque nunca renunciará en una firme elección, sobre todo, en las prácticas personales de lectura. Su formato estará asociado a una escena íntima y romantizada que estimula el placer de la lectura y lo hace a través de las disposiciones y gestos materiales producidos por el texto impreso: la persona sentada en algún ambiente adecuado para la concentración en la literatura (el estudio) a través de una lectura silenciosa y profunda favorecida por la organización lineal y secuencial del texto.

No obstante, la elección sabrá distinguir prácticas de uso y, en ese marco, la tendencia a la generalización de los soportes digitales hará de estos formatos un recurso priorizado principalmente en las prácticas profesionales. Son éstas las tareas de planificación de las clases que

incluyen la preparación de los recursos que serán utilizados con los alumnos. La cultura digital parece aportar en este sentido, dada la posibilidad de búsqueda y localización ágil de fuentes en diferentes formatos. La fragmentación y lectura no lineal de los textos en pantalla deviene en totalidad y coherencia en la composición pedagógica de los docentes.

Lo dicho no se diferenciará por cortes generacionales; por el contrario; docentes experimentados y docentes jóvenes coincidirán en estas elecciones reconociendo el carácter híbrido de sus propias prácticas. Y, lo más significativo, identificando también este rasgo en las prácticas de las nuevas generaciones. En efecto, la observación y sobre todo la conversación con los propios alumnos les permitirán confirmar a los docentes “militantes” la convivencia de las prácticas de la cultura escrita en su versión impresa y digital según contextos y finalidades de uso.

Son estos mojonos de cambio que los docentes irán marcando, en tanto apropiación, de modo relacional y que en este caso conllevan la particularidad de la interacción propia de la relación pedagógica entre maestros y alumnos. Es entonces en las acciones del trabajo de hormiga del consumo donde se perfila la tarea sigilosa de estos docentes:

Hola, a partir de lo que fueron escribiendo y la bibliografía que vamos leyendo... me ronda una pregunta en la cabeza: ¿qué nuevas habilidades estarán adquiriendo las nuevas generaciones?, ¿por qué siempre pensamos en lo que falta y no nos centramos en lo positivo?, ¿será que estarán construyendo un nuevo tipo de "lectura"? A veces me reconozco en ella frente a la computadora; pero para leer la bibliografía debo imprimirla, subrayar, pensar, escribir al margen. Adhiero a la frase de Spinetta ("aunque me fueren yo nunca voy a decir, que todo tiempo por pasado fue mejor, mañana es mejor") y apuesto a ello. ¿Qué de bueno se esconde detrás de la fragmentación?

Carolina⁵⁰⁶. “Leer ya no es como era antes”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2012. FLACSO Virtual.

Es en la exploración de los nuevos formatos donde, aún en el intento de su ordenación desde las categorías y jerarquías de la cultura escrita impresa, se abre la posibilidad de pensar en los nuevos modos de lectura y

⁵⁰⁶ Carolina es profesora de Prácticas del lenguaje y de literatura en el nivel medio y de Taller de lectura y escritura en nivel superior, tiene 31 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

de escritura que se despliegan en la cultura digital⁵⁰⁷. Desde allí, el rasgo de la fragmentación propio de la lectura en pantalla no resulta negativizado desde una lectura pedagógica, tal como se presenta en relación con las fotocopias o los libros de texto. Aunque la pregunta formulada por la profesora del testimonio invita a una atención latente que hace de la sospecha un motivo de exploración⁵⁰⁸.

Allí donde lo cotidiano se inventa de mil maneras de 'cazar furtivamente' (De Certeau, 1999, p. 36) los haceres de los docentes se vuelven productivos en vistas a la reinención de la enseñanza. Proceso entramado de acciones y trazos no visibles, híbridos en su entrelazado, atravesado por pasos firmes y también contradicciones, la apropiación de la cultura digital de maestros y profesores avanza en la conquista de la propia pedagogía.

Hacia el año 2009, las prácticas discursivas de los docentes militantes comenzarán progresivamente a poblarse de palabras acerca de la inclusión de la cultura digital y de sus articulaciones, positivas o negativas, con la enseñanza de la lectura y la escritura. Sus voces darán cuenta de una

⁵⁰⁷ Roger Chartier señala que, al romper el antiguo lazo anudado entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos y nociones asociadas con lo escrito. En este sentido, la nueva posición de lectura, entendida, bien en un sentido completamente físico o corporal, bien en un sentido intelectual, es radicalmente original: reúne técnicas, posturas, posibilidades que, en la larga historia de la transmisión de lo escrito, se mantuvieron separadas. El autor conceptualiza una diferencia fundamental a partir de este cambio. En la cultura impresa, una percepción inmediata asocia un tipo de objeto, una clase de textos y ciertos usos particulares y el orden de los discursos se establece así partiendo de la materialidad propia de sus soportes: la carta, el periódico, la revista, el libro, el archivo, etc. Por el contrario, en el mundo digital todos los textos se presentan para ser leídos en un mismo soporte (la pantalla de la computadora) y en las mismas formas (generalmente aquellas decididas por el lector). Así, se crea así un *continuum* que ya no diferencia los distintos géneros o repertorios textuales, que se han hecho semejantes en su apariencia y equivalentes en su autoridad. Ver Chartier, R., 2000, 2010.

⁵⁰⁸ El mismo autor observa el carácter disruptor producido por la descontextualización de los fragmentos y la continuidad textual que ya no diferencia los diversos discursos a partir de su materialidad propia y que resultan contradictorios con los procedimientos tradicionales del "aprender leyendo" que supone tanto la comprensión inmediata, gracias a la forma de su publicación, del valor de conocimiento de los discursos, como la percepción de la totalidad y coherencia de las obras. En esta dirección, Roger Chartier señala el carácter riesgoso de las mutaciones contemporáneas, por ejemplo, por la capacidad del mundo digital de dar credibilidad a las falsificaciones o errores, de someter la jerarquía de los conocimientos a la lógica económica de las más poderosas empresas multimedia, o de establecer la dominación cada día más fuerte del inglés como única lengua del saber. Estos riesgos justifican, al decir del autor, la legitimidad de los temores que despierta la cultura digital pero que, según su opinión, no deben opacar la valoración de su potencial prometedor. Ver Chartier, R., 2005, 2010.

inquietud por el punto de anclaje de la posición docente frente al cambio, en tanto ésta resulta algo desorientada en la tensión producida por la llegada aparentemente irreversible de las nuevas tecnologías a las aulas y los sentidos establecidos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura desde los canones de la cultura impresa. En la variedad, las reflexiones estarán sustentadas en un principio sin discusión: el carácter pedagógico de la transformación y, allí, la necesaria revisión de la acción docente⁵⁰⁹.

Un sentimiento de urgencia comienza a mover el avispero de las prácticas discursivas de estos docentes. En principio, en el reconocimiento cada vez mayor de una irrupción de las nuevas tecnologías por las ventanas de las aulas antes de que el permiso abriera de modo formalmente sus puertas. Luego, y de modo cada vez más acelerado, con la llegada de las computadoras a partir de la política oficial de *Conectar Igualdad* iniciada en el año 2010.

El hecho comenzará a movilizar las expectativas de los docentes “militantes” en una reacción atravesada por claroscuros. En la zona iluminada se harán visibles los efectos de agitación y sacudida que provocará la ineludible aceptación del cambio. El repliegue defensivo frente

⁵⁰⁹ Resulta ejemplificador en este sentido una conversación espontánea surgida en la propuesta de formación virtual analizada acerca del papel de los docentes frente al cambio. El diálogo fue estructurado a partir de la discusión de tres artículos periodísticos aportados por los propios docentes (“Arquitecturas de participación pedagógica en los últimos días de empatía con el sur de España”, de Alejandro Piscitelli; “Las nuevas tecnologías y la educación, según Alejandro Piscitelli: ‘El docente debe ser un Tinelli con contenidos’; y “El mago y el científico”, de Umberto Eco). De los dos primeros, entrevistas al exdirector del Portal Educ.ar, el primer texto generó una polémica interesante a propósito de ciertas afirmaciones allí expuestas (*La única función del docente en la educación 2.0 es dejar que los alumnos aprendan por sí mismos, La mayoría de los docentes no quieren ser alfabetizados en tecnologías. La solución es por lo tanto no hacerlo. Porque si ya tienen bastantes problemas con transmitir conocimientos (en su mayoría analógicos), peor sería que intentaran alfabetizar a los nativos en su propia lengua*). El intercambio entre los docentes giró en torno a la necesidad de relativizar la resistencia de los docentes al cambio planteada por el autor marcando la necesidad de introducir elementos tales como la diferencia generacional y las condiciones sociales, económicas y materiales de las escuelas, de los docentes y los propios alumnos. Sin negar la existencia de factores de resistencia, la discusión desplegó el tema en su complejidad intrínseca manteniendo el denominador común del carácter irremplazable de la tarea docente. El rasgo predominante en la conversación resultó ser la reacción a los discursos externos generalizantes provenientes de las voces expertas y de los discursos oficiales, lo que se resume en la siguiente expresión de una joven profesora: *Sólo se trata de ajustar algunas cuestiones de estadística y otras de autoridad sobre lo que se hace adentro del sistema educativo, es decir, ajustar un pequeño problemita: la viabilidad*. Vanesa, profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario, tiene 34 años y reside en la provincia de Santa Fe. “Nuevas tecnologías”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

a las imposiciones externas se hará palabra en la sucesión de motivos que justifican una necesaria postergación: las malas condiciones de trabajo docente, el abandonado estado material de las escuelas, las empobrecidas condiciones de vida de las familias, la pobreza cultural de los docentes y sus resistencias a salir de la comodidad pedagógica, la escasez de conocimientos para concretar el uso de los artefactos, serán, entre otras, razones que condicionan y posponen la inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

Sin embargo, al mismo tiempo, los oscuros de la reacción comenzarán a destellar una luz cada vez más potente haciendo salir a la superficie los movimientos que estos docentes, desde hace tiempo, vienen realizando en sus prácticas pedagógicas. Más allá de los condicionantes enunciados, el uso de pedagógico de los nuevos artefactos se abre paso firme.

El movimiento se activa en una combinatoria impulsada por la producción de la acción docente, aquella que de modo artesanal configura composiciones propias de su cultura empírico-práctica. En un amplio despliegue de variaciones pedagógicas y en el marco de la materialidad disponible, la cotidianeidad escolar incorpora el uso de las nuevas tecnologías con algunos sentidos pragmáticos definidos. La comunicación será uno de ellos, evidenciado en el uso de las redes sociales y el correo electrónico; los nuevos formatos como el blog, las webquests y el chat; y las plataformas virtuales para el intercambio entre profesores y alumnos y también para la difusión de sus producciones más allá de la escuela. Allí será incluido el uso de registros fílmicos y procesamientos digitales a través de los teléfonos celulares -recurso de mayor acceso- o de las cámaras digitales para la producción y circulación de videos. También, el uso de herramientas de búsqueda de información a través de software e Internet transformando las prácticas de estudio de los alumnos. Mención aparte merece la reinención de la gestión escolar a través de la adopción de las nuevas tecnologías en otras dimensiones de la vida cotidiana: la comunicación entre sus actores y con las familias a través de los teléfonos celulares o el fortalecimiento de la comunidad docente y sus procesos de formación a través de redes de intercambio.

Así, en la recreación de las comunidades educativas a través del uso de los nuevos artefactos, el espacio de lo escolar resulta habitado por nuevos lazos y modos de vinculación.

El alcance de las invenciones pedagógicas de los docentes militantes no reconocerá diferencias entre campos disciplinares y encontrará un punto de natural decantación en el cruce de saberes. La lectura y la escritura estarán allí incluidas, a través de aproximaciones que establecerán nuevos diálogos con la oralidad y la imagen. En cualquier caso, la reacción inicial sostenida desde el discurso en el repliegue defensivo frente al cambio verá opacada su potencia frente a la visibilidad de las prácticas que se abren paso en el hormigueo cotidiano de la vida escolar⁵¹⁰.

En la combinación de la resignificación de la idea de comunidad y de los nuevos procesos de producción y circulación de los saberes se produce el juego de reinención de la enseñanza en manos de los docentes.

⁵¹⁰ Las ciencias sociales concentrarán buena parte de estas experimentaciones a partir del trabajo con la búsqueda de fuentes históricas y, sobre todo, de imágenes. La música será un foco de particular radiación de nuevas experiencias a partir de la potencialidad de los nuevos soportes en el tratamiento de la voz y el sonido. Resulta interesante la reflexión de un experimentado profesor de música abierto a la exploración de nuevas formas pedagógicas y su reflexión acerca del cambio: Hola a todos. Me puse al día leyendo las dos rondas del foro. Que interesante, cuanto hilo! Pienso en cuando se introdujo la imprenta de tipos móviles allá por el 1400. El mundo musical la recibió indiferente. Solo hubo que esperar unas décadas para que esta tecnología demostrara el impacto producido: la facilidad de reproducción de partituras derivó entre otras cosas en la multiplicación de compositores y de músicos en coros y grupos instrumentales y en un intercambio internacional de obras. O ya en el siglo XX con la radio y los medios de grabación que acercaron públicos masivos a músicas diversas. En ningún caso la tecnología hizo mermar el saber musical ni suplantó a los músicos. Pero siempre hubo reticentes y los temores son recurrentes: el celo por preservar lo que tanto costó construir llamada sabiduría ancestral de las tradiciones frente a la pulsión por el cambio en aras de la perfectibilidad. Ambas tienen razones poderosas por lo que creo que la ubicación unilateral en una de ellas es síntoma de desequilibrio. Habría que recordar como el "progreso" y el "desarrollo" traídos desde Europa, como una luz cegadora, diezmaron la población nativa de las Américas. Tampoco deberíamos olvidar que la tecnología no nace como un servicio altruista para el bien de todos. Una vez que nos la apropiamos debemos reflexionar en sus consecuencias. Es decir pensar en su reconversión. En mi caso, luego de realizar con una colega del Instituto Aborigen una investigación de dos años sobre instrumentos aborígenes en Argentina, la llevamos a un programa de PC multimedia e hipertexto, para implementarla en las escuelas primarias de Córdoba, con el eje intercultural, para un trabajo interdisciplinario entre Música, Ciencias Sociales e Informática. Se iniciará el año que viene. Ya lo trabajo en mi escuela y los niños han escrito y reflexionado muchísimo sobre otras culturas. En estos casos no pienso en si esos niños tienen o no PC en sus hogares. Ellos con un click elegirán que comunidad les mostrará en video sus instrumentos y les hablará de su cultura. Para mí es como haber escogido otras palabras y otros gestos para gestionar el conocimiento y para un propósito humanizador. Sergio es profesor de Música en el nivel primario y profesor de Práctica Docente en el nivel de la formación docente, tiene 53 años y reside en la provincia de Córdoba. "Uso e impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza". Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2012. FLACSO Virtual.

Personalmente con mis alumnos hemos realizado el año anterior una muestra de fotografías para reconstruir el espacio que habitamos, nuestra ciudad, La Plata, y para ello más allá de las cámaras de fotos, celulares que posibilitaban la toma de imágenes, los chicos aplicaron el uso de los programas de las netbooks combinando música elegida por ellos y sus imágenes para elaborar videos lo cual fue todo expuesto en un Centro Cultural y en una muestra anual en la Institución.

María Delia⁵¹¹. “Uso de imágenes en la enseñanza”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

La cultura digital se hará su lugar en las aulas a través de la utilización progresiva de los diferentes artefactos disponibles. Las computadoras, en particular las netbooks distribuidas por la política oficial, comenzarán a formar parte de las prácticas de enseñanza de estos docentes “militantes”. En esta escena se adoptarán nuevos usos. La predominancia de las pantallas como soporte para la edición de los textos comenzará a convivir con otras formas donde el diálogo entre texto, imagen y sonido ofrece nuevas aperturas. Son estos pasos iniciales en un proceso de hibridación particular, donde se entrelazan los sentidos instalados sobre el lugar de la imagen en la vida escolar.

Su innegable presencia no será reconocida sino a través de un esforzado trabajo de indagación en el recuerdo de maestros y profesores que revela, en sí mismo, el extraordinario efecto que las imágenes han tenido en la naturalización de las formas de procesamiento de los saberes escolares. Ejemplo de ello es la casi ausente referencia a las imágenes en los textos escolares, soporte transversal de las prácticas escolares a través del tiempo.

No obstante, las biografías personales abrirán al despliegue de situaciones que dan cuenta del lugar y la influencia de las imágenes de uso escolar. También de su variedad y su transformación al paso de la apertura de la escuela a los adelantos tecnológicos y también a la inclusión de los medios audiovisuales en versión escolar.

Así, será reconocida la eficacia de la imagen en la fijación de la memoria histórica articulada en la representación de los héroes (*Lamentablemente no tengo recuerdo de ningún docente utilizando las*

⁵¹¹ María Delia es profesora de geografía en el nivel secundario, tiene 43 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

imágenes como recursos para las clases. Ojo! No quiere decir que no lo hayan usado, sino que yo no lo recuerdo y eso tal vez indique algo. Seguramente no fueron muy significativas... El único recuerdo de imagen que tengo son unos borrosos cuadros de San Martín y otro de Sarmiento, colgados en los pasillos de la escuela primaria... Eso es lo único que logro encontrar en mi memoria..⁵¹²); junto con otros recursos de larga data como la diapositiva, las láminas, las fotografías (Terminé mi primaria en el '74 y tengo el recuerdo de una maestra enseñándonos a hacer diapositivas con papel manteca y un proyector con una caja. Y por último dar una clase a nuestros compañeros/as sobre el tema. Muchos años han pasado y ese recuerdo esta aquí en mi memoria: Ciencias Naturales, el tema: Las plantas y su desarrollo⁵¹³); y luego, recuperadas por los docentes más jóvenes, el uso de nuevas formas como los videos, las películas y el más reciente power-point (Recordaba mi paso por la escuela...y creo que en esa época, la imagen era algo extra, o fuera de lo común en las distintas áreas, salvo en Ciencias. Naturales que trabajábamos con videos, diapositivas y láminas...También recordé un ciclo de cine que se realizó mientras estudiaba el profesorado del que me impactó la "rara" selección de películas y el posterior debate⁵¹⁴).

La recuperación de estas situaciones encontrará continuidad en las prácticas de enseñanza de los docentes “militantes”. En lo que resultará una valoración unánime, las prácticas discursivas de maestros y profesores evidencian el papel de importancia que las imágenes asumen en el trabajo de aula. En su eficacia como medio para la comprensión, este trabajo reavivará las huellas del sensoempirismo combinadas con tendencias didácticas más recientes centradas en la construcción del conocimiento a partir de la activación de los conocimientos de los alumnos (Feldman, 2010).

⁵¹² Verónica es coordinadora de inglés en el nivel universitario, tiene 35 años y reside en la Ciudad de Buenos Aires. “Uso de imágenes en la enseñanza”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

⁵¹³ Teresa es maestra del nivel primario y docente en centros de alfabetización para adultos, tiene 49 años y reside en la provincia de Santa Fe. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

⁵¹⁴ Evelin es docente de Lengua, Literatura y Comunicación social en el nivel secundario, tiene 32 años y reside en la provincia de Santa Fe. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

En este marco, la imagen tendrá un elemento protagónico en los momentos de apertura de las actividades escolares, a manera de disparador, y también en los momentos de cierre, síntesis y exposición del trabajo. Asimismo, el intercambio de experiencias dará cuenta del valor prevaleciente de la imagen fija asociado a un carácter ilustrativo y complementario de lo escrito y, desde esta perspectiva, la ventaja de los soportes digitales estará dada por la velocidad y variedad de recursos obtenibles con el valor agregado del desarrollo de la mirada crítica que, desde las prácticas discursivas de los expertos, se propone para su abordaje.

Más centrado en la lógica de la recepción que de la producción, el uso escolar de la imagen encuentra un elemento de continuidad articulado con la organización secuencial del tiempo escolar y resulta subsumido en la lógica de los saberes escolares construida en el orden de lo impreso. Menor será la puesta a prueba de otros usos asociados a las potencialidades específicas del soporte digital como así también su reflexión sobre los efectos en la reconfiguración de los saberes. Pareciera que otro tipo de propuestas, más atentas a la fragmentación y no linealidad de la articulación dinámica entre imagen, texto y sonido, aún no encuentran un lugar cómodo en las prácticas de enseñanza. Esta posibilidad parece recurrir en un punto marcado por varias inquietudes:

Sumado a la potencialidad actual del mundo de la imagen, me pregunto: ¿están nuestros alumnos preparados para rescatar la palabra, en conjunción con la imagen? ¿Estamos preparados los docentes y las escuelas para introducir, ya no la pura imagen como herramienta, sino la palabra “desentrañadora” de imágenes?

Augusto⁵¹⁵. “Pensar y compartir el uso de las imágenes en la enseñanza”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

¿Para qué sirve la imagen?, ¿por qué la utilizamos (porque está de moda, porque nos resulta imprescindible, porque queremos incorporar nuevos dispositivos a nuestros espacios áulicos)? ¿Qué espacios son necesarios generar para que la imagen como recurso permita a los sujetos elaborar una visión de sí mismos y del mundo que los rodea?

Diego⁵¹⁶. “Uso de imágenes en la enseñanza”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

⁵¹⁵ Augusto es secretario académico en el nivel universitario, tiene 36 años y reside en la provincia de Tucumán.

⁵¹⁶ Diego es profesor en el nivel secundario, tiene 32 años y reside en la provincia de Salta.

¿Tiene sentido hacer una producción visual (que puede contener fotografías de alguna lección paseo de los niños, algún anuncio del jardín, producciones de educación visual de los alumn@s, efemérides, etc.) que no será relevante para la mayoría de la comunidad educativa?, ¿por qué no es relevante, o qué debería contener para que "miren"?, ¿es necesario hacerlo así ,o es una costumbre o ritual de las instituciones?, ¿qué podría empezar a cuestionarse con respecto a la comunicación Institución-padres-comunidad entera?

Silvia⁵¹⁷. "Pensar y compartir sobre el uso de las imágenes en la enseñanza". Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

*¿Cómo aprendemos y enseñamos a leer las imágenes en la escuela?
¿Todos reconocemos la importancia de este tipo de lenguaje?*

Daiana⁵¹⁸. "Pensar y compartir sobre el uso de las imágenes en la enseñanza". Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

¿De qué manera se manifiesta la responsabilidad ante el uso de las imágenes?

María Laura⁵¹⁹. "Pensar y compartir sobre el uso de las imágenes en la enseñanza". Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

La cultura digital viene a desempolvar un conjunto de cuestiones asentadas en la cotidianeidad escolar. Pensar sobre el uso escolar de la imagen a propósito de los cambios que conllevan las tecnologías implica para los docentes militantes la pregunta por el sentido y por la responsabilidad para una elección y un tratamiento adecuados. También pone en cuestión usos naturalizados como el lugar de la imagen en los rituales escolares. Y, sobre todo, despliega el peso de las categorías de la cultura escrita en la lectura sobre el tema.

En efecto, las lógicas de producción y entendimiento de la textualidad se trasladan a lo visual para su abordaje escolar. Las metáforas de la lectura de imágenes (Chartier, R., 2000), en este sentido, impiden focalizar en la especificidad de la comprensión de lo visual, cuestión en sí misma compleja. No obstante, las inquietudes docentes dan cuenta de la percepción

⁵¹⁷ Silvia es profesora de Didáctica General, Didáctica y Currículum y Campo de la práctica docente en el nivel terciario de la formación docente, tiene 33 años y reside en la provincia de Buenos Aires.

⁵¹⁸ Daiana es profesora en Tecnologías en el nivel secundario y en el nivel terciario de la formación docente, tiene 26 años y reside en la provincia del Chaco.

⁵¹⁹ María Laura es profesora en Ciencias de la Educación recién egresada, tiene 29 años y reside en la provincia de Santa Fe.

de un cambio en el estatuto de la imagen en las prácticas de enseñanza abierto a la exploración.

Es en esta senda donde las prácticas discursivas de los docentes “militantes” conjugarán la hibridación de lo conocido y lo nuevo, anclando sus prácticas en el uso de distintos soportes y recursos. La cuestión central que parece impulsar un nuevo armado es la disposición abierta de los mismos maestros y profesores a considerar las formas y modalidades de uso de sus propios alumnos

Al paso de las temporalidades híbridas de la cultura escolar, el paisaje escolar irá tiñéndose de una gama amplia y variada de matices. Convivirán en éste “los clásicos y eternos recursos⁵²⁰ que toda escuela tiene”,⁵²¹ con otros nuevos, aquellos ofrecidos por las nuevas tecnologías y la cultura digital⁵²², dando forma a una nueva materialidad. En el cruce de la especificidad de los campos disciplinares con los pilares formativos de cada nivel educativo, los objetos y artefactos convivientes en la vida escolar intervendrán en la recreación de las prácticas y los saberes escolares.

La transformación de este paisaje provocará reflexiones sobre el impacto de la cultura digital no sólo en las formas de enseñanza y en los

⁵²⁰ La vida escolar cobra movimiento y ancla en su histórica construcción a través de la enumeración de estos objetos y artefactos mencionados por los docentes en sus intercambios. Entre la amplia lista cuentan: compás, escuadra, transportador, manuales, cuadernos y cuadernillos, mapas viejos, “amarillos y arrugados”, globo terráqueo, caja de cuerpos geométricos, hojas rayadas, hojas cuadriculadas, cuadernos, carpetas, tizas y pizarra. plastilina, arcilla y creolina, témperas, acuarelas, acrílicos, plasticolas de color, pasteles a la tiza, crayones, lápices de colores, pinceles, afiches, marcadores, reproductor de música, radio, proyector, microscopio, esqueleto de material sintético y huesos reales, biblioteca escolar, libros escolares y libros en general, enciclopedias, fotocopias, instrumentos musicales, pelotas de diferentes tamaños y pesos, redes, sogas y colchonetas, silbatos, diarios, botellas, bancos, sillas, chistes y viñetas, fotos, artículos y noticias de los diarios, juegos realizados en goma eva, juegos con tapitas de plástico, cartas, láminas y posters, entre muchos otros.

⁵²¹ Tal es la expresión utilizada por Aldana, maestra del nivel primario de 37 años, residente en la provincia de Buenos Aires. “Materiales para preparar las clases y para trabajar en el aula”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

⁵²² Las voces de los docentes incluyen al respecto la presencia en las aulas de libros digitales, netbooks, cañones, videos, juegos, pizarras digitales, celulares, blog, películas en formato digital, programas de presentaciones gráficas (Power Point, Prezi); videoconferencias, programas educativos como Geogebra o Google Herat, buscadores de Internet como Google Académico, relatos orales y documentales digitalizados, Facebook y otras redes sociales, blogs, sitios webs como YouTube, museos virtuales, simulaciones, portales educativos con particular referencia a los producidos por la política nacional (www.educ.ar, www.experimentar.gov.ar, www.pakapaka.gov.ar), entre otros.

aprendizajes de los alumnos. La memoria histórica de esas prácticas también será objeto de interrogantes, tal como se plantea en el siguiente testimonio:

¿Estaremos preparados para la administración y traspaso de la información que quizás sea útil en 10 ó 15 años? Actualmente no tenemos computadoras en las que podamos leer un disquete o un CD. ¿Cuánto tiempo tendrá validez un pendrive? ¿Cómo dejar rastro de nuestra historia si está digitalizada? Otra cosa que me pasa a menudo es que no recuerdo la información que tengo o cómo la he clasificado o dónde encontrarla; una cosa peor, encuentro información valiosa debidamente guardada pero pasó la oportunidad de darle un buen uso.”

Mara⁵²³. “Sobre selección y usos de materiales educativos”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2012. FLACSO Virtual.

La obsolescencia tecnológica punzando el doble temor, a la pérdida y al exceso⁵²⁴. Temor que la escuela, junto con las bibliotecas y otros sistemas de clasificación y en el marco de la cultura escrita impresa, ha sabido equilibrar a lo largo del tiempo. La cultura digital viene a interrogar en este sentido la vida escolar, tanto en lo que refiere a la memoria como a la transmisión de las prácticas pedagógicas ahora nuevamente debatidas entre la obsesión de la pérdida, lo que requiere de la acumulación, y la inquietud por el exceso, que exige seleccionar y elegir.

La impronta que la materialidad de lo digital impone sobre las prácticas escolares abrirá a la reflexión sobre otra tensión que atraviesa sus decisiones pedagógicas. En este sentido, los docentes “militantes” señalarán, por un lado, el carácter de oportunidad de cambio que las nuevas

⁵²³ Mara es psicóloga y gestiona una escuela de educación infantil, tiene 39 años y reside en la Ciudad de Buenos Aires.

⁵²⁴ Roger Chartier conceptualiza la idea del doble temor -temor a la pérdida y el temor al exceso- a propósito del desfase entre un mercado insuficiente y la capacidad de producción de nuevos libros posibilitada por las nuevas técnicas de impresión y composición, lo que motivó la “crisis del libro” que tuvo lugar en Francia hacia 1890. Sin embargo, el autor ubica la cuestión en sus antecedentes del siglo XVI, cuando el temor a la pérdida hace que se recojan los textos manuscritos y se publiquen impresos para así fijarlos y sustraerlos del olvido. Por otro lado, señala, el temor al exceso da cuenta de una sociedad completamente invadida por su patrimonio escrito y por la imposibilidad de que cada individuo maneje esa abundancia textual. Chartier analiza el resurgimiento de este doble temor en el marco de las nuevas tecnologías introduciendo la cuestión del cambio de los modos de lectura implicados en esta operación a través de los nuevos soportes. En este sentido observa que si se considera el tiempo de perduración relativamente breve del papel de los diarios, la digitalización de los mismos supone una forma de contrarrestar ese temor a la pérdida a la vez que garantiza la conservación de los escritos en un tiempo más extenso que en el antiguo soporte. No obstante, dicha operación en ocasiones permite conservar los textos sin las disposiciones que tenían en la página original, de manera tal que se pierden, a su vez, aquellos rasgos que permiten una lectura diversa de esos mismos textos. Y al mismo tiempo subraya una tendencia actual a transformar todos los textos en “bancos de datos”. Chartier, R., 1999, 2007.

tecnologías traen a las propuestas de enseñanza y, en particular, la posibilidad de nuevas formas de relación con lo escrito a través de la lectura y la escritura en pantalla.

La conexión con la realidad y la apertura al mundo serán un elemento común reconocido en este potencial. Acceder a información actualizada, diversa y fuera del alcance en el soporte impreso resultan atractivos que impactan en las prácticas de enseñanza de lo escrito.

Otra cuestión fundamental que legitima la escuela es la construcción ciudadana: la creatividad para enfrentar problemáticas sociales, culturales, económicas es posible en el ejercicio de la "lectura" y construcción colectivas- Ya lo dijo el maestro Paulo Freyre. Y esa escuela, de pronto, no está delimitada solo por las paredes, el pizarrón y la tiza, ahora se actualizan cada vez, que un colectivo social se reúne, debate, comparte una problemática, la analiza, la sopesa y en grupo se diseñan soluciones para todos y todas.

Sonia⁵²⁵. “¿Desaparecerá la escuela?”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2011. FLACSO Virtual.

Puede decirse que, en rigor del sentido, lo digital potencia los alcances ofrecidos por los medios de comunicación desde hace tiempo: conexión con la vida en tiempo real, abierta a la participación de los telespectadores comunicados en red y más allá de las fronteras. Sin embargo, vale reponer la especificidad que Internet viene a imprimir en esta secuencia: la visibilización de la supremacía normativa de la cultura escrita (Chartier, A-M., 2004). Las transformaciones de la lectura y la escritura en entornos digitales dan cuenta de ello: la hipertextualidad y la intervención en los propios escritos unifican la función de autor y editor poniendo en entredicho las modalidades de la escritura, los derechos y el estatuto del autor, la legitimidad de lo escrito, entre otras cuestiones.

Además, junto con la posibilidad de acceso a la “biblioteca de bibliotecas”, la cultura digital ofrecerá a los docentes una oportunidad liberadora⁵²⁶ en tanto el poder de la creatividad y de lo colectivo colabora en

⁵²⁵ Sonia es maestra en el nivel primario y bibliotecaria, tiene 47 años y reside en la provincia de Córdoba.

⁵²⁶ En lo que resulta un tema abierto a la indagación vale atender a la recuperación de la pedagogía freireana a propósito de la reflexión sobre el papel de la educación en tiempos de cambios tecnológicos y ebullición cultural. Así, entre otros, el concepto de diálogo y su valor político en tanto praxis así como el asociado potencial transformador y liberador del lenguaje son elementos vueltos a ubicar en el escenario de la discusión educativa ahora asociados de manera ambigua al mundo digital: por un lado, la posibilidad de construcción

la ampliación de las posibilidades de apropiación del mundo. La enseñanza de la lectura y la escritura actualiza así un sentido político y cultural en las coordenadas de lo interconectado y lo global.

Se trata de una mirada que enfatiza el carácter utilitario y pragmático de los saberes como norte de la formación, mandato social fuertemente instalado. Sin embargo, para los docentes “militantes” aún no resulta clara la articulación de este sentido con otros instalados en la escuela. La priorización de lo “útil” y lo “rentable” resulta, sobre todo para los profesores de Literatura, una herida profunda en la legitimidad de los saberes, sostenida de modo histórico en el valor de una formación cultural de corte humanista (Chartier, A-M., 2009).

Lo cierto es que aún resulta una incógnita de qué modo los saberes escolares se reubicarán en el mapa de la cultura común y los docentes “militantes” no están fuera de la sombra de esta inquietud. Para ellos, con particular preocupación, la diferencia entre cliquear y saber (Chartier, A-M., 2004) aún no está saldada.

La materialidad de lo digital abrirá otro punto de tensión que atraviesa las prácticas de enseñanza: aquel que refiere a la profundización de la desigualdad en los procesos de apropiación de los saberes. En este sentido, centrados en los aspectos relacionados con el acceso, los docentes “militantes” matizarán la potencialidad de los nuevos artefactos. La cuestión remitirá a la disponibilidad material de las tecnologías en las escuelas a propósito de la política oficial de *Conectar Igualdad*. En relación con esto se señalarán objeciones sobre la distribución diferenciada⁵²⁷ pero, de manera especial, estará planteada la relativización de su aprovechamiento

de una nueva voz política, colectiva y múltiple y, por otro lado, la necesidad de afianzar una posición política crítica frente a la dominación que subyace en las nuevas coordenadas de lo global. Tales cuestiones resuenan de modo particular en la reflexión sobre la enseñanza de la cultura escrita y su reconsideración en el marco de la cultura digital y de allí la recuperación de los pilares centrales de la mirada pedagógica de Paulo Freire, con su acento particular en el tema de la alfabetización. Como dato a incorporar en el análisis, desde el año 2008 la editorial Siglo XXI de Argentina ha reeditado en forma progresiva y sostenida las obras completas del autor con alto impacto de recepción en el campo educativo, particularmente en el nivel de la formación inicial de los docentes.

⁵²⁷ *Conectar Igualdad* centró sus acciones en la distribución de *netbooks* en instituciones de nivel secundario, institutos de formación docente y escuelas de educación especial de forma progresiva en las distintas jurisdicciones del país.

condicionada por los factores materiales asociados: su mantenimiento, actualización y, sobre todo, problemas o falta de conectividad.

La cuestión entonces pasará a dividir las aguas entre las posibilidades de los alumnos que cuentan o no con las computadoras con buen funcionamiento en las escuelas, marcando una sentida preocupación en los docentes frente a lo que se presenta como la acentuación de una desigualdad estructural que pesa y con fuerza en los escenarios escolares cotidianos.

Desde aquí, una superposición confunde los tantos de la conversación. Por un lado, la discusión sobre las desigualdades de acceso material que, en la mezcla de resignación y cansancio, opacan las intenciones pedagógicas orientadas al cambio empujándolas al espacio del voluntarismo. Por otro lado, aunque relegado por los condicionantes que marca el tema anterior, la referencia a los modos de enseñanza posibles de ser revisados en el cruce de lo impreso y lo digital.

Lo cierto es que en ambos casos, más en el primero que en el segundo, se avizora el horizonte del refuerzo o la creación de una nueva fractura cultural. Horizonte que redobla el sentimiento de responsabilidad de los docentes “militantes” en un escenario adverso: *En la escuela rural donde comencé a trabajar, los chicos pueden llevarse las netbook a sus casas, pero comen en la escuela....yo creí que el futuro iba a llegar más parejo, serán las palabras de una maestra en este sentido*⁵²⁸.

La cuestión va más allá de la aceptación o el rechazo al cambio. Y reubica los debates expertos sobre éste en el mundo de lo escolar.

Desde esta perspectiva, el debate sobre el reemplazo de los libros por las computadoras o de lo impreso por lo digital se especifica en el campo *sui generis* de lo escolar. Así, al finalizar el período estudiado, ya no habrá reemplazo que discutir. El debate resultará dirimido no sólo desde la comprobación de su ya caduca vigencia en el mundo académico y cultural sino, principalmente, desde la ineludible confirmación brindada por las prácticas de enseñanza construidas sobre los pilares de la nueva materialidad escolar.

⁵²⁸ Verónica es profesora, en Lengua Castellana y Literatura, tiene 45 años y reside en la provincia de Córdoba. “¿Estamos preparados los docentes para semejante cambio?”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2011. FLACSO Virtual.

Por otra parte, y cada vez con mayor presencia, las predicciones de los discursos especializados sobre los cambios pedagógicos necesarios de movilizar tendrán, si el diálogo es posible, la posibilidad de confrontación con un guión construido, aunque de manera provisoria y de ensayo, desde la propia escena escolar.

La progresiva construcción de una mirada en perspectiva y, a la vez, la abierta disposición prospectiva de los docentes “militantes” producirá efectos, más o menos visibles, inmediatos o diferidos en las prácticas escolares. Su impulso estará dado por las interrogaciones, los cambios en los puntos de vista, los argumentos y las incertidumbres cosechados de la propia acción y enriquecidos en el intercambio con otros.

Serán cuestiones que entran elementos clave para pensar el cambio en las aulas en el marco más amplio de la relación continua y a la vez cambiante entre escuela y sociedad: la transformación de los saberes (*Desde mi área de trabajo, matemática, didáctica de la matemática...me pregunto ¿es la misma geometría que la que se hace con lápiz y papel? ¿que pasará con las funciones??*⁵²⁹), la intervención docente frente a lo inesperado (*Hicimos un blog con materiales de lectura para los alumnos del Instituto Superior (revistas, pdf, libros) para evitar fotocopias ilegibles, acortar tiempos, facilitar el acceso: las alumnas solicitan la copia porque no les gusta leer desde la pc.*⁵³⁰), la reacción frente a las demandas sociales y culturales (*Cabría preguntarse, cuáles son los instrumentos que en otras décadas de finales del siglo pasado eran, los equivalentes a las nuevas tecnologías e irrumpían ya en el aula: ¿La calculadora científica? vs. “Tabla de Logaritmos”; “La aventura del hombre” (1981-1997) vs. ¿Láminas?, videos que solía usar con la llegada de la televisión a la escuela... sirviendo o reemplazando a las tradicionales láminas, usadas en*

⁵²⁹ Verónica es profesora de Didáctica de la matemática en el nivel terciario de la formación docente, tiene 43 años y reside en la provincia de Buenos Aires. “Cultura digital”. Foro Café. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

⁵³⁰ Claudia es vicedirectora de una escuela de nivel primario y profesora el nivel terciario de la formación docente, tiene 45 años y reside en la provincia de Santa Fe. “Cultura digital”. Foro Café. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

*Geografía*⁵³¹), lo posible y lo deseable (*tener las notebooks se volvió un escollo, entre que el técnico no logra activarlas, que no logramos proponerles actividades motivadoras, que los docentes reemplazantes no recibimos las computadoras y programar una actividad depende que llevemos nuestras compus, que en ese contexto temen a que se las roben al llegar o salir de la escuela, que no pudimos organizar un lugar para guardarlas, que cuando se las pedimos no las llevan... en fin, no logramos aún que formen parte de la propuesta de aprendizaje.*⁵³²), la específica temporalidad de lo escolar (...*incorporar a los sujetos, junto a las tics, tal vez nos acerque a su lenguaje sin desestimar tan pronto la posibilidad (¿única?) que tiene la escuela de desacelerar el tiempo*⁵³³).

Difíciles de asir o formalizar, las respuestas a los desafíos que el cambio impone son movilizadas en el propio espacio y al propio tiempo de los docentes militantes. Contradictorias y ambiguas, firmes o dubitativas, argumentadas en la razón o llevadas por la emoción, conservadoras y también innovadoras; aún y con esa complejidad estas respuestas construyen un proceso de reinención de la enseñanza.

7.4. Recapitulación

Analizar la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela en la cultura empírico-práctica de los docentes me ubicó frente a las dinámicas específicas de las prácticas discursivas de un grupo de docentes que, orientados por las disposiciones al cambio de sus prácticas, construyen sus apreciaciones mediados por la materialidad de lo digital en una propuesta de formación virtual.

Desde finales de la década de los noventa y motorizada por el asombroso impulso del naciente fenómeno de Internet, la educación virtual comienza a avizorarse como un nuevo campo abierto al desarrollo a nivel

⁵³¹ Noemí es profesora de Ciencias Jurídicas en el nivel terciario de la formación docente, tiene 51 años y reside en la provincia de Entre Ríos. “Cultura digital”. Foro Café. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

⁵³² Victoria es profesora de Psicología en el nivel secundario, tiene 34 años y reside en la provincia de Santa Fe. “Cultura digital”. Foro Café. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

⁵³³ María Paula es profesora de Artes en el nivel universitario, tiene 38 años y reside en la provincia de Buenos Aires. “Cultura digital”. Foro Café. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

global siendo el nivel superior aquel donde se concentra su exploración como nueva modalidad formativa. En su expansión el ámbito de la educación no fue la excepción y en el mapa de sus razones obligado es introducir su relación con los cambios que marcaron un viraje en el carácter atribuido al trabajo docente.

La tendencia se expande en un escenario en el cual, durante las últimas décadas, la retórica de la profesionalización fue horadando la figura de los docentes al ritmo de la descalificación profesional y de las acusaciones de una supuesta resistencia al cambio educativo. La especificidad del contexto argentino suma a esto el batacazo de fuerte intensidad que la tarea de los docentes recibió a partir de la crisis institucional del 2001. Y si bien la reconstitución del escenario político y social encontró desde el 2003 un impulso focalizado en las políticas educativas orientadas a la mejora de las condiciones de trabajo docente, los maestros y profesores mantuvieron durante el período estudiado la herida abierta de una identidad vulnerada.

En el mientras tanto, maestros y profesores fueron construyendo diversas estrategias para su sostenimiento dentro de las cuales los procesos de formación de maestros y profesores movilizaron anhelos y expectativas hacia allí orientados. La modalidad de educación virtual puede interpretarse en este contexto como una nueva opción que, desde sus comienzos, atrajo la atención de cierto segmento docente en la búsqueda de formas alternativas para el fortalecimiento de la propia tarea. Se trata de aquellos docentes “militantes”, comprometidos con la potencialidad de lo colectivo en la construcción de nuevas alternativas y de versiones propias y contextualizadas acerca de lo que, de manera universal y unidireccional, se prescribe como innovación desde fuera de las aulas.

Desde esta posición, al igual que en el caso del grupo de los docentes sostenido en la estabilidad de sus prácticas, se plantea una distancia respecto de las representaciones construidas por los especialistas educativos y los administradores políticos. Sin embargo, en lo que supone una diferencia, prevalece la idea de un docente menos estabilizador y más promotor de cambios.

La centralidad de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la producción propia de estrategias y materiales para el uso en las aulas son,

desde aquí, piezas clave en la tarea de los docentes “militantes”, los cuales encontraron en las propuestas de formación virtual un entorno digital que resignifica la idea de comunidad de pertenencia a través de su potencialidad técnica para convocar y congregar modos intelectuales y afectivos comunes de interpretar el mundo al tiempo que amplifica la potencialidad colaborativa del trabajo en red de los docentes.

Así, los entornos virtuales parecieron ofrecer un espacio de resguardo en el cual, entre colegas, la cultura profesional se recrea atendiendo a la especificidad de sus prácticas, traduciendo el saber de los expertos y regulando el impacto tecnológico marcado por el reloj de las políticas.

En este marco se resignifican las prácticas de socialización y formación entre docentes en una nueva sociabilidad que, en diálogo con el intercambio oral estructurante de la vida escolar, aporta un modo material distinto a la construcción de la memoria pedagógica docente.

Durante el período estudiado fue posible identificar dos momentos diferenciados por agendas específicas en las cuales se combinaron ciertos temas atravesados por sensibilidades particulares y cuyo clivaje pareció articularse en un movimiento de cambio en la perspectiva.

El primer momento, el más extenso, pudo identificarse desde los inicios del período hasta el año 2009 aproximadamente. Fue el momento más intenso temática y a la vez emocionalmente durante el cual la enseñanza de la lectura y la escritura se presentaba como situación compleja, de una gravedad única, diferenciada de otros tiempos. La misión sería asumida por los docentes “militantes” a través de una construcción en la que el cambio pareció ubicarse en clave de restauración.

La reconquista suponía la vuelta a la centralidad de la lectura literaria en el espacio escolar como medio y como meta para el desarrollo de la imaginación a través del placer y el disfrute. En este marco, la práctica de la lectura se desvinculaba de los saberes implicados en su aprendizaje para instalarse en una escena de por sí liberadora.

También se apeló a la revalorización del sentido comunitario de la lectura a través de la conversación y la lectura en voz alta. Su potencial socializador se resignificaría en tiempos donde la desafiliación atravesaba tanto las vidas de sus alumnos como las propias.

En la variedad, la identificación de la lectura resultó un derecho irrenunciable para todos los alumnos, en particular para aquellos cuyo paso por la escuela resultaba la única posibilidad de acercamiento a esta práctica. Sin embargo, garantizar el derecho a la lectura no parecía congeniarse del todo con su contraparte del deber. Ecos de la relación silvestre y placentera impulsados desde las políticas públicas de promoción de la lectura sobrevolvaban las prácticas discursivas de los docentes militantes.

La contradicción que va de suyo en la posibilidad de “enseñar el placer” hizo tensión en la tarea de selección los textos, ya que allí se pone en juego el clima en el cual se construye el vínculo entre alumnos, docentes y lecturas. El tema cobró una complejidad productiva cuando los mismos docentes incluyeron en su conversación la cuestión de los modos de lectura al momento de pensar su práctica en las aulas y desde allí se abrió la posibilidad de revisar la tradición e introducir la ruptura entre lo nuevo y lo existente.

En la segunda parte del período estudiado, el cambio cultural como nuevo escenario para pensar la cuestión tuvo un lugar clave. Esto se hizo posible dada la creciente vinculación de los mismos docentes con la cultura digital y el reconocimiento a su convivencia con las prácticas de la cultura impresa.

Como golpe de efecto, el vínculo de los alumnos con la cultura digital cambió su estatuto en el mapa de situación escolar construido por los docentes “militantes”. Aquello que se consideraba uno de los principales causantes de los problemas de lectura de los alumnos y motivo de su desatención a las propuestas escolares ingresaba ahora en la escuela ya no como obstáculo sino desde su potencialidad para renovar los modos de enseñanza. Modificando el rumbo, las prácticas discursivas de los docentes militantes reemplazaron su norte fijado en la restauración orientando ahora su dirección hacia nuevas conquistas.

La lectura no constituiría el único tema atravesado por este cambio en la sensibilidad y, si bien con mucha menor presencia, otras inquietudes también tuvieron una tonalidad distinta en las prácticas discursivas de los docentes. Entre ellos la ortografía, tema que pasó del registro del espanto ante una aparente pérdida de la normativa a un nuevo estatuto, a partir de la

experimentación de nuevas formas de la escritura en el soporte digital. Los docentes “militantes” comenzaron a explorar el potencial de Internet para, en la novedad, ir encontrando semejanzas y diferencias con sus prácticas corrientes.

De allí que en el período estudiado se identifica un movimiento marcado por la transición de una lectura con foco en el déficit y la mirada retrospectiva hacia una lectura orientada hacia la idea de superación y prospectiva. En este marco, las nuevas tecnologías cambiaron su lugar en la interpretación: del lugar acusatorio por su papel de refuerzo en los problemas de la enseñanza de la cultura escrita pasaron a ocupar, de hecho, un lugar necesario y posible para su revisión. Desde ya, no sería un cambio total ni inmediato aunque fue imponiéndose con fortaleza al paso de la mayor accesibilidad y uso de los nuevos soportes tanto en las prácticas personales de los docentes como en las prácticas escolares, motorizadas en buena medida por la política oficial de *Conectar Igualdad*.

Las primeras encontraron referencia desde comienzos del nuevo siglo XXI y, si bien diferenciadas generacionalmente, tuvieron como denominador común la motivación para el uso de los artefactos tecnológicos orientada por intereses personales -generalmente acotados al ámbito personal, familiar y doméstico- para luego extenderse de modo paulatino al uso profesional.

Así, es la experimentación de las prácticas de la cultura digital el suelo donde germinarían las preguntas que estos docentes (se) formulaban alrededor de los cambios de la cultura escrita y su enseñanza.

Sin embargo, al tiempo que los docentes se mostraban cada vez más dispuestos a la adopción de usos digitales, la enseñanza de la lectura y la escritura parecía seguir manteniéndose sostenida en la utilización del libro de modo prevaleciente. Naturalizado como materialidad invariante, el objeto libro se seguía imponiendo como el soporte insustituible y las categorías intelectuales y las valoraciones de la cultura impresa seguirán operando en esta construcción.

Desde aquí, los docentes militantes construyeron una mirada crítica, marcando una clara posición que los ponía en el centro de la decisión sobre las elecciones que adoptaban en sus prácticas, las cuales se mostraban

sostenidas en el rechazo a dos formas instaladas en las prácticas de enseñanza: el uso de las fotocopias y de los libros de texto.

Elemento sutil y a la vez potente, la fragmentación de la lectura propuesta por las fotocopias y los libros de texto anticiparía uno de los rasgos más destacables de la transformación de la lectura en formato digital produciendo una cierta incomodidad en los docentes militantes en tanto desplazaba la figura del docente como lector y, particularmente, como autor de una pedagogía. En este marco, el libro en la escena escolar de la lectura venía a reponer un lugar para el docente en el protagonismo para la orientación e intervención de la práctica pedagógica.

El tono sostenido de estas prácticas discursivas “militantes” sobre la defensa del libro fue cediendo en intensidad durante el período estudiado en tanto la observación de las propias prácticas y también las de los alumnos permitieron confirmar la convivencia de las prácticas de la cultura escrita en su versión impresa y digital, según contextos y finalidades de uso.

Hacia el año 2009, las prácticas discursivas de los docentes militantes comenzaron progresivamente a poblarse de palabras acerca de la inclusión de la cultura digital en la enseñanza. Un sentimiento de urgencia comenzó a mover el avispero de sus prácticas discursivas, impulsado por el reconocimiento cada vez mayor de una irrupción de las nuevas tecnologías por las ventanas de las aulas antes de que el permiso abriera de modo formalmente sus puertas y, luego y de modo cada vez más acelerado, con la llegada de las computadoras a partir de la política oficial de *Conectar Igualdad* iniciada en el año 2010.

La cultura digital se haría así su lugar en las aulas con la utilización progresiva de los diferentes artefactos disponibles a través de nuevos usos que se sumaban a los ya existentes. La predominancia de las pantallas como soporte para la edición de los textos comenzó a convivir con otras formas donde el diálogo entre texto, imagen y sonido ofrecía nuevas aperturas.

En lo que resultó una valoración unánime, las prácticas discursivas de maestros y profesores evidenciaron el papel de importancia que las imágenes asumían en el trabajo de aula. Más centrado en la lógica de la recepción que de la producción, el uso escolar de la imagen encontró un elemento de continuidad articulado con la organización secuencial del

tiempo escolar y resulta subsumido en la lógica de los saberes escolares construida en el orden de lo impreso. No obstante, pensar sobre el uso escolar de la imagen a propósito de los cambios que conllevan las tecnologías implicó para los docentes militantes la pregunta por el sentido y por la responsabilidad para una elección y un tratamiento adecuados, la puesta en cuestión de sus usos naturalizados como por ejemplo en los rituales escolares y, sobre todo, desplegó la reflexión sobre el peso de las categorías de la cultura escrita en la lectura sobre el tema.

Al paso de las temporalidades híbridas de la cultura escolar, las prácticas discursivas sobre el paisaje escolar fueron tiñéndose de una gama amplia y variada de matices. Convivirían en éstas “los clásicos y eternos recursos que toda escuela tiene” con otros nuevos, aquellos ofrecidos por las nuevas tecnologías y la cultura digital, dando forma a una nueva materialidad.

La impronta que la materialidad de lo digital imponía sobre las prácticas escolares abrió a la reflexión sobre otra tensión que atravesaba sus decisiones pedagógicas. En este sentido, los docentes “militantes” señalaban, por un lado, el carácter de oportunidad de cambio que las nuevas tecnologías traían a las propuestas de enseñanza y, en particular, la posibilidad de nuevas formas de relación con lo escrito a través de la lectura y la escritura en pantalla. No obstante, aún resultaba una incógnita de qué modo los saberes escolares se reubicarían en el mapa de la cultura común y los docentes “militantes” no se encontraban fuera de la sombra de esta inquietud. Para ellos, con particular preocupación, la diferencia entre clicar y saber aún no estaba saldada.

Las respuestas a los desafíos del cambio cultural fueron movilizadas en el propio espacio y al propio tiempo de los docentes militantes y, en su complejidad, construían una propia versión del proceso de reinención de la enseñanza.

La reconstrucción de este proceso da cuenta de una dinámica en la cual las prácticas discursivas de los docentes “militantes” fueron construyendo representaciones colectivas con identidad específica sobre el cambio cultural y su relación con la escuela. Al igual que en el caso del grupo de los docentes sostenido en la estabilidad de sus prácticas, estas

representaciones se configuraron con distancia respecto aquellas construidas tanto por los especialistas educativos como por las políticas públicas pero, en este caso, es posible identificar una orientación hacia la producción de cambios por sobre la estabilidad de las prácticas.

En su configuración a través del tiempo fue posible identificar dos momentos diferenciados por agendas específicas mediados por un cambio de perspectiva en relación con percepción del cambio cultural

Así, en un primer momento, las significaciones sobre la cultura escrita se entrelazaron alrededor de un movimiento producido en clave de restauración y, en esa operación, la vuelta a la centralidad de la lectura literaria se representaba en una escena asociada al placer y el disfrute, liberadora y, a la vez, reforzadora del sentido comunitario horadado por la desafiliación de una sociedad en crisis. Luego, en un segundo momento localizado en la segunda mitad del período estudiado, la creciente vinculación de los mismos docentes con la cultura digital desplegó un nuevo escenario para pensar la cuestión del cambio y, como golpe de efecto, el vínculo de los alumnos con la cultura digital cambió su estatuto en el mapa de situación escolar construido por los docentes “militantes”.

De allí un movimiento marcado por la transición de una lectura con foco en el déficit y la mirada retrospectiva hacia una lectura orientada hacia la idea de superación y prospectiva construido al paso de la progresiva llegada de las netbooks a las escuelas distribuidas por *Conectar Igualdad*. La cultura digital se hizo un lugar en las aulas con el uso de los artefactos tecnológicos aportando nuevas preguntas en relación con ciertos temas, sobre todo, la escritura en el entorno digital y el lugar de la imagen. No obstante, la cuestión del aprendizaje de los saberes escolares seguiría resultando un interrogante abierto.

8. Conclusiones

Lo hasta aquí planteado da cuenta del intento por responder la pregunta *hacia dónde va la cultura escrita en la escuela* que ha orientado este estudio. Como he fundamentado, mi propósito fue hacer de la cultura escrita una de las maneras para entrar a la problematización de la construcción de significaciones sociales sobre la relación entre los cambios culturales contemporáneos y la cultura escolar.

La búsqueda implicó comprobar, en primer término, que en la configuración de ese horizonte intervienen representaciones colectivas construidas por diferentes grupos en un proceso dinámico, abierto, deliberativo, atravesado por diversas tensiones y variable a través del tiempo.

También supuso orientar la indagación por la idea de que en dicha construcción incide de modo particular las transformaciones contemporáneas de las materialidades en las que se inscribe la producción discursiva de estos grupos resituando, a la vez, sus esquemas de percepción, comprensión y juicio de las resignificaciones de las prácticas de la cultura escrita en el ámbito escolar.

En este último apartado, entonces, presento las conclusiones a las que arribé como resultado del proceso de trabajo. Tomando como referencia las preguntas específicas que direccionaron mi mirada, en primer lugar desarrollo los principales hallazgos referidos a *quiénes y qué representaciones (se) producen y circulan sobre el cambio cultural y la cultura escrita en la escuela*. En segundo lugar, especifico los principales hallazgos referidos a *cómo se producen y circulan los sentidos sobre el cambio cultural y la cultura escrita en la escuela*. Por último, presento un conjunto de *consideraciones finales*.

¿Quiénes y qué representaciones (se) producen y circulan sobre el cambio cultural y la cultura escrita en la escuela?

Como señalé al comienzo de este trabajo, la lectura y la escritura asumen el estatus de los temas que la sociedad pone a discusión a propósito

de las funciones asignadas a la escuela. En tiempos de cambio cultural, el rumor se hace bullicio desafiando la posibilidad de comprensión.

De allí que mi opción para el análisis fue recortar la atención sobre las voces que miran y hablan sobre y hacia la escuela, dando con esto un paso consecuente con la perspectiva teórica elegida. Así, la reelaboración personal sobre la noción de “cultura escolar” entendida como construcción a partir de las significaciones producidas por la cultura política o normativa, la cultura de la intermediación pedagógica, y la cultura empírico-práctica de los docentes me orientó en la identificación de las prácticas discursivas de los grupos sociales que intervienen en dicha construcción. Desde aquí, analicé las prácticas discursivas de las políticas públicas; los especialistas educativos, gremios docentes y la industria editorial educativa; y los docentes de escuela.

Para el primer caso, focalicé en el análisis de la *cultura político-normativa* a través de dos iniciativas específicas centradas, una, en la promoción de la lectura y, la otra, en la inclusión digital en las escuelas.

Analizar la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela a propósito de la política pública del *Plan Nacional de Lectura* me planteó frente a la necesidad de desandar un recorrido que fue variable en el tiempo pero que, de base, sostuvo unos principios sólidos cuya fortaleza encontró arraigo en la recuperación del pasado.

El análisis de esta trayectoria da cuenta de un proceso profuso en discursividad y de amplia difusión mediática a través del cual la política pública centrada en la promoción de la lectura hizo de ésta un *leit motiv* alrededor del cual aglutinar sentidos asociados a la recuperación nacional con eje en la idea de inclusión social. Atender al fin de la inclusión social, así, constituyó la posibilidad de dar respuesta cultural a un problema del presente de orden social. En la apuesta jugaba el imaginario de un pasado en el que la carta de la ciudadanía se recortaba en los límites de una identidad nacional ilustre sostenida en las bases de la cultura letrada.

Desde aquí las representaciones colectivas encontraron en el bastión de la lectura un hilo que entramó la reconstrucción de un pasado con vistas al futuro, aunque éste último resultó más bien difuso en sus formas.

Más enfáticos en los fines que en los medios, los sentidos asignados a la lectura priorizaron su carácter natural y “silvestre” -aunque siempre en el marco de lo moral- como vía para el aprendizaje. En este movimiento la escuela y los docentes quedaron desplazados en su valoración, asociados al fantasma del encorsetamiento escolar. En su lugar, fue la alquimia entre los especialistas encargados de encontrar modalidades de enseñanza alternativas circulantes por fuera de la escuela y los escritores ilustres delegados en la transmisión de la pasión por la palabra escrita la fórmula para reinstalar el hábito perdido. El corazón de la conquista encontró pulso en la literatura y, a través de la conformación de un canon, resultó consecuente con los fines principales asociados a la tarea de recuperación de la identidad nacional.

No obstante, la insistencia social sobre la fatal evidencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos haría -en la segunda mitad del período estudiado- virar el rumbo hacia una mayor intervención de las acciones en el ámbito de la escuela, aunque manteniendo bajo sospecha la confianza en sus posibilidades de cambio.

Por su parte, durante su trayectoria, la política pública orientada a la integración de la cultura digital en las escuelas -*Educ.ar* y luego su articulación con la iniciativa protagónica de *Conectar Igualdad*- se sostuvo de manera continua y persistente en el carácter radical del cambio cultural a propósito de las tecnologías digitales. El horizonte definido tensó la construcción de sentidos pedagógicos inaugurales sostenidos en una transformación organizacional de la escuela inspirada en concepciones teóricas de amplitud metafórica pero de estrecho enlace con la realidad escolar (ubicuidad, aula aumentada, contenidos digitales, entre otros).

El sentido del cambio construido por la política oficial traccionó la necesidad de producir renovadas actualizaciones de las representaciones oficiales de los sujetos, los espacios y las prácticas escolares a través de un movimiento por cierto disruptor en una imagen pública de la escolarización instalada hace más de un siglo. En este marco, las promesas de las tecnologías digitales constituyeron un horizonte de altas expectativas que se proponía instalar en las aulas con carácter de necesidad y urgencia.

La apuesta a lo material como impulsor natural de un necesario cambio pedagógico fue recurrente aunque la inclusión social, nuevamente aquí,

resultó predominante sobre todo a partir de la decisión política de la distribución masiva de netbooks de *Conectar Igualdad* en el 2010.

En este marco, los sentidos asignados a la cultura escrita corrieron por una doble vía. La alfabetización, siguiendo las tendencias globales, se mantuvo con identidades específicas según fuera pensada desde los cánones de lo impreso o lo digital, articulándose en el segundo caso con una nueva idea de ciudadanía global y orientada al mundo. Sus habilidades, por ahora definidas en sentido amplio y en cierta medida universal, incluyen las prácticas de la lectura y la escritura aunque ahora cada vez más desancladas de su propio contexto. Es el entorno digital, y su marco de referencia global, el que parece dar identidad a unas prácticas de lectura y escritura hoy concentradas en la información y en el desarrollo de capacidades asociadas a la creatividad y a lo colaborativo, rasgos del nuevo modelo cultural.

En el impulso proactivo al cambio, *Educ.ar* puso en el centro de la escena a los docentes aunque siempre conservando un lugar privilegiado asignado a los expertos -provenientes más de campos disciplinares alternativos que de la especialización educativa- en la difusión del nuevo horizonte planteado por el cambio. No obstante, considerados engranajes del giro para la transformación, maestros y profesores fueron convocados a la participación a través de la nueva textualidad pedagógica propuesta desde el mismo portal. El anhelo inicial colisionó con lo que luego sería interpretado como la conocida resistencia de los docentes. En este sentido, la imposición de una nueva racionalidad discursiva desde la voz oficial sostenida en el cambio radical entre cultura digital y cultura impresa pisó suelo resbaladizo omitiendo que la cultura empírico-práctica de los docentes, sin dejar de sintonizarse con el presente, construye su repertorio al compás de su propio tiempo.

En relación con los sentidos producidos sobre el cambio y la escuela en el terreno de la *cultura de las intermediaciones pedagógicas*, el análisis permitió, en primer lugar, desmenuzar el tema a propósito del conocimiento educativo especializado en la voz de los expertos atendiendo a un proceso de fuerte transformación en su materialidad de inscripción.

La reconstrucción de este proceso dio cuenta de una producción y circulación de sentidos atravesados por las mutaciones culturales

contemporáneas que sacuden el suelo epistemológico y, con ello, las bases de la autoridad cultural. En este marco, los especialistas educativos redefinen su identidad ampliando su visibilidad y circulación en los entornos digitales aunque preservando mantener las jerarquías que, de modo histórico, se sostuvieron en la naturalizada oposición teoría-práctica para la producción de conocimiento sobre lo escolar. La política oficial de *Educ.ar* y de *Conectar Igualdad* resultaron, en este marco, un canal de particular visibilidad para estas voces en un escenario compartido en representatividad minoritaria respecto de expertos provenientes de los campos disciplinares de vanguardia en el mundo digital.

Las prácticas discursivas de los expertos educativos variaron en su foco aunque se mantuvieron en el registro de un tono profético e inespecífico sobre un cambio augurado para la escuela que, en su pretensión de alcance universal, cavó una profunda distancia respecto de los problemas empíricos de la práctica de enseñanza.

En este marco, la cultura escrita asumió un camino sin rumbo fijo y más bien oscilante entre diversos puntos de construcción imprecisa. La noción de alfabetización apareció resignificada a la luz de los aprendizajes necesarios - y declarados ausentes- para el desempeño universitario, sumando así un nuevo componente -alfabetización académica- al conjunto de variantes asignadas al término. Y, también, resurgió atravesada por la discusión de la multimodalidad y la necesaria convivencia de lo escrito con los nuevos lenguajes propuestos por la cultura digital. El discurso de la diversidad, sin demasiado arraigo en su versión pedagógica, atravesó estas discusiones.

Por otra parte, analizar la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela en la construcción de la intermediación pedagógica me permitió atender a dos grupos diferenciados en sus dinámicas aunque de común intensidad en la resonancia del mundo escolar: la voz de los gremios y la versión elaborada por la industria editorial orientada a la enseñanza.

En el primer caso, los sentidos continuaron hilando la tradición colectiva de los gremios en la cual la cultura escrita se entrelaza con valor político a la conquista de derechos, la lucha contra la desigualdad social y el respeto por la diversidad cultural. Orientados en su tarea por ese horizonte, la palabra de

los docentes conservó su rol protagónico y su peso específico, alejada de la impronta experta para su ejercicio. En este marco, el cambio cultural movilizado por las tecnologías digitales permaneció invisibilizado durante la mayor parte del período estudiado pero asomó de una manera incipiente, imprecisa y desligada de los saberes escolares a partir del impulso dado por la política oficial de *Conectar Igualdad*.

En el caso de la industria editorial, la producción discursiva mantuvo un alto nivel de visibilidad materializado en la publicación de un significativo *quantum* de títulos impresos focalizados en la orientación práctica de la tarea de enseñanza. La palabra experta tuvo lugar en esta producción sólo en tanto su tono sintonizara con los problemas empírico- prácticos de los docentes. Aún con ciertos márgenes de apertura a la consideración general del cambio cultural, la agenda de estas publicaciones, en consonancia con el mismo debate propuesto por el mundo editorial, siguió concentrado en la enseñanza escolar de la lectura y la escritura alejada de las anunciadas transformaciones propuestas por la cultura digital.

Finalmente, en el análisis de la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela desde *la cultura empírico-práctica de los docentes* identifiqué dos grupos cuyas dinámicas específicas dan nota particular a la construcción de significaciones sobre la cultura escrita y la construcción de conceptos empíricos sobre su enseñanza.

Por un lado, atendí a un grupo de docentes en cuyas prácticas discursivas predominan los sentidos asociados a la estabilidad por sobre el cambio. Se trata de una construcción reflejada en un fenómeno editorial que, al tiempo que Internet comenzaba a trastocar el orden mundial, golpeaba con intensidad las puertas de las aulas en el contexto argentino. Así, la reconstrucción de este proceso dio cuenta de una dinámica en la cual las prácticas discursivas de las revistas impresas de la editorial EDIBA consolidaban su lugar de referencia ineludible para el trabajo de enseñanza al tiempo que renovaban su sociabilidad en su modo de producción “de colega a colega”. Su producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela se mantuvo en la construcción de un pacto de lectura que combinó una sutil aceptación y adaptación de las políticas educativas y

de los discursos expertos sobre la enseñanza y la idea de un docente refugiado en la estabilidad de sus prácticas en el seno del espacio del aula.

Así, los temas “clásicos” de la enseñanza de la lectura y la escritura se mantuvieron en la agenda articulados con las preocupaciones empíricas y cotidianas del trabajo de enseñanza de los maestros. Durante el período estudiado no se identificarán cambios significativos en este punto, a excepción de la notoria disminución de la normativa ortográfica como cuerpo de saberes y, en el caso del nivel secundario, la recuperación de la lectura literaria.

Sin embargo, resistentes al cambio desde las miradas externas, la cultura empírico-práctica de los docentes de EDIBA abrió paulatinamente y desde tiempo previos al período estudiado -esto es, al tiempo que nacía Internet- las puertas a la cultura digital. Se trató de una inclusión construida en amalgama con las matrices básicas y tradicionales de su trabajo cotidiano del aula pero, también y sobre todo, en articulación con el uso personal de los nuevos dispositivos tecnológicos por parte de los docentes. Aún sostenidas en la estabilidad, pero a la vez distantes de las expectativas de cambio estructural prescriptas desde fuera de la escuela, la cultura empírico-práctica de estos docentes admitía ciertos movimientos de invención en su propia temporalidad.

Por otro lado, en el análisis de la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela desde la cultura empírico-práctica de los docentes analicé las dinámicas específicas de las prácticas discursivas de un grupo de docentes que, orientados por las disposiciones al cambio de sus prácticas, construyen sus apreciaciones mediados por la materialidad de lo digital en una propuesta de formación virtual.

La reconstrucción de este proceso da cuenta de una dinámica en la cual las prácticas discursivas de los docentes “militantes” fueron construyendo representaciones colectivas con identidad específica sobre el cambio cultural y su relación con la escuela. Al igual que en el caso del grupo de los docentes sostenido en la estabilidad de sus prácticas, estas representaciones se configuraron con distancia respecto de los discursos tanto de los especialistas educativos como de las políticas oficiales pero, en este caso, es

posible identificar una orientación hacia la producción de cambios por sobre la estabilidad de las prácticas.

En su configuración a través del tiempo fue posible identificar dos momentos diferenciados por agendas específicas mediados por un cambio de perspectiva en relación con percepción del cambio cultural

Así, en un primer momento, las significaciones sobre la cultura escrita se entretujieron alrededor de un movimiento producido en clave de restauración y, en esa operación, la vuelta a la centralidad de la lectura literaria se representaba en una escena asociada al placer y el disfrute, liberadora y, a la vez, reforzadora del sentido comunitario horadado por la desafiliación de una sociedad en crisis. Luego, en un segundo momento localizado en la segunda mitad del período estudiado, la creciente vinculación de los mismos docentes con la cultura digital desplegó un nuevo escenario para pensar la cuestión del cambio y, como golpe de efecto, el vínculo de los alumnos con la cultura digital cambió su estatuto en el mapa de situación escolar construido por los docentes “militantes”.

De allí un movimiento marcado por la transición de una lectura con foco en el déficit y la mirada retrospectiva hacia una lectura orientada hacia la idea de superación y prospectiva construido al paso de la progresiva llegada de las netbooks a las escuelas distribuidas por *Conectar Igualdad*. La cultura digital se hizo un lugar en las aulas con el uso de los artefactos tecnológicos aportando nuevas preguntas en relación con ciertos temas, sobre todo, la escritura en el entorno digital y el lugar de la imagen. No obstante, la cuestión del aprendizaje de los saberes escolares seguiría resultando un interrogante abierto.

¿Cómo se producen y circulan los sentidos sobre el cambio cultural y la cultura escrita en la escuela?

Esta pregunta orientó la búsqueda de la confirmación de la idea de que en este proceso coexisten modalidades construidas en la materialidad de soportes impresos -como las revistas o los libros- y otros nuevos en el marco de la cultura digital -videoconferencias, blogs, plataformas virtuales, entre otros- que inciden en las representaciones colectivas de cada grupo respecto de sí y también de otros. Para ello, seguí el camino trazado por la

configuración de la cultura político-normativa, la cultura de la intermediación pedagógica, y la cultura empírico-práctica de los docentes.

Así en relación con la primera, y poniendo el foco inicial en la política pública centrada en la promoción de la lectura -a través del *Plan Nacional de Lectura*- el eje estuvo puesto en la masiva distribución de libros impresos a través de una propuesta que planteó una lucha alternativa para enfrentar los discursos sociales apocalípticos que enarbolaban la denuncia por la “crisis” cultural y educativa encarnada en la pérdida de la lectura como su fatal evidencia. La “crisis” de la lectura sonaba allí de una forma particular, tensionada por los avatares de la industria editorial y una necesaria alianza con los medios gráficos de comunicación en la amplificación de las cifras que daban cuenta del grave alcance de la situación.

Frente a esto, la distribución masiva de libros resultó una estrategia de alta visibilidad que también hizo de las cifras de su alcance un instrumento de impacto social y en la cual se combinaron dos elementos. Por un lado, la respuesta al mercado editorial a través de la compra de textos escolares en un gesto que, a la vez, contribuía a la recuperación de la industria nacional. Por otro lado, la producción de una materialidad identitaria específica que, a través de la edición de materiales en formatos portables y de fácil distribución, apelaba a la épica de propuestas revolucionarias previas en la historia editorial argentina.

Sostenidos por el mito de la accesibilidad -tener libros equivale a su lectura- y por la fuerza de unos valores sin actual vigencia asociados al libro impreso y a su circulación material y simbólica, los sentidos asociados al cambio cultural y la escuela construidos desde estas políticas exhalaban aires de un pasado imperfecto.

Por su parte, la política pública centrada en la integración de la cultura digital en las escuelas, colocó a la dimensión material como articuladora de sentidos alrededor del cambio. Así, la distribución de equipamiento tecnológico escolar fue tomando cada vez mayor dimensión y centralidad como condición de posibilidad para la inclusión social y como motor para la renovación pedagógica.

La dinámica en la definición de la transformación material puso en el centro de la escena los vaivenes del Estado en relación con las reglas de

juego económicas y las condiciones del mercado dando cuenta de una mutación en su capacidad para dominar las reglas de juego de esa relación. Por el contrario, en lo que parece mostrarse como continuidad, puede señalarse la supuesta identidad entre calidad de enseñanza y adquisición de artefactos escolares.

La dimensión material fue también central en la producción de sentidos a propósito del cambio cultural en la dinamización de nuevas formas de circulación del conocimiento pedagógico centralizada en la especialidad y temporalidad específicas del portal educativo. Vertiginosa como el mismo ritmo del desarrollo digital, sus sucesivos cambios atentaron contra la posibilidad de una construcción estable en el tiempo asociada a los tiempos macerados de culture empírico-práctica de los docentes.

Por su parte, los sentidos producidos sobre el cambio escolar y la escuela en el terreno de la *cultura de las intermediaciones pedagógicas* encontrarán en la materialidad digital un nuevo contexto de inscripción que transformará los modos de producción y circulación de la palabra de los expertos en educación.

Así, con el plus de las modalidades llanas y accesibles en su divulgación y la ampliación viral de su alcance a través de las redes sociales, el conocimiento educativo especializado comenzó a circular de manera creciente entre multiplicidad de voces tornándose amigable y asumiendo funciones y modalidades que parecieron despojarlo de su sacralización. En este pasaje, las formas novedosas de la voz experta convergen con la tendencia social contemporánea que ubica en la visibilidad y en la conexión la condición para la existencia.

Sin embargo, aunque inserto en nuevos encuadres, el saber especializado conservó y amplió las líneas jerárquicas que regulan la clásica producción académica del conocimiento desplegada en sus propios segmentos de producción y circulación. Ésta última se amplificó a través de la publicación de textos académicos en distintos formatos con base electrónica -libros, documentos de trabajo, informes de investigación, entre otros- incrementando su alcance y conexión a nivel nacional e internacional en detrimento de una persistente -aunque débil, discontinua y dispersa- modalidad de publicación impresa. Así, en la ilusión de la democratización

del conocimiento experto propiciada por su difusión digital, las lógicas de producción y de circulación reactualizaron las fronteras identitarias que lo separan del universo de acción de los docentes.

Por su parte, las prácticas discursivas de la intermediación pedagógica encarnada en la voz de los gremios y en la industria editorial durante el período estudiado permaneció inscripta en la variedad de formatos desplegados por la materialidad impresa.

En el primer caso, las revistas impresas continuaron una tradición con identidad específica prevaleciendo aún en la discontinuidad de su publicación y difusión y, también, frente a los intentos de su digitalización. Se trata de una continuidad sostenida aún en el marco de la tendencia creciente de los gremios a amplificar su visibilidad social difundiendo sus acciones a través de sus propias páginas web. Sin embargo, la circulación de las revistas en formato impreso parece conservar todavía un valor simbólico, probablemente asociado a los modos de sociabilidad docente y al sentido aglutinador y colectivo de su trabajo.

En el caso de la industria editorial es necesario considerar su dinámica en el marco de la estrategia más amplia delineada en la vasta producción de otros objetos destinados a la enseñanza. Así, la persistencia de la publicación impresa durante el período estudiado se sostiene desde el valor simbólico del libro que porta, en su misma materialidad, un carácter más asociado a la formación teórica que a la acción práctica docente, siempre valuada con menor cuantía en la escala de la jerarquía pedagógica. Los libros impresos, en este sentido, son objetos cuya visibilidad da cuenta de una práctica docente con base en el conocimiento considerado válido, distantes de la clandestinidad a la que están relegadas las revistas docentes de gran circulación en el sistema educativo argentino. De este modo, en el vértigo del tiempo presente, la industria editorial retoma y traduce en una nueva versión la naturaleza empírica del trabajo de los docentes posponiendo su intervención en el incierto mapa de la textualidad electrónica.

Finalmente, atendiendo a los sentidos producidos sobre el cambio escolar y la escuela en el terreno de *cultura empírico-práctica de los*

docentes fueron identificados dos grupos diferenciados en la materialidad que inscriben sus dinámicas.

Por un lado, la construcción de representaciones colectivas a través de las revistas de la editorial EDIBA, elaboradas por docentes para otros docentes. Su misma materialidad dispuesta a la circulación fluida y abierta al uso y al intercambio entre docentes -visible pero también clandestino- actualiza la sociabilidad de los docentes fortaleciendo una construcción individual y a la vez compartida del texto pedagógico de la enseñanza. La extendida visibilidad de su presencia en las aulas da cuenta de la potencia de un modo de vinculación que, de manera silenciosa, prefiere mantenerse en las sombras y al amparo del refugio colectivo.

Al mismo tiempo, la materialidad en la que se inscriben estas prácticas discursivas prefiguran las representaciones en torno a las prácticas de enseñanza generando una dinámica propia basada en la alianza con los cuadernos de clase, objetos estructurantes de la cotidianeidad escolar, las actividades fotocopiables y las láminas. Se trata de una alianza material que conlleva el mensaje de la continuidad pedagógica sostenida en la convicción de algunas certezas solo renovables en la medida que la aceptación de los cambios propuestos no trastoquen su probada efectividad en el marco de ciertas condiciones estables para la organización del trabajo de los docentes en el aula.

Por otro lado, y atendiendo al segundo grupo de docentes considerado en el análisis, se perfiló el desarrollo de la modalidad de educación virtual ofrecida por universidades y centros académicos como una opción que, *in crescendo*, atrajo la atención de cierto segmento del colectivo docente en la búsqueda de formas alternativas para el fortalecimiento de la propia tarea en un complejo escenario social y educativo. Así, los docentes “militantes” encontraron en las propuestas de formación virtual un espacio propicio para la resignificación de la idea de comunidad de pertenencia. Los entornos virtuales parecieron ofrecer un espacio de resguardo en el cual, “entre colegas”, la cultura profesional se recrea de modo colectivo atendiendo a la especificidad de sus prácticas, traduciendo el saber de los expertos y regulando el impacto tecnológico marcado por el reloj de las políticas.

A lo largo del período estudiado será posible identificar la coexistencia de un cierto y creciente cambio de hábitos en las prácticas de lectura y escritura de estos docentes en el entorno digital con la permanencia de las categorías intelectuales de la cultura impresa que seguirán operando con diferente intensidad y alcance en las interpretaciones sobre el cambio cultural y el cambio escolar y, de manera específica, sobre la enseñanza de la cultura escrita.

En relación con esta última también habrá lugar para la construcción de nuevos sentidos sobre el cambio durante el período estudiado a propósito del progresivo uso de los nuevos soportes materiales por parte, sobre todo, de los mismos docentes. Sin embargo, al tiempo que los docentes se mostraron cada vez más dispuestos a la adopción de usos digitales, la enseñanza de la lectura y la escritura pareció seguir manteniéndose sostenida en la utilización del libro de modo prevaeciente. Naturalizado como materialidad invariante, el objeto libro se siguió imponiendo como el soporte insustituible y las categorías intelectuales y las valoraciones de la cultura impresa continuarán operando en esta construcción. Desde aquí, los docentes militantes construyeron una mirada crítica, marcando una clara posición que los ponía en el centro de la decisión sobre las elecciones que adoptaban en sus prácticas, las cuales se mostraban sostenidas en el rechazo a dos formas materiales instaladas en las prácticas de enseñanza: el uso de las fotocopias y de los libros de texto.

El tono sostenido de estos discursos “militantes” sobre la defensa del libro fue cediendo en intensidad durante el período estudiado en tanto la observación de las propias prácticas y también las de los alumnos permitieron confirmar la convivencia de las prácticas de la cultura escrita en su versión impresa y digital, según contextos y finalidades de uso.

Consideraciones finales

Para concluir, me interesa puntuar tres anotaciones finales a propósito de la comprensión del cambio:

Sobre la lectura y la escritura, en el cruce de las tecnologías y las pedagogías

Tironeada por la velocidad de la innovación tecnológica, la polifonía de las voces educativas en la producción de los sentidos sobre el cambio cultural y la escuela asume un ritmo vertiginoso en la búsqueda de premisas que orienten su rumbo. Así hoy, en la nueva agenda educativa movilizadora por los discursos políticos y expertos orientados al cambio puede escucharse, entre otras, la idea de las tecnologías que “aceleran” pedagogías.

En este escenario toma forma un llamado a la construcción de un conocimiento pedagógico que logre producir sentidos superadores del tono meramente celebratorio de aquello que las tecnologías digitales traen consigo como así también de la transferencia directa de las premisas elaboradas por los tecnólogos expertos, derivadas de la cualidad pedagógica intrínseca que cualquier objeto tecnológico conlleva.

De allí que el conocimiento pedagógico tiene una tarea por delante centrada en delinear de manera articulada los saberes y los modos de hacer que logren deslindar la aparente neutralidad y naturalidad de las tecnologías digitales identificando los caminos por donde hacer correr la práctica de enseñanza de los docentes. La historia de la enseñanza de la cultura escrita sabe bien de esto, apoyada en la experiencia del fracaso de los más débiles cuando valores como la creatividad o la libre expresión -hoy vueltos a celebrar a partir de las promesas de la cultura digital- han sido ubicados en el centro de la escena despojados de la indeclinable importancia de la mediación pedagógica.

La cuestión requiere atender, en primer lugar, a los usos y las situaciones de la lectura y la escritura en la sociedad transformados a la luz de los nuevos soportes. En este sentido, por ejemplo, llama la atención los trazos de silencio que atraviesan las prácticas discursivas de la cultura político-normativa y la cultura de intermediación pedagógica a propósito de

la escritura siendo su retorno, o al menos su presencia amplificada, una de las características notorias de la comunicación mediada y de la circulación del conocimiento en el mundo digital. En las redes sociales, en los nuevos géneros (como en el correo electrónico, el chat, los blogs, las wikis), en los videojuegos, en cualquier procedimiento administrativo digitalizado, en fin, en numerosas prácticas del entorno digital se plantea como condición la necesidad de ciertos conocimientos específicos de la escritura. Sin embargo, aún frente a la evidencia, la atención a la lectura sigue siendo el foco de atención prioritaria. Y también aquí la historia de la enseñanza de la cultura escrita tiene mucho para recordarnos, sobre todo si atendemos a los efectos de una concepción de la escritura como talento o don natural disponible sólo por unos pocos por sobre la idea de una práctica que se aprende a prueba de ejercitación y trabajo.

Lo cierto es que, como se ha evidenciado en este trabajo, la cultura empírico-práctica de los docentes aporta luz en este sentido. De manera específica, las prácticas discursivas de los docentes “militantes” dan cuenta de la resignificación de las prácticas de la cultura escrita a propósito de los nuevos problemas y de aquellos que, actualizados, interrogan su hacer de la enseñanza y que encuentran caminos provisorios de resolución en los propios puentes tendidos entre el leer y el escribir en el mundo impreso y el leer y el escribir en el mundo digital.

Pensadas en los usos y las situaciones, la lectura y la escritura asumen así un valor social y cultural en tanto saberes pero, sobre todo, en tanto medios y modos para acceder a otros. En tanto condición de posibilidad a través de la cual se juegan las cartas de la desigualdad, la pedagogía se ve obligada a no esquivar la mirada.

Sobre el cambio y la continuidad, en el cruce de las temporalidades

Atender a la producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural y la escuela permitió desplegar un entramado en el que el cruce de las temporalidades resulta un elemento central para la comprensión.

Desde esta perspectiva fue posible discriminar en las prácticas discursivas de la cultura político-normativa, generalmente construidas desde la urgencia por la producción de un cambio, sentidos retrospectivos y

prospectivos en torno a su dirección. En su especificidad, la cultura de la intermediación pedagógica también mostró una diversidad de ritmos, algunos más acelerados en dirección al futuro como el caso de los especialistas educativos y su diálogo con las promesas de la tecnología y otros, como el de los gremios o la industria editorial, más afincados en el suelo de un presente que, sostenido en las deudas pendientes o en los reaseguros de un pasado, aún tiene tiempo por transitar. Asimismo, el análisis de la cultura empírico-práctica de los docentes permitió dar cuenta de la convivencia de temporalidades diversas, en la que coexisten la atención a las urgencias, las huellas de la memoria pedagógica colectiva y la posibilidad de anticipar o imaginar un nuevo horizonte.

La multiplicidad rítmica refracta en el cruce de estas culturas, haciendo aún más ecléctico y heterogéneo el tiempo del cambio en la cultura escolar. El ritmo de la política encuentra escasos momentos para la interlocución con el conocimiento experto al tiempo que éste renueva sus ideas en una velocidad diferente a la esperada para su adopción en las prácticas docentes.

Por otra parte, en la perspectiva de larga duración y a la manera de un bajo continuo, la historia de la lectura y la escritura también muestran la heterogeneidad de temporalidades en los usos y las prácticas, generalmente más lentas que las revoluciones de las técnicas y también más perdurables en su percepción intelectual ante las nuevas formas. Y la historia de su enseñanza en el espacio escolar nos despliega un paisaje en el que las diferentes tecnologías de lo escrito conviven en la especificidad pero también en la hibridación de sus usos.

Lo dicho colabora en la construcción de una noción de la cultura escolar entendida desde la convivencia simultánea del cambio y la continuidad. Lejos de ritmos acompasados como así también de determinaciones lineales, la cultura escolar articula temporalidades mixturadas y heterogéneas y es allí donde se construyen las resignificaciones de la cultura escrita y se producen sentidos sobre su enseñanza.

Se trata de la atención a un movimiento cuya percepción contribuye a mitigar la emocionalidad tanto de las miradas nostálgicas como de las euforias disruptoras que, desde distintas perspectivas, intervienen en la comprensión del cambio.

Sobre la cultura escolar, en el cruce de los sentidos

Finalmente, me interesa retomar la intención personal de resignificar la noción de cultura escolar que asumí al comenzar este trabajo.

Como explicité en el capítulo 1, consideré como una principal referencia la caracterización de los tres tipos de cultura de la escuela desarrolla por Agustín Escolano Benito: la cultura política o normativa, asociada al orden político institucional que organiza el funcionamiento educativo; la cultura científica o académica, resultado de la investigación y ligada al desarrollo del conocimiento experto; y la cultura empírico-práctica, guiada por la lógica de la razón práctica de los docentes en el ejercicio de su tarea y transmitida en su cotidianidad.

En lo que considero un aporte a la conceptualización de esta referencia, mi planteo incluyó, en primer lugar, la posibilidad de ciertas adaptaciones en la delimitación de los grupos a ser analizados como parte de estas culturas. En segundo lugar, y ya en el análisis de cada uno de estos grupos, enfatizó en la identificación y caracterización de matices diferenciadores en su interior por sobre una lectura homogénea de su dinámica. Y, en tercer lugar, atendió con énfasis a la cultura empírico-práctica de los docentes a través del análisis de la construcción de sus representaciones colectivas en torno al cambio cultural y la resignificación de la cultura escrita en la escuela desde la consideración de su papel activo en el proceso de producción y circulación de sentidos a través de sus prácticas discursivas.

Hacerlo me permitió incluir su especificidad en el juego de tensiones y conflictos que hacen a la construcción de la cultura escolar, nutrida de la mezcla y diversidad de sentidos provenientes de diferentes canteras.

Pero también, y formulado como expectativa, entiendo esto también colabora para resituar la atención sobre los posibles puntos de encuentro que, en la consideración de la especificidad de las dinámicas de cada una de estas culturas, permiten pensar en su interacción productiva.

Esto hace a la construcción de una mirada a través de la cual la cultura política pueda intervenir más allá de la sospecha sobre la inacción o la resistencia de los docentes sino, más bien, atenta a la comprensión de las lógicas del cambio sobre el suelo seguro de ciertas condiciones de posibilidad. Del otro lado, hace a la posibilidad de pensar el cambio de la

cultura empírico-práctica de los docentes despojada de la sombra de la victimización o el malestar sino más bien impulsada por la inquietud de resolver los problemas genuinos de la enseñanza. También, alude a la imperiosa necesidad de revisar una formación para los docentes planteada tanto sólo desde la búsqueda de la adopción directa de las ideas de los expertos como desde la reproducción de estereotipos para, más bien, orientarla al uso de la legitimidad teórica para iluminar la construcción de respuestas a las preguntas de la práctica de enseñanza.

Hace, en definitiva, a la ampliación de las condiciones de lo creíble sobre la enseñanza apostando a nuevos modos de invención de lo escolar.

Referencias bibliográficas

Introducción

Brito, A. (2010). Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Libros libres: FLACSO Virtual. <http://libroslibres.flacso.org.ar>. Consultado el 28/03/2015.

Chartier, A-M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A-M. y Hèbrard, J. (1994). Discursos sobre la lectura (1880-1980). Barcelona: Gedisa.

Chartier, A-M y Hébrard, J. (2002). La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000). Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2002a). À beira da falésia : a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora UFRGS.

Chartier, R. (2002b). La historia o la lectura del tiempo. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1999). Cultura escrita, literatura e historia. México: Fondo de Cultura y Económica.

Chartier, R. (2007a). Hay una tendencia a transformar todos los textos en bancos de datos. Revista La Biblioteca, Lectura y tecnología (6). Buenos Aires: Biblioteca Nacional de la República Argentina, 10-28.

De Certeau, M. [1974] (1993). La culture au pluriel. Paris: Points Essais.

Hèbrard, J. (2000). O objetivo da escola è la cultura, não a vida mesma. Presença pedagógica (6) 33, 5-17.

Lahire, B. (1999). L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, étique et stigmates. Paris: La Découverte/Poche.

Lahire, B. (2003). Crenças coletivas e desigualdades culturais. Educação & Sociedade (24) 84. Campinas: CEDES, 983- 995.

Capítulo 1

Appadurai, A. (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. México: Fondo de Cultura Económica.

- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Carvalho, M. (1998). Por una historia cultural de los saberes pedagógicos. En Pereira de Sousa, C. y Catani, D. (orgs.), *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. (pp. 31-40). São Paulo: Escrituras.
- Carvalho, M. y Hansen, J. (1996). Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. *Varia História* (16). Belo Horizonte, 7-24.
- Carvalho, M. y Warde, M. (2003). Política y cultura en la formación de la historia de la educación en Brasil. *Historia cultura y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. En Popkewitz, T.; Franklin, B. y M. Pereyra (comps), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 102-124). Barcelona: Pomares.
- Chartier, A-M. (2005). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A-M. (1998). Genesi i evolució del llenguatge escrit. *Historia dels aprenentatges de la lectura i l'escriptura. L' arc: quadern informatiu de l' Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat de les les Illes Balears* (6). Palma de Mallorca, Balears, 12-17.
- Chartier, A-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. París: Retz.
- Chartier, A-M. (2012). La lectura y la escritura escolares. En Goldin, D., Kriscautzky y F. Perelman (coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas* (pp. 157-182). Barcelona: Océano.
- Chartier, A-M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A-M. y Hèbrard, J. (2003). Alfabetismo y escolarización desde el punto de vista de un historiador cultural. En Popkewitz, T.; Franklin, M. y M. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 269-296). Barcelona: Pomares.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires: Manantial.

- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado; escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? En Gayol, S. y Madero, M. (eds.), *Formas de historia cultural* (pp. 29-43). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.
- Chartier, R. (2010a). *Aprender a leer, leer para aprender*. www.lalectura.es/2008/chartier.pdf. Consultado el 30/03/2015.
- Chartier, R. (2010b). *Las nuevas tecnologías se acercan al siglo XVI y XVII*. En *Página/12*, 13 de junio de 2010. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-18286-2010-06-13.html>. Consultado el 30/03/2015.
- Chartier, R. (2011). *Defesa e ilustracao da nocao de representacao*. *Fronteiras* (13) 24. 15-29.
- Chartier, R. (2008). *La historia como escritura, la escritura como historia*. En Alfieri, Carlos, *Conversaciones. Entrevistas a César Aira, Guillermo Cabrera Infante, Roger Chartier, Antonio Muñoz Molina, Ricardo Piglia y Fernando Savater* (pp. 159-199). Buenos Aires: Katz Editores.
- Chervel, A. (1995). *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*. *Revista de Educación* (295), 59-111.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- De Certau, M. (2002). *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Doueihi, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Doueihi, M. (2013). *Qu'est-ce que le numérique?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Escolano Benito, A. (2005). *Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos*. *Pro-Posições* (16) 46, 41-63. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1741620&pid=S2313-9277200900010001500016&lng=es. Consultado el 30/05/2015.

- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente del los verbos: leer y escribir Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (2011). Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En Finocchio, S. y Romero, N. (comps.), Saberes y prácticas escolares (pp. 175-199). Rosario: FLACSO- Hommo Sapiens.
- Fish, S. (1998). ¿Hay algún texto en esta clase?. En Palti, E., Giro lingüístico e historia intelectual (pp. 217-235). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- García Canclini (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- Gonçalves Vidal, D. (2005). Culturas escolares. Estudio sobre prácticas de lectura y escritura en la escuela pública primaria (Brasil e Francia final del siglo XIX). Campinas: Autores Associados.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. En Propuesta Educativa (28) 2. Buenos Aires: FLACSO, 28-37.
- Gonçalves Vidal, D.; Paulino, A.; de Faria Filho, L. y Gonçalves, I. (2004). *A cultura escolar* como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. En Educação e Pesquisa (30) 1, 139-159.
- Gonçalves Vidal, D. y Gaspar da Silva, V. (2013). Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización. Historia de la educación. Anuario (14) 1, 3-20. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772013000100002&script=sci_arttext. Consultado el 30/05/2015.
- Hèbrard, H. (2000). O objetivo da escola è la cultura, não a vida mesma. En Presença pedagógica (6) 33, 5-17.
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação (1) 1, 9-44.
- Lyons, M. (2012). Historia de La lectura y de la escritura. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. Cuadernos de pedagogía (286), 102-108.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación (350), 203-221.

- Nóvoa, A. (2011). O regresso dos professores. http://www.4shared.com/office/ALqxirqg/regresso_dos_professores.html. Consultado el 30/05/2015.
- Petrucci, A. (1999). Alfabetismo, escritura y sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Petrucci, A. (2002). La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía. Barcelona: Gedisa.
- Popkewitz, T.; Franklin, B. y M, Pereyra (comps). (2003). Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares.
- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural. Revista Brasileira de Educação (1) 0, 63-82.
- Viñao Frago, A. (1998). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. En Viñao Frago, A. y Escolano, B. (comps.), Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa (pp. 59-140). Río de Janeiro: DPA.
- Vincent, G. (1980). L'école primaire française. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Vincent, G. (2001). L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista (33), 7-48.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 2

- Aguado, A. (2006). 1956-1975. La consolidación del mercado interno. En De Diego, J. (dir.), Editores y políticas editoriales en Argentina 1880-2000 (pp. 125-162). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baricco, A. (2008). Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación. Barcelona: Anagrama.

- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2004a). *Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de la promoción de la lectura. Ponencia leída en el marco del X Simposio sobre Literatura infantil y lectura "Políticas de lectura públicas y privadas"*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bombini, G. (2004b). La lectura, una práctica posible. *El Monitor* (1) 1. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/lectura.htm>. Consultado el 25/06/2014.
- Bombini, G. (2004c). *Los arrabales de la Literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (46). <http://www.rieoei.org/rie46a01.htm>. Consultado el 25/06/2014.
- Botto, M. (2006). 1999-2000. La concentración y la polarización de la industria editorial. En De Diego, J. (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina 1880-2000* (pp. 209- 249). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brito, A. (2011). *Los profesores y la escuela secundaria. Notas sobre una identidad en repliegue*. Libros Libres: FLACSO Virtual. <http://libroslibres.flacso.org.ar/coleccioneducacion>. Consultado el 08/03/2014.
- Brunner, J. (2003). Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. En A.A.V.V., *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 67-84). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. IIPÉ- UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Centro de Estudios para la Producción (2005). *La industria del libro en la Argentina*. Secretaría de Industria, Comercio y PyME. Ministerio de

Economía y Producción. Argentina. <http://www.cep.gov.ar/>. Consultado el 25/06/2014.

Cervini Iturre, R. (2001). Efecto de la “oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (3) 2, septiembre.

Chartier, A-M. y Hèbrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, A-M. (2007). *Prácticas de lectura e escrita. História e atualidade*. San Pablo: Ceale.

Chartier, A-M. (2009). Lo que leen los jóvenes y las instituciones educativas: de la transmisión a la mediación. En Miret, I. y C. Armendano (coords.), *Lectura y bibliotecas escolares* (pp. 27-48). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Chartier, A-M. (2010, octubre). *Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática*. Conferencia presentada en V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. Brasil, São Paulo. revistaescola.abril.com.br. Consultado el 28/03/2014.

Chartier, R. (2002). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2005). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Consejo Nacional de Lectura (2012). *Encuesta Nacional de Hábitos de Lectura 2011. Síntesis de resultados*. http://v2012.cultura.gob.ar/archivos/noticias_docs/Presentacion_encuesta_lectura.pdf. Consultado el 30/03/2014.

Degiovanni, F. (2012). *Revoluciones textuales: formación canónica y conmemoración política en Argentina*. En Batticuore, G. y Gayol, S. (comps), *Tres momentos de la cultura argentina: 1810-1910-2010* (pp. 127-152). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.

De Certeau, M. (2002) [1980]. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes.

De Diego, J. (2007). *Políticas editoriales y políticas de lectura*. *Anales de la educación común* (3) 6. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 38-44.

- De Miguel, A. (2012). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En Cucuzza, R. (dir.) y Spregelburd (codir.), Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las *netbooks* estatales (pp. 133-179). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Duarte, M. y Leyza, M. (2005). Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires. FLACSO Virtual. www.virtualflacso.org.ar. Consultado el 01/04/2014.
- Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media, 1863-1916. Buenos Aires: FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003) (comps.). Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Etcheverry, G. (1999). La tragedia educativa. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gociol, J. (2010). Boris Spivacow. El señor editor de América Latina. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Grimson, Alejandro (s/f). El Estado como agente clave de procesos de democratización de la cultura. Papel de trabajo. <http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Políticas%20culturales/Grimson.pdf>. Consultado el 01/04/2014.
- Isaza Mejía, B. y C. Sánchez Lozano (2005). Guía para el diseño de planes nacionales de lectura. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- Kohan, M. (2010). Notas sobre el canon. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual. www.virtualflacso.org.ar. Consultado el 01/04/2014.
- Lahire, B. (1999). L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris: La Découverte/Poche.
- Lahire, B. (comp.) (2004). Sociología de la lectura. Barcelona: Gedisa.

- Llinás, P. (2005). Políticas de dotación de libros de texto en Argentina. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: Notas sobre una política de promoción de la lectura. *Revista Pilquen* (11). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232009000100004. Consultado el 01/04/2014.
- Nieto, F. (2013). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. *Educación, Lenguaje y Sociedad* (10). Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad: Universidad Nacional de La Pampa, 101-127.
- Peroni, M. (2004). La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. Conferencia magistral, II Encuentro de Promotores de la Lectura, XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México. <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/banco.html#>. Consultado el 08/04/2014.
- Raposo, M; Perelman, P. y Seivach, P. (2006). La industria editorial en Argentina. La cadena de valor del libro. *Anuario ININCO. Investigaciones de la Comunicación* (18) 1. http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-29922006000100010&lng=es&nrm=i. Consultado el 08/04/2014.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social* (16). Universidad Complutense de Madrid: España, 175-212.
- Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En Finocchio, S. y N. Romero (comps.), *Saberes y prácticas escolares* (pp. 117-151). Buenos Aires: FLACSO- Hommo Sapiens.
- Sarlo, B. (2001). Ya nada será igual. *Punto de Vista* (70). Buenos Aires, 2-11.
- Saferstein, E. (2014). Una cosa es mi biblioteca y otra cosa es mi plan editorial: nuevas prácticas de los editores de los grandes grupos en Argentina. En *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* (8) 1, 117-131. <http://www.intersticios.es/>. Consultado el 14/04/2014.

Schavelzon, G. (2002). Del autor al editor: los caminos del manuscrito. En Sagastizábal, L. y Esteves Fros, F. (comps.), El mundo de la edición de libros (pp. 77-98). Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 3

Area Moreira, M. (2007). La formación en competencias informacionales o ALFIN: definición y habilidades implicadas. <https://manarea.webs.ull.es/category/alfabetizacion-informacional/page/3/>.

Consultado el 25/09/2014.

Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. Buenos Aires: Argentina.

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. Anales de Documentación, (5), 361-408.

http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/viewFile/2261/2251?origin=publication_detail. Consultado el 17/09/2014.

Braslavsky, B. (2007) [2004]. ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bronckart, J-P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de la lengua. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Burbules, N. (2009). Meanings of 'Ubiquitous Learning. En Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.), Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media (pp. 33-67). Champaign: University of Illinois Press.

Burbules N. (2012). Aprendizaje Ubicuo. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/645>. Consultado el 18/09/2014.

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.

Caldeiro, G. y Schwartzman, G. (2013). Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea. Ponencia presentada en I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED).

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-ubicuo->

entre-lo-disperso-lo-efimero-lo-importante-nuevas-per. Consultado el 18/09/2014.

Carvalho, M. (2013). Impresses e circulação de modelos pedagógicos: a difusão da pedagogia de Francis Parker na imprensa educacional paulista. En VII Congresso Brasileiro de História da educação, 2013, Cuiabá. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 2013. www.sbhe.org.br/. Consultado el 18/09/2014.

Catalán Marín, O. (2010). Juventud y consumo: bases analíticas para una problematización. *Ultima décad.* (18) 32, 137-158. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000100008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2236. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100008>. Consultado el

20/09/2014. Chartier, A-M.. (1998). Gènesi i evolució del llenguatge escrit: història dels aprenentatges de la lectura i l'escriptura. *L' arc : quadern informatiu de l' Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat de les Illes Balears* (6). Palma de Mallorca: Balears, 12-17.

Chartier, A-M. (2005). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A-M. (2012). La lectura y la escritura escolares. En Goldin, D., Kriscautzky y F. Perelman (coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas* (pp. 157-182). Barcelona: Océano.

Chartier, A-M. y Hèbrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.

Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Santiago de Chile: CEPAL y Naciones Unidas.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

De Michele, D. (2012). *Políticas educativas de alfabetización e inclusión digital en la Argentina: “la experiencia de Educ.ar”* Sociedad del Estado 2000-2010. Master Thesis submitted to the Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University. <https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/557556/de>

Michele_georgetown_0076M_11911.pdf?sequence=1. Consultado el 17/09/2014.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Dussel, I. (2014). Educational programs for digital inclusion: an Actor-Network-Theory reflection on the Experience of Conectar Igualdad (Argentina). Versión. Estudios de Comunicación y Política (34), 39-56. <http://version.xoc.uam.mx> Consultado el 21/09/2014.

Feixa, C. (2011). Juventud, espacio propio y cultura digital. Revista Austral de Ciencias Sociales (20), 105-119. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n20/art07.pdf>. Consultado el 23/09/2014.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2013). Estado y educación en el "posneoliberalismo": avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Mimeo. <http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/1235.pdf>. Consultado el 24/09/2014.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2004). No porque las nuevas tecnologías sean extremadamente poderosas todo se reduce a circular sobre ellas. <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/emilia-ferreiro-no-porque-las.php>. Consultado el 22/09/2014.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? Educação e Pesquisa (37) 2. São Paulo, 423-438.

Fullan, M., Watson, N. y S., Anderson (2013). Ceibal: los próximos pasos. Informe final. Toronto: Michel Fullan Enterprises.

Galperín, H. (2013). La Conectividad en América Latina y el Caribe: El rol de los Puntos de Intercambio de Tráfico. Documento de Trabajo Nro. 14. Centro de Tecnología y Sociedad. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

http://www.udesa.edu.ar/files/AdmTecySociedad/14_galperin%20rev%20-%20Esp.pdf. Consultado el 24/09/2014.

Gigli Box, M. (2014). Jano conectado: las dos caras de las netbooks del Estado. *Questión. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación* (1) 42, 85-96.

Gonçalves Vidal, D. (2009). A invenc o da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no Oitocentos. En Cury, C. y Mariano, S. (orgs.), *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos* (pp. 37-54). João Pessoa: Editorial Universitaria de UFPB.

Gonçalves Vidal, D. y da Silva, V. (2013). Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización. *Anuario de Historia de la educación* (14), 1-18. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000100002&lng=es&nrm=iso. Consultado el 14/09/2014.

Graff, H. (2008). Literacy myths". En Street, B. & Hornberger, N. (eds.), *Encyclopedia of language and education* (2) (pp. 41.52). Nueva York: Springer.

Jenkins, H. et al. (2006). *En Confronting the Challenges of Participatory Culture:*

Media Education for the 21st Century. Chicago: The MacArthur Foundation. <http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C->

[E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF](http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF). Consultado el 18/09/2014. Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (VIII), 17. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 37-66. https://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf. Consultado el 20/09/2014.

Kalman, J. (2005). Hay que traer al aula el mundo de la cultura escrita. *Revista Virtual AlFilo* (1) 4. Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/alfilo-4/index.htm>. Consultado el 23/09/2014.

- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en torno al concepto de cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* (46). Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, 107-134. <http://www.rieoei.org/index.php>. Consultado el 23/09/2014.
- Kalman, J. y Guerrero, I. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação* (15) 44. www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a02.pdf. Consultado el 24/09/2014.
- Katz, R. y Galperín, H. (2013). La brecha de demanda: determinantes y políticas públicas. En Jordán, V; Galperin, H y W. Peres (coords), *Banda ancha en América Latina: más allá de la conectividad* (pp. 33-68). Santiago de Chile: CEPAL. <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/Archivos/Articulo/Banda%20Anchaen%20AL.pdf#page=34>. Consultado el 23/09/2014.
- Martín Barbero, J. (2010). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. *Signo y Pensamiento* (29) 57: Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 20-34. <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2506>>. Consultado el 28/09/2014.
- Martín Barbero, J. y Lluch, G. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC.
- Mezzadra, F. y R. Bilbao (2010). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación: discusiones y opciones de política educativa*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Najmanovich, D. (2009). *Educación y aprendizaje: escenarios y paradigmas*. *Propuesta Educativa* (32) 18. Buenos Aires: FLACSO, 11-22.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A. (2010). *1@1. Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Serra, L. et al. (2012). *Panorama regional de estrategias uno a uno. América Latina + el caso de Argentina*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación: Conectar Igualdad.

<http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/documentos/documentos-de-avance/> Consultado el 23/09/2014.

Sorá, G (2011). Editar la Nación. Bicentenario argentino en Frankfurt. En Batticuore, G. y Gayo, S. (comps), Tres momentos de la cultura argentina: 1810-1910-2010 (pp. 153-179). Buenos Aires: Prometeo- Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tedesco, J. y Zacarías, I. (2011). Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo. En Educación popular. Domingo Faustino Sarmiento; con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías. La Plata: UNIPE- Editorial Universitaria.

Tedesco, J.C. (2014). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas (22). Arizona: Arizona State University, 1-12.

Torres, R.M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional. Hamburgo: UNESCO-OEI-CONFINTEA VI.

Urresti, M. (2005). Las culturas juveniles. Ponencia presentada en el Ciclo Cine y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Área de Desarrollo Profesional Docente.
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/urresti_juveniles.pdf Consultado el 27/09/2014.

Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. Participación Educativa (7). España: Consejo Escolar del Estado, 16-27.
<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista07.html>.

Consultado el 27/09/2014.

Capítulo 4

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: Un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana* (13) 42. Maracaibo: Universidad de Zulia, 131-140. <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162008000300008&lng=es&nrm=iso>. Consultado el 16/11/2014.
- Bauman, Z. (1997) [1995]. *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una Introducción a la Alfabetización Temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A-M. (2014, abril). Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura. Conferencia dada en 40° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires Jornadas Internacionales para Docentes. <http://www.fundacionluminis.org.ar/video/anne-marie-chartier-entre-la-esperanza-y-el-temor-la-incertidumbre-de-los-educadores-ante-la-evolucion-de-la-lectura>. Consultado el 16/11/2014.
- Chartier, A-M. (2012). La lectura y la escritura escolares. En Goldin, D., Kriscautzky y F. Perelman (coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas* (pp. 157-182). Barcelona: Océano.
- Chartier, A-M. (2005). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente* (239). Madrid: Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón, 72-86. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=2326>. Consultado el 16/11/2014.
- Chartier, R. (2008). La historia como escritura, la escritura como historia. En Alfieri, C., *Conversaciones. Entrevistas a César Aira, Guillermo Cabrera Infante, Roger Chartier, Antonio Muñoz Molina, Ricardo Piglia y Fernando Savater* (pp.159-199). Buenos Aires: Katz Editores.

- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Débats. <http://nuevomundo.revues.org/58621>. Consultado el 23/11/2014.
- Davidenkoff, E. (2014). Le tsunami numérique. París: Stock.
- Dubet, F. (2006). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico del Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Buenos Aires: Fundación Santillana. <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>. Consultado el 24/11/2014.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante para la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Archivos analíticos de políticas educativas (22) 24. Arizona: Arizona State University. epaa.asu.edu/ojs/article/download/1586/1228. Consultado el 25/11/2014.
- Ferrer, C. (2012). El entramado. El apuntalamiento técnico de mundo. Buenos Aires: Godot.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? Educação e Pesquisa (37) 2, 423-438.
- Finocchio, S. (2009). La escuela en la historia argentina. Buenos Aires: Edhasa.
- García Canclini, N. (1990) Cultura híbridas. Méjico: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2010). La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gorostiaga, J.; Tello, C. y M. Funes (2012, diciembre). La producción académica sobre educación en Argentina. Un análisis del período 2001-2010. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31361>. Consultado el 27/11/2014.
- Gorostiaga, J.; Tello, C. y N. Isola (2012). Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M. y S. Suasnábar (comps.), Investigación educativa y política en América Latina (pp. 17-40). Buenos Aires: Noveduc.

- Himanen, P. (2002). La ética del hacker y el espíritu de la información. Destino: Barcelona.
- Isola, N. (2014a). Algunas notas sobre la profesionalización académica de la Educación. *Trabajo y sociedad* (22), 123-139. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712014000100009&script=sci_arttext. Consultado el 27/11/2014.
- Isola, N. (2014b). Desarrollo y profesionalización del campo académico de la educación en Argentina (1955-2013). Debates y tensiones en torno a un programa científico moderno. Tesis de Doctorado no publicada. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO- Sede Argentina.
- Laddaga, R. (2006). Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ludmer, J. (2007). Literaturas post-autónomas. *Ciberletras. Revista de crítica literaria y de cultura* (17). <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v17/ludmer.htm>. Consultado el 11/11/2014.
- Lugo, M. T. (2013). Ciclo de Debates Académicos “Tecnologías y educación”. Documento de recomendaciones políticas. Buenos Aires: IYPE. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>. Consultado el 20/11/2014.
- Nóvoa, A. (1998). *Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. Histoire & comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne: Educa, 121-147.
- Palamidessi, M. (2007). Nociones introductorias. En Palamidessi, M.; Suasnábar, C y D. Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003* (pp. 27-38). Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Palamidessi, M. (2012). Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre la política educativa y la producción de conocimiento sobre educación en Argentina. En Gorostiaga, J.; Palamidessi, M. y C. Suasnábar (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina* (pp. 113-140). Buenos Aires: Noveduc.
- Palamidessi, M. y Devetac, R. (2007). Las revistas especializadas en educación (Argentina, 1990-2001). En Palamidessi, M.; Suasnábar, C y D. Galarza, *Ob cit.* (pp. 209-227).

Palamidessi, M.; Gorostiaga, J. y C. Suasnábar (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos (XXXVI)* 143, IISUE- UNAM, 49-66. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a4.pdf>. Consultado el 27/11/2014.

Perelman, F. (coord.) (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Piscitelli, A. (2005). Inmigrantes digitales vs. nativos digitales. La migración digital, un concepto bastante ambicioso. <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php>. Consultado el 24/11/2014.

Piscitelli, A. (2010). *1@1. Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.

Plotkin, M. y Neiburg, F. (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Semán, P. (2006). *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Gorla.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y Economía* (4). Universidad del Valle: Colombia, 161-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>. Consultado el 15/11/2014.

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. En Palamidessi, M.; Suasnábar, C y D. Galarza, *Ob. Cit.*, (pp. 27-38).

Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Mexicana de Investigación Educativa* (18) 59. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 1281-1304. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14028945012.pdf>. Consultado el 27/11/2014.

Vincent, D. (2003). Literacy, literacy. En Graff, H. ; Mackinnon, A.; Sanding, B. y I. Winchester (eds.), *Understanding Literacy in Its Historical Contexts* (pp. 219- 235). Sweden: Nordic Academia Press.

Capítulo 5

Bauman, Z. (1997) [1995]. *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Cano, F. (2011). Para una reflexión sobre la escritura. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Carvalho, M. (1998). Por una historia cultural de los saberes pedagógicos. En Pereira de Sousa, C. y Catani, D. (orgs.), *Prácticas educativas, culturas escolares, profissão docente* (31-40). San Paulo: Escrituras.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

Diker, G. (2006). ¿Quién tienen la autoridad para escribir sobre educación? Una mirada histórica sobre el lugar del maestro como autor en la prensa pedagógica argentina. A.A.V.V., *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos* (I) (pp. 66-90). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Donaire, R. (2009). ¿Desaparición o difusión de la “identidad de clase trabajadora”? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes. *Conflicto Social* (2) 1. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/445>.

Consultado el 26/02/2015.

Doueïhi, M. (2011). Le livre à l’heure du numérique: objet fétiche, objet de résistance. En Marin, D. (dir.), *Read / Write Book: Le livre inscriptible* (pp. 95-103). Marsella : Cleo.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Finocchio, A.M. (2010). Leer y escribir en la escuela. En Brito, A. (org.), *Lectura, escritura y educación* (pp. 121-161). Rosario: FLACSO-Hommo Sapiens.

Finocchio, A.M. (2014). Cambios recientes en la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria argentina. Tesis de Maestría no publicada. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO.

Nóvoa, A. (2011). O regresso dos professores. Pinhais, PR: Melo.

Palamidessi, M. y Legarralde, M. (2006). Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: condiciones para el diálogo. Red de Educación del Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://lacer.lacea.org/>. Consultado el 26/02/2015.

Perazza, R. y Legarralde, M. (2007). Los sindicatos y la educación pública en América Latina. El sindicalismo docente en la Argentina. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas. www.fundacioncepp.org.ar. Consultado el 28/02/2015.

Perazza, R. (2011). Relaciones de consenso y cooperación. El caso argentino. Desafío desde la política pública. En *El cotidiano* (168) México: Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco, 121-126.

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. En Palamidessi, M.; Suasnábar, C y D. Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003* (pp. 27-38). Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Capítulo 6

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires: Manantial.

Amuchástegui, M. (2000). Imágenes de unos rituales escolares. En Gvirtz, S. (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar* (pp. 79-102). Buenos Aires: Santillana.

Archanco, P. (2011). Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad* (15). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 39-59.
- Amuchástegui, M. y Taboada, E. (2007, junio). El uso de la historia en los rituales escolares; similitudes y deferencias entre México y Argentina. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. www.saece.org.ar/docs/congreso2/amuchástegui_taboada.doc. Consultado el 18/03/2015
- Bertoni, L. (2003). Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (coord.), *Ob. Cit.*, (pp. 74-53).
- Brailovsky, D. (2012). La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de objetos. Rosario: Hommo Sapiens.
- Brito, A. (2007). Prácticas de lectura y escritura. Informe final proyecto de Investigación: Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones. FLACSO- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Mimeo.
- Brito, A. (2010). Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Libros libres: FLACSO Virtual. <http://libroslibres.flacso.org.ar>. Consultado el 20/03/2015
- Cano, F. (2005). Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector). Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Cano, F. (2011). Para una reflexión sobre la escritura. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Chartier, A-M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação* (2) 3, 9-45.
- Chartier, A-M. (2007a). A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. En *Práticas de lectura e escrita. História e atualidade* (pp- 185-207). San Pablo: Ceale.

Chartier, A-M. (2007b). A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. En Práticas de lectura e escrita. História e atualidade (pp. 147-184). San Pablo: Ceale.

Chartier, A-M. (2009). La lectura no entusiasma a los chicos de hoy. ¿Acaso lo hacía en el pasado? En Diario Clarín (2009, 23 de agosto). <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/08/23/z-01984053.htm>. Consultado el 17/03/2015.

Chartier, A-M. (2011). El cuaderno de clase: las huellas del cotidiano leer y escribir. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Chartier, A-M. (2012). La lectura y la escritura escolares. En Goldin, D., Kriscautzky y F. Perelman (coords.), Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas (pp. 157-182). Barcelona: Océano.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación (295), 59-111. http://www.mecd.gov.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295/re295_03.html. Consultado el 19/03/2015.

Cortés, M. (2001). Los textos. marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En Alvarado, M. (coord.), *Ob. Cit.* (pp. 113-144).

Cucuzza, R. (2007). Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Buenos Aires. Miño y Dávila.

Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo (1999). Informe Final. Proyecto de investigación: Los contenidos enseñados en los cuadernos de clase. Ministerio de Educación de la Nación. Mimeo.

Feldman, D. (2010). La pedagogía de la escolarización. En Enseñanza y escuela (pp. 35-55). Buenos Aires: Paidós.

Finocchio, S. (2007). Del quiosco al aula. Lecturas docentes. Tesis de doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO.

Finocchio, S. (2009). La escuela en la historia argentina. Buenos Aires: Edhasa.

Finocchio, A.M. (2010). Leer y escribir en la escuela. En Brito, A. (org.), Lectura, escritura y educación (pp. 121-161). Rosario: FLACSO-Hommo Sapiens.

- Finocchio, A.M. (2014). Cambios recientes en la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria argentina. Tesis de Maestría no publicada. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida- Asociación Internacional de Lectura,.
- Gaspar, M. y Otañi, L. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (coord.), *Ob. Cit.*, (pp. 75-111).
- Gaspar, M. y Otañi, L. (2004). La gramática. En Alvarado, M. (coord.), Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 71-99). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes,
- Gonçalves Vidal, D. (2005). Culturas escolares. Estudio sobre prácticas de lectura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados.
- Ocoró Loango, A. (2010). Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. Tesis de Maestría. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2997>. Consultado el 24/03/2015.
- Otañi, L. (2011). La enseñanza de la gramática. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Rappaport, R. (2001). Ritual y religión en la formación de la humanidad. Madrid: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* (58). Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje, 43-64.
- Setton, J. (2004). La literatura. En Alvarado, M. (coord.), *Ob. Cit.*, (pp. 101-130).
- Sprengelbulrd, R. (2009). Escenas de lectura en libros de primer grado en Argentina. 1900-1945. En Sprengelbulrd, R. y Linares, M. (orgs.), La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes (pp. 81-95). Luján: Universidad Nacional de Luján- Universidad Nacional del Nordeste.

Spregerbulrd, R. (2012). Escenas de lectura en el contexto de expansión de la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX. En Cucuzza, R. (dir.) y Spregelbulrd (codir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 371-399). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En Cucuzza, R. (dir.) y Spregelburd (codir.), *Ob. cit.*, (pp. 507-545).

Varela, M. (1993). *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*. Buenos Aires: Colihue.

Capítulo 7

A.A.V.V. (1996). El malestar en la historia. Discusión entre Roger Chartier, Alfonso Mendiola e Ilán Semo. *Revista Fractal* (3) I, 153-175. <http://www.mxfractal.org/F3malest.html>. Consultado el 7/06/2015.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Archanco, P.; Cano, F., y P. Gaspar (2010, diciembre). Tensiones en la definición del canon literario escolar: entre la subjetividad y el saber docente. Ponencia presentada en el II Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Auyeung, V. (2015). Review: To MOOC or not to MOOC: Issues to consider for would-be MOOC academic leads. *Higher Education Research Network Journal*. King's College London. London: Anna Mountford-Zimdars Ed., 64-71. [kcl.ac.uk](http://www.kcl.ac.uk). Consultado el 10/06/2015.

Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires: Paidós.

Birgin, A.; Duschatsky, S. e I. Dussel y (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Revista Propuesta Educativa* (9) 19. Buenos Aires: FLACSO Argentina, 56-67.

- Bolívar, A. (2004). La autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación* (333). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: España, 7-10.
- Brito, A. (2007). *Prácticas de lectura y escritura. Informe final proyecto de Investigación: Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones.* FLACSO- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Mimeo.
- Brito, A. (2010). Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. *Libros libres: FLACSO Virtual.* <http://libroslibres.flacso.org.ar>. Consultado el 10/06/2015.
- Brito, A. y Finocchio, S. (2009) (Enseñar a leer y escribir en presente y a futuro. Entrevista a Anne-Marie Chartier. *Propuesta Educativa* (32). Buenos Aires: FLACSO Argentina, 65-71.
- Capdevila Pagés, R. y Aranzadi Elejabeitia, P. (2014). Los Cursos Online Masivos y Abiertos: ¿Oportunidad o amenaza para las universidades iberoamericanas? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (1). <http://ried.utpl.edu.ec/vol-17-num-1-2014> Consultado el 17/06/2015.
- Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A-M. (2010, octubre). *Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática.* Conferencia presentada en V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo. www.revistaescola.abril.com.br. Consultado el 17/06/2015.
- Chartier, A-M. (2012). La lectura y la escritura escolares. En Goldin, D., Kriscautzky y F. Perelman (coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos problemas* (pp. 157-182). Barcelona: Océano.
- Chartier, A-M. y Hèbrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980).* Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones.* Barcelona: Gedisa.

- Chartier, R. (2005). *Lenguas y lecturas en el mundo digital*. En *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito* (pp. 195-218). México: Universidad Iberoamericana,
- Chartier, R. (2007a). Hay una tendencia a transformar todos los textos en bancos de datos. *Revista La Biblioteca, Lectura y tecnología* (6). Buenos Aires: Biblioteca Nacional de la República Argentina, 10-28.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*. <http://nuevomundo.revues.org/58621> [fecha de consulta: mayo, 2015].
- Chartier, R. (2008). *Le livre : son passé, son avenir. Un entretien avec Roger Chartier. La Vie des idées*. <http://www.laviedesidees.fr/Le-livre-son-passe-son-avenir.html> Consultado el 21/06/2015.
- Chartier, R. (2012). Son las prácticas de los nativos digitales las que van a decidir la supervivencia o la muerte del libro. En *Santiago de Chile: Universidad de Chile*. <http://www.uchile.cl/noticias/87443/roger-chartier-morira-el-libro>. Consultado el 23/06/2015.
- Contreras Domingo, J. (1999). ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo docente. *Education Policy Analysis Archives* (7) 17. Arizona: Arizona State University. epaa.asu.edu/ojs/article/download/1586/1228. Consultado el 24/06/2015.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? *Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea*. En *Archivos analíticos de políticas educativas* (22) 24. Arizona State University. <http://epaa.asu.edu/ojs/>. Consultado el 16/06/2015.

Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. En Feldfeber, M. y D. Andrade Oliveira (comps.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? (pp. 53-67). Buenos Aires: Noveduc.

Feldman, D. (2010). La pedagogía de la escolarización. En Enseñanza y escuela (pp. 35-55). Buenos Aires: Paidós.

Gómez Galán, J. (2014). El fenómeno MOOC y la universalidad de la cultura: las nuevas fronteras de la educación superior. Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado (18) 1 <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ART5.pdf>. Consultado el 23/06/2015.

Learning Media (2012). Debate MOOC: análisis e impacto de los cursos masivos abiertos en línea. <http://www.americalearningmedia.com/edicion-017/197-tendencias/2375-debate-mooc>. Consultado el 24/06/2015.

Finocchio, S. (2009). Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). Revista Propuesta Educativa (18). Buenos Aires. FLACSO Argentina, 31-53.

Hèbrard, J. (2000, agosto). El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. Conferencia presentada en la Biblioteca Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Argentina. Mimeo.

Kohan, M. (2007). El canon literario. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Kohan, M. (2013). El canon literario. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Lugo, M.T. (coord). Ciclo de Debates Académicos: Tecnologías y Educación. Documento de Recomendaciones Políticas. IPE UNESCO: Buenos Aires. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/documentos/ciclo-de-debates-acad-micos-tecnolog-y-educaci-n-documento-de-recomendaciones-pol-ticas>. Consultado el 27/06/2015.

Marotias, A. (2011). Nuevas prácticas de estudio en la educación superior virtual. Comparación del uso de una misma plataforma en dos campos profesionales: las ciencias sociales y la medicina. Tesis de maestría. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO Argentina. <http://www.flacsoandes.edu.ec/tesis>. Consultado el 16/06/2015.

Palamidessi, M. (2001). Un nuevo régimen de verdad y normalización: el largo reordenamiento del currículum para la escuela elemental. *Revista Cuaderno de Pedagogía (IV)* 9. Rosario: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, 29-43.

Penca, D. (1993). *Como una novela*. Buenos Aires: Tesis Norma.

Popkewitz, T. (1996). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Fuentes citadas

Noticias-Artículos periodísticos

A leer que se acaba el mundo. En Diario Página/12, viernes 12 de junio de 2009. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-126538-2009-06-12.html>. Consultado el 12/09/2014.

Auge de la producción editorial. Creció un 28% la industria del libro. En Diario La Nación, 23 de diciembre de 2004. <http://www.lanacion.com.ar/665563-crecio-un-28-la-industria-del-libro>. Consultado el 19/08/2014.

La gran movida de la lectura. Mempo Giardinelli, en Página/12, Suplemento *Radar Libros*, domingo 24 de agosto de 2008. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-3148-2008-08-24.html>. Consultado el 12/08/2014.

Alfabetismo de lo nuevo. En Portal Educ.ar (2004, 3 de marzo). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/alfabetismo-de-lo-nuevo.php>. Consultado el 12/09/2014.

Alfabetización digital. Requisito del siglo XXI. En Portal Educ.ar (2011, 15 de noviembre). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/alfabetizacion-digital-requisi.php>. Consultado el 12/09/2014.

Análisis del software y el hardware de la computadora OLPC. En Portal Educ.ar (2007, 8 de abril) <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/especificaciones/analisis-del-software-y-el-hardware-de-la-computadora-olpc.php>. Consultado el 12/09/2014.

Apertura de ofertas para la compra de 1,5 millones de netbooks. En Conectar Igualdad (2010, 28 de septiembre). <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/apertura-de-ofertas-para-la-compra-de-millones-de-netbooks-577>. Consultado el 12/09/2014.

Arquitecturas de participación pedagógica en los últimos días de empatía con el sur de España. Alejandro Piscitelli (2009, 8 de julio). <http://www.filosofitis.com.ar/2009/07/08/arquitecturas-de-participacion->

pedagogica-en-los-ultimos-dias-de-empatia-con-el-sur-de-espana/.

Consultado el 19/06/2015.

Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. Portal Educ.ar (2013, noviembre). En http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227. SITEAL/TIC. http://www.ericlondaits.com.ar/siteal_tic/node/438.

Consultado el 12/09/2014.

Campaña para estimular la lectura. En Portal Educ.ar (2004, 30 de marzo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/campana-para-estimular-la-lect.php>. Consultado el 12/08/2014.

Cinco años en educ.ar. Fin de gestión, por Piscitelli (2008). <http://www.filosofitis.com.ar/2008/08/09/adios-a-educar/>. Consultado el 12/09/2014.

Comenzó la distribución de 3 millones de libros. En Portal Educ.ar (2004, 23 de junio). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/comenzo-la-distribucion-de-3-m.php>. Consultado el 19/06/2014.

Cómo aprovechar mejor el furor por el libro. Diario La Nación. (2007, 30 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/904593-como-aprovechar-mejor-el-furor-por-el-libro>. Consultado el 26/02/2015.

Conectar Igualdad pero no libertad. Beatriz Busaniche. En Vía Libre (2011, 12 de mayo). <http://www.vialibre.org.ar/2011/05/12/%E2%80%9Cconectar-monopolio%E2%80%9D/>. Consultado el 12/09/2014.

Conociendo el proyecto del MIT "Una computadora portátil por alumno". En Portal Educ.ar (2005, 23 de septiembre). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/conociendo-el-proyecto-del-mit.php>. Consultado el 12/09/2014.

Continúa la Campaña "Leer también es una pasión". En Portal Educ.ar (2005, 13 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/continua-la-campana-leer-tambi.php>. Consultado el 12/08/2014.

Convenio de donación para el programa de Reciclado de Computadoras de educ.ar. En Portal Educ.ar (2007, 11 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/convenio-de-donacion-para-el-p.php>. Consultado el 12/09/2014.

Cristina Fernández de Kirchner, Urribarri y Sileoni entregarán las primeras computadoras portátiles en una escuela de Entre Ríos. En Ministerio de

Educación (2010, 16 de marzo).
<http://www.me.gov.ar/prensa/gacetillas/100406.htm>. Consultado el 12/09/2014.

Cuando lees ganas siempre. En Clarín.com (2003, 27 de octubre).
<http://edant.clarin.com/diario/2003/10/27/d-00201.htm>. Consultado el 12/08/2014.

Cuando lees te sentís mejor. En Portal Educ.ar (2004, 5 de enero).
<http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuando-lees-te-sentis-mejor.php>. Consultado el 12/08/2014].

Cuando lees, la pasás mejor. En Portal Educ.ar (2004, 20 de enero).
<http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuando-lees-la-pasas-mejor-1.php>. Consultado el 12/08/2014.

Cuando lees, la pasás mejor. En Portal Educ.ar (2006, 25 de enero).
<http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuando-lees-la-pasas-mejor.php>. Consultado el 12/08/2014.

Cuando lees, llegás más lejos. En Portal Educ.ar (2003, 23 de diciembre).
<http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuando-lees-llegas-mas-lejos.php>. Consultado el 12/08/2014.

Cuentos para seguir creciendo. En Portal Educ.ar (2006, 6 de diciembre).
<http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cuentos-para-seguir-creciendo.php>. Consultado el 12/08/2014.

Debaten por qué a los chicos les cuesta tanto escribir sin faltas. En Diario Clarín, 26 de junio de 2011. En Diario Clarín (2011, 26 de junio).
http://www.clarin.com/educacion/Debaten-chicos-cuesta-escribir-faltas_0_506349484.html). Consultado el 13/03/2015.

Desarrollo nacional (hoy en Conectar Igualdad). En Conectar Igualdad.
<http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/desarrollo-la-industria-nacional-86>. Consultado el 12/09/2014.

Distribuyeron computadoras en escuelas de todo el país”. Ellitoral.com (2005, 23 de mayo).
<http://www.ellitoral.com/accesorios/imprimir.php?id=/diarios/2005/05/03/educacion/EDUC-02.html>. Consultado el 12/09/2014.

El desafío de producir recursos educativos en el mundo digital. Parte 2. En Portal Educ.ar (2013, 10 de diciembre). <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=121270>. SITEAL/TIC. http://www.ericlondaits.com.ar/siteal_tic/node/438. Consultado el 12/09/2014.

El espejo de la sociedad nacional. Diario La Nación. (2004, 18 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/593225-el-espejo-de-la-sociedad-nacional>. Consultado el 26/02/2015.

El libro y la pantalla están en conflicto, y ya de una manera muy violenta. Alejandro Piscitelli Filósofo, experto en nuevas tecnologías. En Diario Clarín (2009, 26 de julio). edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/07/26/z-01965854.htm. Consultado el 12/09/2014.

El mago y el científico. Umberto Eco. En Diario El País (2002, 15 de diciembre) http://elpais.com/diario/2002/12/15/opinion/1039906807_850215.html. Consultado el 9/06/2015.

El Ministerio de Educación distribuirá gratuitamente 20 mil libros. En Portal Educ.ar (2004, 24 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-ministerio-de-educacion-dis-2.php> [consultado el 12/08/2014].

El Ministerio de Educación presentará una campaña de promoción de la lectura en el subte. En Portal Educ.ar (2006, 13 de septiembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-ministerio-de-educacion-pre-4.php>. Consultado el 12/08/2014.

El ministerio de Educación ya distribuyó 3.500.000 textos y duplicará la compra de libros para el 2005. En Portal Educ.ar (2004, 12 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-ministerio-de-educacion-ya.php>. Consultado el 19/08/2014.

El proyecto OLPC vuelve a retintinear. En Portal Educ.ar (2007, 19 de octubre), <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/el-proyecto-olpc-vuelve-a-reti.php>. Consultado el 12/09/2014.

El ritual de leer y escribir. Diario Página/12. (2004, 16 de abril). <http://www.pagina12.com.ar/diario/espectaculos/6-34152-2004-04-16.html>. Consultado el 26/02/2015.

Encuesta Nacional de Lectura 2011. En Portal Educ.ar (2011, 12 de septiembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/encuesta-nacional-de-lectura-2.php>. Consultado el 12/09/2014.

Entre 2004 y 2006, 6500 instituciones educativas de todo el país recibirán 55.000 computadoras. En Portal Educ.ar (2004, 24 de agosto). <http://portal.educ.ar/noticias/ciencia-y-tecnologia/entre-2004-y-2006-6500-institu.php>. Consultado el 12/09/2014.

Entre el software libre y la provocación. Richard Stallman en la Conferencia Internacional de Software Libre. En Diario Página/12 (2011, 9 de septiembre).

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-22875-2011-09-09.html>. Consultado el 12/09/2014.

Entrega de equipos informáticos y multimediales en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital". En Portal Educ..ar (2009, 27 de noviembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/entrega-de-equipos-informatico-2.php>. Consultado el 12/09/2014.

Es el peso y el tamaño (la ergonomía) estúpido. El efecto OLPC. En Portal Educ.ar (2006, 29 de diciembre). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/especificaciones/es-el-peso-y-el-tamano-la-ergonomia-estupido-el-efecto-olpc.php>. Consultado el 12/09/2014.

Filmus inaugura la 30° Feria del Libro. En Portal Educ.ar (2004, 15 de abril). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/filmus-inaugura-la-30-feria-de.php>. Consultado el 12/08/2014.

Filmus recibió un reconocimiento de las editoriales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En Portal Educ.ar (2007, 5 de diciembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-ministerio-de-educacion-ya.php>. Consultado el 19/08/2014.

Filmus: "de a poco la Argentina va recuperando su capacidad lectora". En Portal Educ.ar (2006, 13 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/filmus-de-a-poco-la-argentina.php> [consultado el 12/08/2014].

Filmus: "Estamos empecinados en que el argentino vuelva a leer". En Portal Educ.ar (2004, 23 de abril). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/filmus-estamos-empecinados-en.php>. Consultado el 12/08/2014.

Filmus: “Sin libros no se puede estudiar” (2005, 9 de febrero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/filmus-sin-libros-no-se-puede.php>. Consultado el 19/08/2014.

Gobierno planea comprar 500 mil computadoras para las escuelas. En Portal Educ.ar (2005, 15 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/el-gobierno-planea-comprar-500.php>. Consultado el 12/09/2014.

Impulsan el envío de cartas para mejorar la ortografía. En Diario La Nación (2003, 25 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/491418-impulsan-el-envio-de-cartas-para-mejorar-la-ortografia> Consultado el 13/03/2015

Intel también apuesta a los proyectos 1:1. En Portal Educ.ar (2006, 14 de diciembre).

<http://web.archive.org/web/20071222175222/http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/intel-tambien-apuesta-a-los-pr.php>. Consultado el 12/09/2014.

La actualidad de One Laptop Per Child en la Argentina. En Portal Educ.ar (2007, 24 de agosto). http://web.archive.org/web/20071027052158/http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/proyecto-argentina/la-actualidad-de-one-laptop-per-child-en-la-argentina-.php#list_comentarios. Consultado el 12/09/2014.

La alfabetización digital puede ser una nueva infraestructura del conocimiento. En Portal Educ.ar (2006, 17 de febrero). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/la-alfabetizacion-digital-puede-ser-una-nueva-infraestructura-del-conocimiento.php>. Consultado el 12/09/2014.

La alfabetización digital, o ‘la alfabetización primordial, que es la de la lectura, pero aplicada al ecosistema digital’. En Portal Educ.ar (2009, 18 de febrero) <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/httpweblogsmadrimasdorgfuturos.php>. Consultado el 12/09/2014.

[La Argentina compraría un millón de laptops, señaló Filmus. En Portal Educ.ar \(2006, 20 de febrero\). http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-argentina-compraria-un-mill.php](http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-argentina-compraria-un-mill.php). Consultado el 12/09/2014.

La Argentina se juega leyendo. En Portal Educ.ar (2005, 7 de junio). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-argentina-se-juega-leyendo.php>. Consultado el 12/08/2014.

La campaña "Leer te ayuda a crecer" distribuirá libros infantiles en los consultorios pediátricos. En Portal Educ.ar (2006, 12 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-campana-leer-te-ayuda-a-cre.php>. Consultado el 12/08/2014.

La Campaña Nacional de Lectura distribuirá gratuitamente dos compilaciones de Borges. En Portal Educ.ar (2006, 24 de agosto). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-campana-nacional-de-lectura.php>. Consultado el 12/08/2014.

La educación 2.0, una forma de cerrar la brecha tecnológica: alfabetismo digital. En Portal Educ.ar (2011, 5 de septiembre). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/la-educacion-20-una-forma-de-c.php>. Consultado el 12/09/2014.

La era digital llega al Informe Pisa. En Diario El País (2009, 9 de febrero). http://elpais.com/diario/2009/02/09/educacion/1234134001_850215.html. Consultado el 12/09/2014.

La gran fiesta del libro abrió en la Rural. En Diario La Nación. (2006, 21 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/799257-la-gran-fiesta-del-libro-abrio-en-la-rural>. Consultado el 26/02/2015.

La laptop de los cien dólares más cerca de la realidad. En Portal Educ.ar (2006, 26 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/la-laptop-de-los-cien-dolares.php>. Consultado el 12/09/2014.

[La opción de una PC por alumno. En Portal Educ.ar \(2009, 4 de noviembre\) http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/en-los-medios/la-opcion-de-una-pc-por-alumno.php](http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/en-los-medios/la-opcion-de-una-pc-por-alumno.php). Consultado el 12/09/2014.

[La presidenta, Cristina Kirchner, y el ministro de Educación, Juan Carlos Tedesco, se reunieron con empresarios para la puesta en marcha del proyecto 'Un alumno, una computadora'. En Portal Educ.ar \(2009, 14 de abril\). http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/xxxxx.php](http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/xxxxx.php). Consultado el 12/09/2014.

La trampa del doble booteo en el Plan Conectar Igualdad. En Red Eco Alternativo. (2010, 8 de julio).

http://www.redeco.com.ar/nv/index.php?option=com_content&task=view&iid=3797&Itemid=40. Consultado el 12/09/2014.

Laptops, modelos pedagógicos y modelos de infancia. En Portal Educ.ar (2007, 16 de abril). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/modelos-pedagogicos/laptops-modelos-pedagogicos-y-modelos-de-infancia.php>. Consultado el 12/09/2014.

Las Abuelas nos cuentan, un material para trabajar la identidad, la memoria y los derechos. En Portal Educ.ar (2007, 27 de marzo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/las-abuelas-nos-cuentan-un-mat.php>. Consultado el 12/08/2014.

Las nuevas alfabetizaciones que se hacen necesarias en la escuela. En Portal Educ.ar (2006, 26 de octubre). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/las-nuevas-alfabetizaciones-que-se-hacen-necesarias-en-la-escuela.php>. Consultado el 12/09/2014.

Las TIC como recurso pedagógico. En Conectar Igualdad <http://www.conectarigualdad.gob.ar/video/las-tic-como-recurso-pedagogico-3>. Consultado el 12/09/2014.

"Llevamos distribuidos más de 15.000.000 de cuentos", dijo Filmus en la jornada de lectura. En Portal Educ.ar (2005, 28 de noviembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/llevamos-distribuidos-mas-de-1.php>. Consultado el 12/08/2014.

Los alumnos argentinos leen cada vez...menos. En Diario Página/12. Sección *Cultura*, domingo 30 de marzo de 2003. <http://www.pagina12.com.ar/diario/cultura/7-18212-2003-03-30.html>. Consultado el 19/08/2014.

Los cuentos llegan a las playas. En Portal Educ.ar (2004, 7 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/los-cuentos-llegan-a-las-playa.php>. Consultado el 12/08/2014.

Los libros esperarán también en los taxis. En Portal Educ.ar (2005, 5 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/los-libros-esperaran-tambien-e.php>. Consultado el 12/08/2014.

Los mensajes de texto, cada vez más confusos. En Diario La Nación (2006, 23 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/774528-los-mensajes-de-texto-cada-vez-mas-confusos>. Consultado el 13/03/2015

Más de 13 millones de libros para escuelas de todo el país con verdadero impacto en el mercado editorial nacional. En El Monitor. <http://elmonitor.educ.ar/secciones/institucionales/mas-de-13-millones-de-libros-para-escuelas-de-todo-el-pais-con-verdadero-impacto-en-el-mercado-editorial-nacional/>. Consultado el 12/09/2014.

Más de 14.000 personas visitaron las bibliotecas de Cosquín, Mar del Plata y Retiro. En Portal Educ.ar (2005, 1 de febrero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/mas-de-14000-personas-visitaro.php>. Consultado el 12/08/2014.

Más libros y colecciones literarias. En Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (abril, 2013). <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/noticias/operativo-nacional-de-entrega-de-textos-escolares/>. Consultado el 12/09/2014.

Microsoft invertirá 60 millones de dólares en el país”. En Portal Educ.ar (2005, 26 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/microsoft-invertira-60-millone.php>. Consultado el 12/09/2014.

Mientras esperás, no esperes para leer. En Portal Educ.ar (2006, 8 de junio). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/mientras-esperas-no-esperes-pa.php>. Consultado el 12/08/2014.

Negroponte y la computadora de 300 pesos. En Diario Página/12 (2005, 18 de diciembre). <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-60657-2005-12-18.html>. Consultado el 12/09/2014.

Nicholas Negroponte en la Argentina. En Portal Educ.ar (2005, 26 de octubre). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/nicholas-negroponte-en-la-arge.php>. Consultado el 12/09/2014.

No se puede alfabetizar en el siglo XXI con las tecnologías del siglo XIX. En Canal-AR (2005, 11 de agosto). <http://www.canal-ar.com.ar/Nota.asp?Id=2175>. Consultado el 12/09/2014.

Nueva campaña nacional de promoción de la lectura en los subtes. En Portal Educ.ar (2005, 11 de noviembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/nueva-campana-nacional-de-prom.php>. Consultado el 12/08/2014.

Nuevas Alfabetizaciones: la prioridad de la alfabetización científico-tecnológica, paso previo al desarrollo de las competencias digitales. En Portal Educ.ar (2010, 2 de noviembre). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/nuevas-alfabetizaciones-la-pri.php>. Consultado el 12/09/2014.

Nuevos alfabetismos para analfabetos: ¿Digitalización o barbarie? En Portal Educ.ar (2006, 14 de marzo). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/inclusion-digital/nuevos-alfabetismos-para-analfabetos-digitalizacion-o-barbarie.php>. Consultado el 12/09/2014.

Nuevos alfabetismos: podcasts para la educación. En Portal Educ.ar (2006, 9 de junio). <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/nuevos-alfabetismos-podcasts-para-la-educacion-.php>. Consultado el 12/09/2014.

Nuevos espacios para la promoción de la lectura en las ciudades balnearias. En Portal Educ.ar (2005, 10 de enero). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/nuevos-espacios-para-la-promoc.php>. Consultado el 12/08/2014.

Par@ Educar: Microsoft financia un programa basado en software libre. Canal-AR (2006, 6 de abril). <http://www.canal-ar.com.ar/Nota.asp?Id=3048>. Consultado el 12/09/2014.

Par@ educar: un espacio para docentes, ... y 2 caras de una misma moneda :-). En Portal Educ.ar (2006, 8 de abril) <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/par-educar-un-espacio-para-docentes-y-2-caras-de-una-misma-moneda-.php>. Consultado el 12/09/2014.

Pasaje a la lectura. En Portal Educ.ar (2004, 10 de diciembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/pasaje-a-la-lectura.php>. Consultado el 12/08/2014.

Poniendo a prueba el prototipo B1 de OLPC. En Portal Educ.ar (2007, 28 de febrero). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/proyecto-argentina/poniendo-a-prueba-el-prototipo-b1-de-olpc.php>. Consultado el 12/09/2014.

Quedó inaugurado el Plan Nacional de Lectura. En Portal Educ.ar (2003, 25 de noviembre). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/quedo-inaugurado-el-plan-nacio.php>. Consultado el 12/08/2014.

[Reforma educativa con modelos uno a uno en la provincia de Chubut. En Portal Educ.ar \(2007, 8 de noviembre\).](http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/reforma-educativa-con-modelos.php) <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/reforma-educativa-con-modelos.php>. Consultado el 12/09/2014.

Revalorizando la lectura en la vida cotidiana. En Portal Educ.ar (2004, 17 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/revalorizando-la-lectura-en-la.php>. Consultado el 12/08/2014.

Sanguinetti: “La educación argentina no podría estar peor”. En Diario La Nación, Sección *Política*, 11 de octubre de 2003. <http://www.lanacion.com.ar/534883-sanguinetti-la-educacion-argentina-no-podria-estar-peor>. Consultado el 19/08/2014.

Se lanzó el "Plan Lectura" para transmitir el placer de leer. En Portal Educ.ar (2008, 5 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/lanzamiento-del-plan-lectura-p.php>. Consultado el 19/08/2014.

Se lanzó la producción masiva de las XO de OLPC. En Canal-AR (2007, 24 de julio). <http://www.canal-ar.com.ar/nota.asp?Id=4716>. Consultado el 12/09/2014.

Se presentó Par@ educ.ar, un espacio para la educación media. Portal Educ.ar (2006, 7 de abril). <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/se-presento-par-educar-un-espa.php>. Consultado el 12/09/2014.

Sileoni y Alicia Kirchner entregaron netbooks en Junín. En Conectar Igualdad (2011, 7 de octubre). <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/sileoni-y-alicia-kirchner-entregaron-netbooks-en-junin-369>. Consultado el 12/09/2014.

Tenemos que lograr que el libro vuelva a ponerse de moda. En Portal Educ.ar (2005, 4 de mayo). <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/tenemos-que-lograr-que-el-libr.php>. Consultado el 19/08/2014.

Tocar y usar la laptop: ¡Qué lindo sería poder creer! En Portal Educ.ar (2007, 7 de marzo). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/proyecto-argentina/tocar-y-usar-la-laptop-que-lindo-seria-poder-creer-.php>. Consultado el 12/09/2014.

Una silenciosa fractura interna. Diario Página/12. (2007, 8 de mayo). <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/subnotas/6279-2087-2007-05-08.html>. Consultado el 26/02/2015.

Ya pasamos la crisis, ahora llegó el momento de crecer. Diario Página/12. (2007, 19 de abril). <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-6071-2005-04-03.html>. Consultado el 28/02/2015.

Ya se puede probar el sistema operativo que tendrán las máquinas. En Portal Educ.ar (2006, 22 de noviembre). <http://portal.educ.ar/debates/modelos1a1/especificaciones/ya-se-puede-probar-el-sistema-operativo-que-tendran-las-maquinas.php>. Consultado el 12/09/2014.

Normativa

Decreto PEN N° 374/07 – Organización, objetivos y funciones del INFD.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, 2006.

Ley de Educación Superior N° 24.521, 1995.

Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993.

Ley del Libro N° 20.380, 1973.

Ley de Fomento del libro y la lectura Nro. 25.446, 2001.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.

Ministerio de Educación de la Nación (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 1° Ciclo de Educación Primaria. Buenos Aires, Argentina. En <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>. Consultado el 16/03/2015.

Ministerio de Educación de la Nación (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 2° Ciclo de Educación Primaria. Buenos Aires, Argentina. En <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>. Consultado el 16/03/2015.

Res. CFCyE N° 241/05 – Creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua.

Res. CFCyE N° 251/05 – Encomienda al MECyT la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Res. CFE N° 82/09- Programa Nacional “Una computadora para cada alumno”.

Res. CFE N° 16/07 – Encomienda al Ministerio de Educación la creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente y aprueba los criterios para su reglamento de funcionamiento. Anexo.

Res. CFE N° 16/07 – Encomienda al Ministerio de Educación la creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente y aprueba los criterios para su reglamento de funcionamiento. Anexo.

Res. CFE N° 30/07 – Institucionalidad y Funciones de la F. Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. – Anexo I: “Hacia una institucionalidad del sistema de F. Docente en la Argentina” – Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la F. Docente y el Desarrollo Profesional”.

Res. CFE N° 72/08 – Organización y gobierno del Sistema Formador en los niveles Federal y Jurisdiccional – Anexo I: Reglamento Orgánico Marco – Anexo II: Régimen Académico Marco – Anexo III: Concursos.

Res. MEN N° 484/08 – Creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Reglamento de organización y funcionamiento.

Res. MEN N° 1044/08- Creación del Plan LECTURA (Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura)

Documentos oficiales

Campaña Nacional de Alfabetización. Resumen Ejecutivo. tecnoeducacion.com.ar. <http://tecnoeducacion.com.ar/wp-content/uploads/2008/10/alfabetizarg.pdf>. Consultado el 17/09/2014.

Conectar Igualdad (2011a). El modelo 1 a 1. Notas para comenzar. Buenos Aires: Presidencia de la Nación. En www.conectarigualdad.gob.ar. Consultado el 17/09/2014.

Conectar Igualdad (2011b). Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires: Presidencia de la Nación. En

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PCI.pdf?sequence=1>. Consultado el 17/09/2014.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). Acceso universal a la alfabetización inicial. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie: La educación en debate. Cuadernos de la DINIECE: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2012). Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán. Ministerio de Educación: Presidencia de la Nación.

repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109721/Informes%20Investigaci%C3%B3n%2006.pdf. Consultado el 17/08/2014.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). Acceso universal a la alfabetización inicial. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie: La educación en debate. Cuadernos de la DINIECE: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Educ.ar S.E (2007) Informe de Gestión 2003-2007. <http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/informe/informe%20gestion.pdf> Consultado el 17/09/2014.

Educ.ar. Informe 07. http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/Informe_MECyT/INF%2007_Cap%2004.pdf. Consultado el 12/08/2014.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). Campaña Nacional de Alfabetización Digital. <http://www.portal.educ.ar/debates/protagonistas/img/fecotel1.ppt>. Consultado el 12/09/2014.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Informe de gestión 2003-2007. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela, capítulo 08. <http://coleccion.educ.ar/CDInstitucional/contenido/informe/informe%20gestion.pdf>. Consultado el 12/09/2014.

Plan Lectura (2008). Sugerencias para la Lectura en Voz Alta - Nivel Inicial y Primario. Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura. http://planlectura.educ.ar/publicaciones/lectura_en_voz_alta/. Consultado el 24/08/2014.

Plan Lectura (2010) El libro de lectura del Bicentenario. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Plan Lectura (2011). 300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes recomendados por el Plan Nacional de Lectura. planlectura.educ.ar/.../300%20libros%20iberoamericanos%20p... Consultado el 24/08/2014.

Plan Nacional de Lectura (2004). Leer x leer. Textos para leer de todo, mucho y ya. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires: Eudeba.

Documentos internacionales

AHCIET (2013). Telecomunicaciones en América Latina. Asociación Iberoamericana de Centros de Investigación y Empresas de Telecomunicaciones. www.ahciet.net. Consultado el 30/08/2014.

Ananiadou, K. and M. Claro (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers (41) OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>. Consultado el 13/09/2014.

CEPAL (2003). Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Libros de la CEPAL (72). Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Declaración de Bolonia <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>.

Consultado el 15/09/2014.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Bolonia, 19 de junio de 1999. <http://www.ifla.org>. Consultado el 15/09/2014.

<http://www.unesco.org/uil>. Consultado el 22/09/2014.

Institute for the future (2013). From Educational Institutions to Learning Flows. Palo Alto: Institute for the future. <http://www.iftf.org/home>. Consultado el 21/09/2014.

Instituto de Evaluación (2010). La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación (2010) Madrid: Ministerio de Educación de España. www.institutodeevaluacion.educacion.es, <<http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>>. Consultado el 15/09/2014.

Intel- Fundación Evolución (2011). Formación Docente y TIC. Los 10 años del Programa Intel Educ.ar en Argentina. Intel.- Fundación Evolución. <http://fundacionevolucio.org.ar/sitio/wp-content/uploads/2012/10/Libro10A%C3%B1os2.pdf>. Consultado el 15/09/2014.

ISTE (2007). Standards Students. International Society for Technology in Education. <http://www.iste.org>. Consultado el 21/09/2014.

OCDE. (2011). PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume IV). OCDE. En <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48270093.pdf>. Consultado el 25/09/2014.

OECD (1999) Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/.../1999.proyectoscompetencias.pdf. Consultado el 25/09/2014.

OECD (2005) La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. OCDE- DeSeCo. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>. Consultado el 23/09/2014.

OEI (2010). 2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI. <http://www.oei.es/metas2021.pdf>. Consultado el 23/09/2014.

OREALC-UNESCO (2013). Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. Chile: OREALC-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>. Consultado el 26/09/2014.

Organization for Economic Co-operation and Development (2004). Completing the Foundation for Lifelong Learning. Innsbruck: Studien Verlag.

París: UNESCO.

http://portal.unesco.org/ci/en/files/27508/12212271723Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-_final_report.doc/Teacher-Training%2BCurriculum%2Bfor%2BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc#sthash.uUtlAzS8.MvLKfnJf.dpuf. Consultado el 22/09/2014.

Partnership for 21st Century Skills (2014). Framework for 21st Century Learning. Washington, D.C.: P21. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>. Consultado el 24/09/2014.

SITEAL (2010). El analfabetismo en América Latina, una deuda social. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-SITEAL. Buenos Aires: IPE

SITEAL (2013). Viejas y nuevas formas de analfabetismo. Cuaderno 15. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-SITEAL. Buenos Aires: IPE UNESCO. http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_15_2013_07_17.pdf. Consultado el 23/09/2014.

SITEAL (2014). Base de datos. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-SITEAL. Buenos Aires: IPE UNESCO. http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta?indicador=&countries=3&years=2004&filters=#. Consultado el 23/09/2014.

SITEAL (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo- UNESCO.

Torres, R. (2000). Documento base Alfabetización para Todos: una década de Naciones Unidas. www.fronesis.org. Consultado el 23/09/2014.

UNESCO (1978). Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris: UNESCO.

UNESCO (1997). Informe Final CONFINTEA V. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Hamburgo: Alemania. París:

UNESCO.

<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepspa.pdf>.

Consultado el 26/09/2014.

UNESCO (2003a). La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos. Informe sobre el balance intermedio. V Conferencia Internacional de Adultos (CONFITEA V): Bangkok: Tailandia.

UNESCO (2003b). Mensaje de Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, 8 de septiembre de 2003. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=14340&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Consultado el 27/09/2014.

UNESCO (2004). Mensaje de Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, 8 de septiembre de 2004. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=22657&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2005a). Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2005b). Mensaje del Sr. Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización - 8 de septiembre de 2005. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=28752&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2006). Educación para todos. La alfabetización, una cuestión vital. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2007). Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. París: UNESCO. <http://www.oei.es/tic/normas-tic-directrices-aplicacion.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2008a). Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la

Alfabetización 2003 – 2012.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2008b). Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy

UNESCO (2009a). Mensaje del Sr. Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización 8 de septiembre de 2009. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=22657&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2009b). CONFINTEA V. Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Belén, Brasil, 1-4 de diciembre de 2009. París: UNESCO.

UNESCO (2010a). Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización 8 de septiembre de 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189238s.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

[UNESCO \(2010b\). ICT. Transforming Education. A Regional Guide. Bangkok: UNESCO.](#)

UNESCO (2011a). Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización 8 de septiembre de 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002113/211358s.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2011b). Alfabetización informacional y mediática. Currículum para profesores. Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2012). Activando el aprendizaje móvil en América Latina. Iniciativas ilustrativas e implicaciones políticas. París: UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080s.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2012). Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización 8 de septiembre de 2012.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002174/217471s.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2013). Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, con ocasión del Día Internacional de la Alfabetización. Alfabetización plural para el siglo XXI 8 de septiembre de 2013. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002227/222718s.pdf>. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO (2014). Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Buenos Aires: IPE- UNESCO. www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf. Consultado el 22/09/2014.

UNESCO. http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/258/analfabetismo-en-america-latina. Consultado el 22/09/2014.

UNION EUROPEA (2006). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm. Consultado el 22/09/2014.

Unión Internacional de Telecomunicaciones (2005). Second Phase of the WSIS (16-18 November 2005, Tunis). http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=es&id=2331|2304. Consultado el 22/09/2014.

USNCLIS-UNESCO (2003). Declaración de Praga. <http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html>. Consultado el 22/09/2014

Revistas educativas

Actividades fotocopiables para la ESB. *La revista de Educación Secundaria*, octubre 2006 (104).

Actividades fotocopiabas para la ESB, *La revista de Educación Secundaria*, junio 2008 (104).

Cuadernillo Nro. 2 SB, Actividades fotocopiables. *La revista de Educación Secundaria*, mayo 2012 (147).

Antología 1. *La revista de Tercer Ciclo y Polimodal*, abril 2001 (25).

Canto Maestro, CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), 30 años de democracia, noviembre de 2013 (23).

Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. *Maestra de Primer Ciclo*, septiembre 2004 (103).

Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. *Maestra de Primer Ciclo*, agosto 2005 (104).

Cuadernillo de Actividades. Apoyo y recuperación para las dificultades de aprendizaje. *Maestra de Primer Ciclo*, noviembre 2006 (103).

Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Primer Ciclo*, septiembre 2009 (139).

Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Primer Ciclo*, agosto 2011 (160).

Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Primer Ciclo*, julio 2013 (170).

Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Segundo Ciclo*, marzo 2007 (101).

Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Segundo Ciclo*, agosto 2009 (12).

Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Segundo Ciclo*, julio 2011 (149).

Cuadernillo de Actividades. *Maestra de Segundo Ciclo*, julio 2012 (169).

La educación en nuestras manos, SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), mayo de 2004 (13) 72.

La educación en nuestras manos, SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), noviembre de 2004 (13) 71.

La educación en nuestras manos, SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), marzo de 2006 (15) 75.

La educación en nuestras manos, SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), diciembre de 2007 (15) 77.

La educación en nuestras manos, SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), junio de 2003 (12) 69.

La educación en nuestras manos, SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), noviembre de 2003 (12) 70.

La educación en nuestras manos, SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), noviembre de 2005 (14).

Educación en Córdoba, UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba), diciembre de 2012 (27), 10.

La Tiza, SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados), marzo de 2009.

La Tiza, SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados), marzo de 2008.

La Tiza, SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados), abril de 2013.

Espacio Educativo, SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados), abril de 2006.

Espacio Educativo, SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados), abril de 2007.

Espacio Educativo, SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados), noviembre de 2010.

Espacio Educativo. SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados), agosto 2013.

Maestra de Primer ciclo, septiembre 2000 (40).

Maestra de Primer Ciclo, octubre 2000 (41).

Maestra de Primer Ciclo, julio 2002 (60).

Maestra de Primer Ciclo, abril 2004 (79).

Maestra Primer Ciclo, septiembre 2004 (84)

Maestra de Primer Ciclo, abril 2005 (90).

Maestra de Primer Ciclo, febrero 2006 (99).

Maestra de Primer Ciclo, junio 2006 (103).

Maestra de Primer Ciclo, octubre 2008 (129).

Maestra de Primer Ciclo, septiembre 2009 (139).

Maestra de Primer Ciclo, agosto 2011 (160).

Maestra de Primer Ciclo, septiembre 2011 (161).

Maestra de Primer Ciclo, julio 2012 (170).

Maestra de Primer Ciclo, febrero 2013 (176).

Maestra de Segundo Ciclo, agosto 1999 (18).

Maestra de Segundo Ciclo, noviembre 2000 (32).

Maestra de Segundo Ciclo, marzo, 2001 (35).
Maestra de Segundo Ciclo, julio 1999 (17).
Maestra de Segundo Ciclo, marzo 2004 (68).
Maestra de Segundo Ciclo, septiembre 2004 (74).
Maestra de Segundo Ciclo, agosto 2005 (84).
Maestra de Segundo Ciclo, septiembre 2006 (96).
Maestra de Segundo Ciclo, octubre 2006 (97).
Maestra de Segundo Ciclo, julio 2011 (149).
Maestra de Segundo Ciclo, abril 2012 (157).
Maestra de Segundo Ciclo, julio 2012 (160).
Maestra de Segundo Ciclo, febrero 2013 (166).
Maestra de Segundo Ciclo, mayo 2013 (169).
La Revista del Tercer Ciclo, junio 2000 (16).
La Revista del Tercer Ciclo, julio 2000 (17).
La Revista del Tercer Ciclo, agosto 2000 (18).
La Revista del Tercer Ciclo, septiembre 2000 (19).
La Revista del Tercer Ciclo, abril 2001 (25).
La Revista del Tercer Ciclo, agosto 2001 (29).
La Revista de Tercer Ciclo, junio 2003 (49).
La Revista de Tercer Ciclo, julio 2003 (50).
La Revista del Tercer Ciclo, septiembre 2003 (52).
La Revista de Tercer Ciclo, abril 2005 (69).
La Revista de Tercer Ciclo, septiembre 2006 (85).
La Revista de Educación Secundaria, abril 2010 (124).
La Revista de Educación Secundaria, agosto 2011 (139).
La Revista de Educación Secundaria, septiembre 2011 (140).
La Revista de Educación Secundaria, abril 2012 (150).
La Revista de Educación Secundaria, agosto 2012 (157).
La Revista de Educación Secundaria, junio 2013 (159).
La Revista de Educación Secundaria, septiembre 2013 (162).
La Revista de Educación Secundaria, noviembre 2013 (164).

Sitios webs

Agencia Argentina de ISBN de la Cámara Argentina del Libro:
<http://www.isbnargentina.org.ar/web/index.html>
Asociación de Magisterio de Santa Fe: www.amsafe.org.ar
Cámara Argentina del Libro: www.isbnargentina.org.ar
Canal Encuentro: <http://www.encuentro.gov.ar>
Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento: www.cippec.org
Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía: www.citep.rec.uba.ar
Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores:
www.colectivoeducadores.org.ar
Conectar Igualdad: www.conectarigualdad.gob.ar
Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de la República Argentina: www.ctera.org.ar
Congreso en Docencia Universitaria-Universidad de Buenos Aires:
cdu.rec.uba.ar/content/congreso-0
Ediciones La Crujía: www.lacrujiaediciones.com.ar
Ediciones Novedades Educativas- NOVEDUC: www.noveduc.com
Ediciones Universidad Gral. Sarmiento: www.ungs.edu.ar
Editorial Aique: www.aique.com.ar
Editorial Amorrortu: www.amorrortueditores.com
Editorial Biblos: www.editorialbiblos.com.ar
Editorial Bonum: www.editorialbonum.com.ar
Editorial Comunicarte: www.comunicarteweb.com.ar
Editorial EDIBA: www.ediba.com y www.maestras.com (no disponible actualmente)
Editorial El Manantial: www.emanantial.com.ar
Editorial Eudeba: www.eudeba.com.ar
Editorial Fondo de Cultura Económica: www.fce.com.ar
Editorial Gedisa: www.gedisa.com
Editorial Hommo Sapiens: <https://es-es.facebook.com/pages/Homo-Sapiens>
Editorial Libros del Zorzal: www.delzorzal.com
Editorial Magisterio Río de la Plata: <http://www.magisterio.com.ar/>
Editorial Miño y Dávila: www.minoydavila.com
Editorial Océano Travesía: www.oceano.com

Editorial Paidós: www.planeta.es
Editorial Prometeo: www.prometeolibros.com
Editorial Santillana: www.santillana.com.ar
Editorial Siglo Veintiuno: www.sigloxxieditores.com.ar
Editorial Universidad Nacional de Quilmes: www.unq.edu.ar
Encuentro Virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior- Universidad de Buenos Aires. www.encuentroubatic.rec.uba.ar
Espacio Europeo de Educación Superior. <http://ees.umh.es/>
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina: www.flacso.org.ar
FLACSO Argentina: www.flacso.org.ar
FLACSO Virtual: www.virtual.flacso.org.ar
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: www.unicef.org.ar
Fundación El Libro: www.el-libro.org.ar
Fundación Evolución: www.fundacionevolucion.org.ar
Fundacion Luminis: www.fundacionluminis.org.ar
Instituto Iberoamericano de TIC en educación: www.ibertic.org
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- IPE UNESCO Buenos Aires www.iipe-buenosaires.org.ar
Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación: <http://labtic.unipe.edu.ar/>
Las 400 clases: www.las400clases.com.ar
Ministerio de Educación Argentina: www.me.gov.ar- www.portal.educacion.gov.ar/
Plan Nacional de Lectura: www.planlectura.educ.ar
Portal Educ.ar: www.educ.ar
Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías: www.pent.org.ar
Red Universitaria de Educación a Distancia: www.rueda.edu.ar
Sindicato Argentino de Docentes Particulares: www.sadop.net/
Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires: www.suteba.org.ar
Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina: www.siteal.org
UNESCO: <http://www.unesco.org>

Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba: www.uepc.org.ar
Unión Trabajadores de la Educación: www.ute.org.ar
Universidad Nacional de Córdoba: www.unc.edu.ar
Universidad Nacional de la Patagonia Austral:
www.educacionytecnologia.unpa.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata: www.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de San Martín: www.unsam.edu.ar/unsamdigital
Universidad Nacional General Sarmiento: www.ungs.edu.ar
Universidad Tecnológica Nacional:
www.utn.edu.ar/secretarias/scyt/progforvin.utn
Universidad Virtual de Quilmes: www.virtual.unq.edu.ar
Waybackmachine: <http://archive.org/web/b>
You Tube: www.youtube.com
Webinar 2012. Aprendizaje ubicuo. Dispositivos móviles y contenidos digitales: IPE-FLACSO: www.webinar.org.ar

Foros virtuales

“Ser docente de Lengua”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

Transmitir lo que nuestro corazón dicta: ¿lo hacemos en el aula? ¿guerra al sistema!”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

Didáctica de la literatura”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

“Lecturas indigestas”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

“Salvar la imaginación”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2007. FLACSO Virtual.

“La interpretación de textos” Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual. El resaltado es original del testimonio de la docente.

“Lectura obligatoria”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

“Huellas generacionales a partir de la lectura”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

“El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2004. FLACSO Virtual.

“El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

“El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2006. FLACSO Virtual.

“El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

“El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2010. FLACSO Virtual.

“El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2011. FLACSO Virtual.

“El canon literario”. Foro Tertulia. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2013. FLACSO Virtual.

“Mutis por el foro, los medios y la lectura, la ortografía y la sintaxis y...nada más”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2006. FLACSO Virtual.

“Lectura y escritura”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

“Experiencia y nuevas tecnologías”. Foro Conversación. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2005. FLACSO Virtual.

Foro Conversaciones. Curso en Lectura, escritura y educación, 2008. FLACSO Virtual.

“Leer ya no es como era antes”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2012. FLACSO Virtual

“Nuevas tecnologías”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2009. FLACSO Virtual.

“Pensar y compartir el uso de las imágenes en la enseñanza”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

“Uso de imágenes en la enseñanza”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

“Pensar y compartir sobre el uso de las imágenes en la enseñanza”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

“Sobre selección y usos de materiales educativos”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2012. FLACSO Virtual

“Materiales para preparar las clases y para trabajar en el aula”. Foro Conversación. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2011. FLACSO Virtual.

“¿Desaparecerá la escuela?”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2011. FLACSO Virtual.

“¿Estamos preparados los docentes para semejante cambio?”. Foro Café. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, 2011. FLACSO Virtual.

“Cultura digital”. Foro Café. Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto, 2013. FLACSO Virtual.

ANEXOS

Anexo I

Publicaciones Campaña Nacional de Lectura-Plan Nacional de Lectura Ministerio de Educación

I.a. Recursos Literarios

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
La sirena y el capitán	Cuando lees, te sentís mejor	M. Elena Walsh	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Ministerio de Salud- UNICEF Alfaguara -Santillana	2003	12
Bicho Raro	Cuando lees te sentís mejor	G. Montes	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Ministerio de Salud	2003	7
Penélope	Leer te ayuda a crecer	M. Eggers Lan	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Dirección Gral. de Cultura y Educación Pcia. Bs. As.- UNICEF	2004	7
Perdido	Pasión por leer	H. Conti	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación ISO- SUTERH 30 Feria Int. del Libro	2004	7
Examen de ingreso	Pasión por leer	C. Nalé Roxlo	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación ISO- Suterh 30 Feria Int. del Libro	2004	11
Poemas	Pasión por leer	A. Pizarnik- O. Orozco- A. Storni	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación ISO- SUTERH 30 Feria Int. del Libro	2004	7
Tantanakuy Encuentro	Humahuaca lee y canta		Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Casa del Tantanakuy	2004	9
Toda la piel de América	Mendoza lee y cosecha	A. Tejada Gómez	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Gobierno de Mendoza- Dirección General de Escuelas	2004	7
América y otros poemas	Colección Santa Fe Lee y crece	R. Vela	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Gobierno- Ministerio de Educación de Santa Fe	2004	7
Mi delirio sobre el Chimborazo, Proclama sobre la libertad de los esclavos, Proclama a los pueblos de Colombia	Latinoamérica lee	S. Bolívar	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Banco Ciudad- Embajada de Venezuela- Fundación Banco Provincia- Instituto Cultural Gobierno de la Provincia de Buenos Aires	2004	4
Banda del pueblo de José de la Cuadra	Latinoamérica Lee	J. de la Cuadra	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Banco Ciudad- Embajada de Ecuador- Fundación Banco Provincia- Instituto Cultural Gobierno de la Provincia de Buenos Aires	2004	11

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
El coche, El niño y la mariposa, La pobre viejecita, Mirringa mirronga y Pastorcita	Latinoamérica lee	R. Pombo	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Banco Ciudad- Embajada de Colombia- Fundación Banco Provincia- Instituto Cultural Gobierno de la Provincia de Buenos Aires	2004	7
Yugo y estrella, XXXIX , Rosario y Los zapaticos de rosa	Latinoamérica lee	J. Martí	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Banco Ciudad- Embajada de Cuba- Fundación Banco Provincia- Instituto Cultural Gobierno de la Provincia de Buenos Aires	2004	7
El coche, El niño y la mariposa, La pobre viejecita, Mirringa mirronga y Pastorcita	Latinoamérica lee	R. Pombo	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Banco Ciudad- Embajada de Colombia- Fundación Banco Provincia- Instituto Cultural Gobierno de la Provincia de Buenos Aires	2004	7
El cuentista	Cuando leés la pasás mejor	Saki	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Secretaría de Turismo Cámara Argentina del Libro	2004	12
El cuervo	Cuando leés la pasás mejor	E. Allan Poe	Ministerio- Presidencia Secretaría de Turismo Cámara Argentina del Libro	2004	7
Pisa pisuela color de ciruela Poesía de tradición oral	Cuando leés, la pasas mejor	S. Itzcovich (comp)	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Secretaría de Turismo Cámara Argentina del Libro	2004	7
No hay tumbas para la verdad	Leer agranda el alma	G. Bialet	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- Gobierno de la provincia de Córdoba- Ministerio de Educación- Prog.Volver a leer	2004	7
Kilómetro 11	Mendoza lee y cosecha	M. Giardinelli	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Gobierno de Mendoza- Dirección General de Escuelas	2004	7
La vida de Ca'í. La pulseada de Ca'í y Carayá	MERCOSUR lee	F. Acosta Alcaraz	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación MERCOSUR- OEI- Plan Iberoamericano de Lectura	2005	7
El hombre que sabía javanés	MERCOSUR lee	L. Barreto	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- MERCOSUR- OEI- Plan Iberoamericano de Lectura	2005	11
Cantinga de esponsales	MERCOSUR Lee	J. María Machado de Assis	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación MERCOSUR- OEI- Plan Iberoamericano de Lectura	2005	11
La mirada del lince	La ciencia, una forma de leer el mundo	D. Hurtado Mendoza	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
El guiso fantasmagórico	La ciencia, una forma de leer el mundo	A. Aduriz Bravo	Ministerio- Presidencia Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
El argonauta argentino y el secreto de su alfombra	La ciencia, una forma de leer el mundo	D. Hurtado de Mendoza	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
Charles Darwin El naturalista del Beagle	La ciencia una forma de leer el mundo	E. Wolovelsky	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
¡Qué viva el coyote!	La ciencia, una forma de leer el mundo	E. Wolovelsky	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
¿Vampiros en Valaquia?	La ciencia, una forma de leer el mundo	A. Adúriz- Bravo	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
El guiso fantasmagórico	La ciencia, una forma de leer el mundo	A. Aduriz Bravo	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
El argonauta argentino y el secreto de su alfombra	La ciencia, una forma de leer el mundo	D. Hurtado de Mendoza	Ministerio- Presidencia Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
El primer astrónomo criollo	La ciencia, una forma de leer el mundo	H. Tignanelli	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
Los nombres del cielo	La ciencia, una forma de leer el mundo	H. Tignanelli	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- Sec. de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	2005	9
La abeja haragana	MERCOSUR lee	H. Quiroga	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- MERCOSUR- OEI- Plan Iberoamericano de Lectura	2005	7
El hombre que sabía javanés	MERCOSUR lee	L- Barreto	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- MERCOSUR- OEI- Plan Iberoamericano de Lectura	2005	11
Desembarco en Buenos Aires	Cuando leés sos más libre	M. Pagano	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Rock&Pop- Fundación Noble- Grupo Clarín- La Razón Soc. de Prop. de Automóviles con Taxímetro Unión Prop.de Autos Taxis- Sindicato de Peones de taxis	2005	7
Homero y Piel de Judas	Cuando leés, ganás siempre	J. Panno	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación América- Torneos y Competencias- AFA	2005	7

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
Informe sobre ciegos		E. Sabato	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación- MERCOSUR- OEI- Plan Iberoamericano de Lectura	2005	7
Los zapaticos de rosa (Fragmento)	Leer te ayuda a crecer	J. Martí	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Sociedad Argentina de Pediatria- Fundación Noble- Grupo Clarín Fundación OSDE	2006	7
Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?	Leer te ayuda a crecer	L. Pescetti	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Soc. Argentina de Pediatria- Fundación Noble- Grupo Clarín- Fundación OSDE	2006	7
Maru, la distraída	Leer te ayuda a crecer	M. Eggers Lan	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Soc. Argentina de Pediatria Fundación Noble- Grupo Clarín- Fundación OSDE	2006	7
Bajo el sombrero de Juan	Leer te ayuda a crecer	E. Wolf	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Soc. Argentina de Pediatria Fundación Noble- Grupo Clarín- Fundación OSDE	2006	7
El mar no crece cuando sube, sólo se desparrama distinto	Leer te ayuda a crecer	G. Bialet	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Soc. Argentina de Pediatria Fundación Noble- Grupo Clarín- Fundación OSDE	2006	7
Destino de espejo y otros cuentos	Mientras esperás, no esperes para leer	S. Kesselman	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Mundial Sylkey Profesional	2006	7
Romance para Títeres de los días de Mayo		E. Halac	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Caminos de Tiza	2006	11
Bellos Cabellos de Adela Basch	Leer te ayuda a crecer	A. Basch	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Soc. Argentina de Pediatria Campaña Nacional de Lectura	2007	7
Una primavera muy particular	Leer te ayuda a crecer	M. Eggers Lan	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de lectura Soc. Argentina de Pediatria Campaña Nacional de Lectura	2007	7
Desmemoria de la esperanza		X. Kriscautzky	Campaña Nacional de Lectura	2007	73
Una conversación mojada	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
Una tarde en el monte chaqueño	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
Una vuelta por el Chaco Húmedo	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
Colirroja busca casa de Omar Lobos	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
El extravío de la taruca	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
El fallo de Don Tala	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
El cielo está cerca	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
El cóndor, la culebra y el lagarto de Achala	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	D. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
El gran desafío	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
El sapito Celestino y las flores del cardón	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	D. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
El sueño del zorro	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
Encontrando una vocación	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	D. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
Esperando la carroza	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Lobos	Ministerio- Presidencia Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
La leyenda del viento	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
La luz de mis ojos	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	D. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7
Historia de un pino	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	D. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Adm. de Parques Nacionales	2007	7

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
Jinete en un cubo- La piedra negra	Cuentos cortos para el verano	F. Kafka- M. Birmajer	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Mar del Plata- Municipalidad de Cosquín- Municipalidad de General Alvarado	2007	9
Exageró la nota- La muerte y el olvido y Maneras de luchar	Cuentos cortos para el verano	A. Chéjov- R. Vela	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Mar del Plata- Municipalidad de Cosquín- Municipalidad de General Alvarado	2007	9
Diagnóstico de muerte - Último piso	Cuentos cortos para el verano	A. Bierce – P. de Santis	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Mar del Plata- Munic. de Cosquín- Gral. Alvarado	2007	9
En la arrocera	Leer agranda el alma	P. Suez	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Gob.de la pcia. de Córdoba- Ministerio de Educación- Programa Volver a leer	s/i	7
Amor en la biblioteca	De la biblioteca a tu casa	L. Cinetto	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nac. de Lectura Biblioteca Nac. de Maestros	2007	7
Historias al vesre	De la biblioteca a tu casa	M. Eggers Lan	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Biblioteca Nac. de Maestros	2007	7
A biblioteca de don Leopoldo	De la biblioteca a tu casa	G. Perrone	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Biblioteca Nac. de Maestros	2007	7
La visita	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio- Presidencia Campaña Nacional de Lectura Administración de Parques Nacionales	2007	7
Los anuncios, Historia de una hormiga, Largo llorar y El grillo	Escritores en las escuelas	M. Ramos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- CFE	2007	7
Las buenas y las malas del Aguará Guazú	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Administración de Parques Nacionales	2007	7
Los espíritus del Paraná	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	D. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Administración de Parques Nacionales	2007	7
Rugido guazú	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Administración de Parques Nacionales	2007	7

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
Tras las huellas del dragón	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Lobos	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Administración de Parques Nacionales	2007	7
Un animal sabedor	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de Lectura Administración de Parques Nacionales	2007	7
Ecos de la Ciudadacita	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Lobos	s/i	s/i	s/i
El folleto: una escuela diferente	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	D. Lobos	s/i	s/i	s/i
El misterio de las lanas	Parques Nacionales: leelos, cuidalos, disfrutalos	O. Califa	s/i	s/i	s/i
Misterios al hilo, Al vesre y La realidad y los sueños - Noche, Luna y Cielo	Las abuelas nos cuentan	M. Eggers Lan	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Abuelas de Plaza de Mayo	2007	7
Un e-mail para la abuela	Escritores en las escuelas	M. Falconi	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Trabalenguas y adivinanzas		C. Silveyra (recop.)	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Rulos, El jardín del abuelo	Escritores en las escuelas	M. Mainé	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Señora de los mares	Escritores en las escuelas	O. Drennen	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Solo de noche y Paloma Fabrykant, Fiestita con animación y Todos los no		AM. Shua	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	12
Las figuritas de Federico	Escritores en las escuelas	G. Saccomano	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	11
La canoa de cuero	Escritores en las escuelas	S. Schujer	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	12
La casa gris	Escritores en las escuelas	Canela	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
La gloria de ser difícil y Banderín solferino	Escritores en las escuelas	J. Sasturain	Ministerio- Presidencia PNL-CFE	2008	6

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
La guitarra y el cantor, No me dejes partir viejo algarrobo, Malambo (frag.), Romance de la vidalita riojana (fragmento), Mi huella, Quebrachito blanco, El río		A. Yupanqui	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	12
El árbol de sal, Miscelánea, Al mal tiempo, buena cara, Leyenda africana, Coplas con piropos	Escritores en las escuelas	L. Roldán	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
El carro de Babel, La Pilaraña ataca por primera vez	Escritores en las escuelas	B. Actis	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
¿y última? vez El eclipse	Escritores en las escuelas	G. Falbo	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Amigos por el viento, La mejor luna de Liliana Bodoc	Escritores en las escuelas	L. Bodoc	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Anchorage al Sur de Carlos Schlaen	Escritores en las escuelas	C. Schlaen	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Cumpleaños de dinosaurios		M. Weiss	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
El payador perseguido (fragmento), Si me veis mirando lejos..., La hermanita perdida, Dios me entiende, Indio, Las coplas		A. Yupanqui	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	12
Luces y sombras	Escritores en las escuelas	O. Van Bredam	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Pobrechico	Escritores en las escuelas	E. Valentino	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
Pobres mujeres europeas, Gancia con limón, Coya virtual, Fotógrafo, Mujeres al poder, Playboy musulmán y Machu Picchu	Escritores en las escuelas	Crist	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Más linda que nunca	Escritores en las escuelas	N. Huidobro	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Navidad Blanca, Así en la tierra como en el cielo	Escritores en las escuelas	S. Comino	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2008	7
Palabras Escritas para Vos	Obsequio para el docente en su día	Varios			
Lila y las luces	Escritores en las escuelas	S. Iparaguirre	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
Patita		J. Villafañe	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
El olor del cocodrilo	Escritores en las escuelas	L. Lardone	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
Dragones desconocidos y dragones famosos	Escritores en las escuelas	Itsvanch	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	7
Falucho	Escritores en las escuelas	M. Méndez	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	7
La vuelta al mundo		J. Villafañe	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
La niña tortuga	Escritores en las escuelas	J. Accame	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
Hay fantasmas en mi cuarto y Cambio de figuritas	Escritores en las escuelas	M. Pérez Sabbi	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
Histórias do Mercosul		Crist	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- Mercosur	2009	12
Historias del Mercosur		Crist	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- Mercosur	2009	12

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
Último hombre , Mito y realidad del 2 a 0 y Oración con proyecto de paraíso	Escritores en las escuelas	E. Sacheri	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
Velorio con torta	Escritores en las escuelas	I. Rivera	Ministerio- Presidencia PNL-CFE	2009	7
Raffles		L. Pescetti	Ministerio- Presidencia PNL-CFE	2009	12
Reina Mala	Escritores en las escuelas	P. Suárez	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
René morsa, El poeta y la polilla del saco azul	Escritores en las escuelas	F. Vaccarini	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	7
Mercosur Rembiasakue		Crist	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación MERCOSUR	2009	11
Piedras como estrellas	Escritores en las escuelas	A. Gorosdicher	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
Vivir en el campo no cambiará las cosas, El hormiguero	Escritores en las escuelas	S. Aguirre	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
Muerto contento	Buenos Aires de lectura	M. Kohan	Ministerio- Presidencia PNL- Dirección General de Cultura y Educación Bs.As	2009	9
Mujer en consulta y otros microrrelatos		R. Roffe	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2009	12
Árbol del Paraíso Rafael Bielsa	Pasión por leer	R. Bielsa- C. Borresi	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación 200 años Bicentenario	2010	12
El canto de los ausentes, Claudio Borresi			Argentino- Lectura para tod@s PNL- TV Pública- Canal 7- Fútbol para tod@s		
Agua, agua, agua hasta en la sopa: un diccionario acuático, húmedo y mojado		REP- Golombek	Plan Nacional Plan Nacional de Seguridad Alimentaria INTA UNICEF EUDEBA	2010	68
Cuello duro		E. Bornemann	Plan Nacional de lectura 200 años Bicentenario Argentino- Lectura para tod@s Escuelas del bicentenario	2010	10
De los Apeninos a los Andes, la piedra negra	Escritores en las escuelas	M. Birmajer	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2010	12

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
Desafío mortal	Escritores en las escuelas	G. Roldán	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE 200 años Bicentenario Argentino- Lectura para tod@s	2010	12
El libro de lectura del Bicentenario- Inicial		Varios	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- 200 años bicentenario argentino- Fundación Mempo Giardinelli	2010	98
El libro de lectura del Bicentenario- Primario 1		Varios	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- 200 años bicentenario argentino- Fundación Mempo Giardinelli	2010	98
El libro de lectura del Bicentenario- - Primario 2		Varios	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- 200 años bicentenario argentino- Fundación Mempo Giardinelli	2010	114
El libro de lectura del Bicentenario- - Secundario 1		Varios	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- 200 años bicentenario argentino- Fundación Mempo Giardinelli	2010	146
El libro de lectura del bicentenario- Secundario 2		Varios	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- 200 años bicentenario argentino- Fundación Mempo Giardinelli	2010	194
Piel de Judas- Dejala Ser	Pasión por leer	J. Panno- M. Bossio	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- TV Pública- Canal 7- Fútbol para tod@s	2010	10
Monstruo capilar, Fisicoculturísimo, Muchoneta, Magia de regalo Rosa	Escritores en las escuelas	P. Bernasconi	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Plan PNL- Nacional de lectura CFE	2010	9
Mil grullas	Escuelas del Bicentenario	R. Lojo	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-CFE	2010	12
Libertad, ¿Libertad?, ¡Libertad!		E. Bornemann	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-200 años Bicentenario Argentino- Lectura para tod@s Escuelas del bicentenario	2011	12
		Rudy	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL- Plan Nacional de Seguridad Alimentaria- INTA	2012	99

Título	Colección	Autores	Patrocinantes	Año	Págs
Memoria en palabras		M. Averbach	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-	2012	12
La marca del ganado	Pensar en Malvinas	P. de Santis	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-	2010	12
No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja	Pensar Malvinas	E. Valentino	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-	2012	12
Nadar de pie	Pensar Malvinas	S. Comino	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-	2012	12
Taki Ongoy		V. Heredia	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Campaña Nacional de lectura A+B Actitud Buenos Aires Iborra & Asociados- Banco Credicoop- Página 12- Radio Mitre- BAUEN- Ticketmaster	s/í	15
Tito nunca más	Pensar Malvinas	M. Giardinelli	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-	2012	12
Trabalenguas y adivinanzas	Leer te ayuda a crecer	C. Silveyra (recop.)	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Sociedad Argentina de Pediatría- Fundación Noble- Grupo Clarín- Fundación OSDE	2006	7
Un elefante ocupa mucho espacio	Las abuelas nos cuentan	E. Bornemann	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Subset. de Calidad y Equidad Educativas- Abuelas de Plaza de Mayo- PNL- Educación y Memoria	2013	
Cuentos para los más chicos	Las abuelas nos cuentan	O. Califa- M. Eggers Land	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Subset. de Calidad y Equidad Educativas- Abuelas de Plaza de Mayo- Plan Nacional de lectura- Educación y Memoria	2013	12
25 de mayo Edición Especial		Varios	Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación PNL-		9
50 años con el Eternauta... 30 años sin Oosterheld Homenaje			Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación Continum 4- Portalcomic Banco Provincia		7

I.b. Materiales pedagógicos- Plan Nacional de Lectura

Título	Autor	Año	Cant. págs.
Las abuelas nos cuentas- Cuadernillo para docentes para el trabajo en el aula con alumnos de EGB 1 y EGB 2	A. Saguier	2006	35
Sugerencias para la Lectura en Voz Alta - Nivel Inicial y Primario.	PNL	2008	12
Docentes que dan de leer material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de nivel secundario	PNL	2009	12
Docentes que dan de leer material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de nivel primario	PNL	2009	12
Docentes que dan de leer material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de nivel inicial	PNL	2009	12
Mundos posibles. Libros para leer en voz alta	Varios	2009	s/i
Construir una mediateca en la escuela. Proyectos institucionales para la escuela secundaria	G. Biale	2010	12
El fortalecimiento institucional de la escuela secundaria como comunidad de lectura- Proyectos institucionales para la escuela secundaria	N. Porta	2010	10
La radio en la escuela como motor de lecturas- Proyectos institucionales para la escuela secundaria	M. Pérez Sabbi	2010	12
Las Bibliotecas escolares en la Argentina		2010	271
Los diarios como libro de lectura- Proyectos institucionales para la escuela secundaria	A. Pradelli	2010	12
Murales en la escuela: educación para el arte y lectura poética- Proyectos institucionales para la escuela secundaria	A. Diéguez	2010	12
Postales juveniles: una propuesta para registrar y leer imágenes en la secundaria- Proyectos institucionales para la esc. sec.	S. Contín	2010	12
Sugerencias de nuevas propuestas a partir de los libros del Bicentenario - Nivel inicial	M. Sacks	2010	18
Sugerencias de nuevas propuestas a partir de los libros del Bicentenario - Nivel primario	S. Contín	2010	16
Sugerencias de nuevas propuestas a partir de los libros del Bicentenario - Nivel secundario	N. Sanchez	2010	27
Crear videoclips: una propuesta a partir de poesía latinoamericana Proyectos institucionales para la esc. sec.	S. Contín	2010	12
Videojuegos para hacer y aprender en la escuela: lectura y tic	M. Eggers Lan	2010	12
300 libros : recomendados para leer en las escuelas 1	PNL-Alija	2011	98
300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes, recomendados por el plan nacional de lectura - 2	PNL-Alija	2011	70
Leer en familia	A. Redondo	2011	12
Estación de Lectura en tiempos de espera	PNL	2012	54
Invitación a la Lectura de la Matemática 1	A. Paenza	2012	12
Invitación a la Lectura de la Matemática 2 - Literatura y Matemática: un encuentro posible	A. Paenza		
La bandera de todos 200 años con ella - Nivel Inicial	M. E. Lan-A. Redondo	2012	12
La bandera de todos 200 años con ella - Nivel Primario	PNL	2012	12
La bandera de todos 200 años con ella - Nivel Secundario	PNL	2012	12
La gran ocasión	G. Montes	s/i	12
La literatura infantil en la escuela	M.L. C. de Leguizamón	s/i	12
Buenos Libros Para Leer, Buenos Días Para Crecer 1	PNL	2013	48
Reflexiones y propuestas para el mejoramiento de la lectura en el nivel primario			
Buenos Libros Para Leer, Buenos Días Para Crecer 2 Reflexiones y propuestas para el mejoramiento de la lectura en el nivel primario	PNL	2013	82

Anexo II

II a. Debates *Educ.ar*: cultura escrita

Título	Autor	Fecha	Cant. de posteos
Invitación	A. Piscitelli	31-08-2003	36
Muerte de las lenguas	A. Piscitelli	30-08-2003	1
Best Seller: La Biblia	A. Piscitelli	29-08-2003	4
Los desafíos del hipertexto	A. Piscitelli	6-08-2003	5
La imagen, el texto... "Cuidado con las computadoras. Todo se ve tan prolijo que parece bien escrito." Abelardo Castillo, Ser escritor, Buenos Aires, Perfil, 1997	V. Avendaño	13-08-2003	5
Escribiendo en línea	A. Piscitelli	12-08-2003	3
Weblogs y prácticas cognitivas	A. Piscitelli	11-08-2003	1
Entrevista a Emilia Ferreiro	V. Avendaño	29-09-2003	208
Nuevos conceptos...¿sólo en inglés?	C. Schwarz	25-09-2003	5
Nuevo lenguaje o más de lo mismo?	K. Weisman	25-09-2003	1
Vaivenes hipertextuales	A. Piscitelli	24-09-2003	1
Los Weblogs en el 2do Encuentro de Carreras de Comunicación Social	Jarabito	15-09-2003	4
¿Son los blogs un medio adecuado para la discusión académica?	J. Gobbi	12-09-2003	22
"La vida llevará sus propios códigos a Internet, y no al revés. También el lenguaje."	V. Avendaño	11-09-2003	3
Los weblogs llegaron al aula	V. Dehaes	05-09-2003	4
"The Blogging Revolution"	V. Castro	05-09-2003	7
¿Homo Videns= Homo Violens? Del alfabetismo a las teletecnologías	A. Piscitelli	05-09-2003	1
La biblioteca digital	V. Avendaño	01-09-2003	3
¿Diálogo? sobre la posibilidad de crear un lenguaje de Internet (2)	V. Landolfi	28-10-2003	2
La exigencia de una nueva alfabetización	J. L. Orihuela	28-10-2003	4
De "compus" y máquinas de escribir	M. Marquez	20-10-2003	2
La Jerga que no todos entienden	K. Weisman	17-10-2003	1
¿Diálogo? sobre la posibilidad de crear un lenguaje de Internet	V. Landolfi	14-10-2003	4
Pensando en Tecnoñol	K. Weisman	3-10-2003	3
Los weblogs, la educación y Boris Groys	C. Schwarz	1-10-2003	3
De los formatos de los cursos institucionalizados y cierta literatura	C. Schwarz	1-11-2003	1
El amante de los libros, la democratización de la cultura y un Fahrenheit 451 real		11-11-2003	2
Esas palabras que nos seducen en la red...	K. Weisman	07-11-2003	1
Un bestiario de internet, y los neologismos relacionados con las nuevas tecnologías	V. Avendaño	07-11-2003	6
Internet y la lectura	M. Santa Olalla	16-12-2003	22
Vacaciones sí, pero libros también.	K. Weisman	05-12-2003	3
Borges y el hipertexto. Internet: La nueva Biblioteca de Babel	H. Pardo Kuklinski	22-01-2004	6
Sobre Bordelois	P. Mancini	13-01-2004	7
Por un aprendizaje hipertextual	F. Ricci	08-01-2004	5
Alfabetismo de lo nuevo	M. Santa Olalla	03-03-2004	17
¿Qué es una WebQuest? (o cómo derrotar al "copy-paste")	C. Sagol	23-04-2004	33
Visión del Lenguaje, Intuición, Información, Significado y Con-ciencia	Gustavo Adolfo Canals	20-05-2004	22

Título	Autor	Fecha	Cant. de posteos
¿Internet le hace bien o mal a la escritura? Veremos, veremos, veremos	A. Piscitelli	25-06-2004	51
Por qué incluir la lectura crítica en internet en la formación del profesorado	B. Fainholc	29-07-2004	14
Imágenes vs. Texto	M. B. Paz	27-07-2004	17
Novela a diario. Experimento en weblog	P. Mancini	19-07-2004	4
Los weblogs ponen la red al servicio de todas las voces	A. Piscitelli	10-07-2004	3
Emilia Ferreiro en la 70ª Conferencia General de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA)	M. Klibanski	14-09-2004	9
La digitalización de la palabra escrita	Graes	07-09-2004	2
La lectura en Internet	S. Suarez	19-10-2004	34
Cibera: Biblioteca Virtual Iberoamericana en Internet	Cepeda P. Lorenzo	18-01-2005	42
El orden de las lecturas. Comentario a la entrevista a Roger Chartier. <i>Página/12</i> , 22/02/05	C. Sagol	22-02-2005	6
Del periodismo escolar a la Web	F. Albarello	10-03-2005	53
Ars magna: Borges y las tecnologías digitales	M. Hadis	26-04-2005	4
Algunos ejemplos de "hipermedias" de ficción	J. R. Ruiz	19-04-2005	2
La Invención de Morel	M. Sanuy	14-06-2005	54
"Sin diálogo, interacción o cooperación con otras personas no existiría el periodismo". Entrevista a Josep Micó	F. Irigaray	29-07-2005	2
Lecturas de infancia	C. Sagol	19-07-2005	9
Internet y la influencia del inglés	H. Pardo Kuklinski	16-08-2005	197
Rafaela apuesta a la alfabetización digital	P. Lorenzo	04-08-2005	2
Chesterton, sí.	A. Azubel	23-09-2005	0
Se registra un alto crecimiento de la Wikipedia	C. Sagol	21-09-2005	3
"El rol del periodista tradicional ha de cambiar en la Sociedad de la Información"	F. Irigaray	18-09-2005	1
"Los periodistas se han acostumbrado a monopolizar la palabra".	F. Irigaray	09-09-2005	0
Las editoriales de EE. UU. se oponen a la biblioteca digital de Google	C. Gruffat	24-10-2005	2
Lecturas del medioevo	C. Sagol	21-10-2005	5
"Gracias al celular el periodismo participativo revolucionó las noticias no planificadas"	F. Irigaray	21-10-2005	0
Yahoo también tendrá su biblioteca on-line	C. Gruffat	05-10-2005	36
"La producción de contenidos en la red implica también un trabajo colaborativo"	F. Irigaray	30-11-2005	1
"En este nuevo soporte el periodismo con audiencias pasivas no tiene sentido".	F. Irigaray	29-11-2005	1
Para estudiantes de comunicación y periodismo ¿Por qué un blog?	P. Mancini	08-11-2005	15
Una instantánea de la Wikipedia en papel	C. Gruffat	04-11-2005	4
"En Internet nada es más aburrido que un diario". Entrevista a Julián Gallo	F. Irigaray	24-12-2005	1
"El periodismo ha demostrado la viabilidad de un cambio paradigmático en la disciplina"	F. Irigaray	16-12-2005	0
Weblogs, podcasts, videocasts ¿y después qué?	C. Gruffat	30-01-2006	5
Grandes bibliotecas digitales y virtuales del mundo	C. Gruffat	20-01-2006	16
La Wikipedia. Ataques frustrados, odiosas comparaciones e incontrolables vivisistemas.	C. Scolari	15-01-2006	2

Título	Autor	Fecha	Cant. de posteos
Cómo hallar una tesis	C. Sagol	12-01-2006	45
"El periodista esta perdiendo los privilegios que le otorgaban los monopolios informativos"	F. Irigaray	09-01-2006	1
Las palabras en un mundo global	C. Sagol	06-01-2006	1
Creación colectiva y referentes de credibilidad en un mundo wiki	C. Gruffat	05-01-2006	47
La alfabetización digital puede ser una nueva infraestructura del conocimiento	A. Piscitelli	17-02-2006	27
Bibliotecas digitales y virtuales de la Argentina	C. Gruffat	29-03-2006	8
Un debate sobre papel o bytes	C. Sagol	29-03-2006	1
Periodismo Escolar en Internet	F. Albarello	22-03-2006	0
Mezcla de libros y blogs, los blooks. ¿Nuevos géneros literarios en ciernes?	C. Gruffat	21-03-2006	1
Nuevos alfabetismos para analfabetos: ¿Digitalización o barbarie?	M. Hadis	14-03-2006	8
Panorámica de la lectura en Argentina	C. Gruffat	28-04-2006	8
Podcasts de la universidad a la comunidad	P. Mancini	26-04-2006	0
Lectura y escritura, para la adquisición de conocimiento	C. Gruffat	18-04-2006	27
Leer y escribir en la universidad, el tema de otra alfabetización	C. Gruffat	11-04-2006	29
Los ganadores del 4º Concurso Docente de Proyectos de Promoción del Libro y la Lectura	C. Gruffat	09-05-2006	1
Nuevos alfabetismos: podcasts para la educación	P. Mancini	09-06-2006	19
Leer en la pantalla	C. Sagol	07-07-2006	8
"La Wikipedia es un giro cultural"	C. Gruffat	16-08-2006	6
Marcos Palacios: "En la blogósfera la edición del material se torna proceso colectivo"	F. Irigaray	11-08-2006	1
Radio Changuitos: o cuando a las palabras no se las lleva el viento	P. Mancini	14-09-2006	31
Los orígenes secretos de Borges: en busca de los antepasados literarios, a través de internet	M. Hadis	01-09-2006	4
Las nuevas alfabetizaciones que se hacen necesarias en la escuela	P. Lorenzo	26-10-2006	6
Innovación en las aulas: alumnos de la Escuela ORT publican sus podcasts en educ.ar	P. Mancini	18-10-2006	2
Especial sobre Borges en digitalismo.com	H. Pardo Kuklinski	09-10-2006	1
Los "Cuentos con Vida", convertidos en podcasts, pueden escucharse en la web	C. Gruffat	29-11-2006	3
Una nueva herramienta para la edición colaborativa: Mojiti, para anotar videos online	C. Gruffat	22-11-2006	2
Nuevos podcasts de los alumnos de la ORT sobre la "historia oral"	C. Gruffat	16-11-2006	2
Nuevas y viejas escrituras en la Web	A. Lopez	06-11-2006	11
Los weblogs: un desafío para docentes innovadores (tutorial I)	K. Crespo	26-12-2006	181
Producen un wiki libro latinoamericano	P. Pomies	21-12-2006	5
La crisis de la lectura... hacia una educación sin libros?	C. Scolari	12-12-2006	5
Los viajes a través de la literatura en la era de internet	P. Lorenzo	31-01-2007	5
Una mirada a los libros a través de sus palabras	V. Dehaes	29-01-2007	4
La Wikipedia cumple seis años. La riqueza de la inteligencia distribuida	C. Gruffat	17-01-2007	2

Título	Autor	Fecha	Cant. de posteos
Tutorial para aprender a publicar textos con enlaces y videos en un blog	K. Crespo	11-01-2007	28
Novelas de celular: algo más que un cambio de formato	C. Gruffat	04-01-2007	1
Escritura y Web 2.0: una alianza estratégica	Ana Lopez	04-01-2007	6
"Pecado de Gutenberg", o cómo se relacionan la lectura silenciosa y el iPod	V. Avendaño	03-01-2007	0
El uso educativo de los blogs, por José Luis Orihuela	C. Gruffat	22-02-2007	9
La Wikipedia tendrá su propio documental	J. Chattás	22-03-2007	6
Una mirada a los libros a través de sus palabras (parte 2)	V. Dehaes	15-03-2007	0
Escritura colaborativa y nuevas narrativas: la wiki-novela	C. Gruffat	02-03-2007	2
Dos mil artículos de la Wikipedia en un CD	C. Gruffat	27-04-2007	22
os primeros 10 años de vida de los blogs	C. Gruffat	13-04-2007	8
Crean la Enciclopedia de la Vida, con espíritu colaborativo y abierto	C. Gruffat	11-05-2007	3
Una Biblioteca Digital para los docentes	P. Lorenzo	11-10-2007	7
De cómo el Chat puede ayudarnos en el aula	K. Weisman	11-10-2007	12
Twitter y el boom del microblogging	J. L. Orihuela	22-11-2007	10
Las bibliotecas escolares y quienes trabajan en ellas	P. Lorenzo	07-11-2007	5
Del pizarrón al Ciberespacio: La hazaña de crear un libro educativo sobre las tecnologías en el aula.	G. San Juan	04-01-2008	9
Esos nuevos recursos viejos. El cómic. (Primera parte)	Rivera B. Lippenholtz	22-04-2008	4
Lengua, Literatura y NTICS	A. M. Sanchez	09-05-2008	9
Du iu spic inglish? Redes, comunidades, pronunciación, juegos, danke, virtualidad y TIC (segunda parte)	B. Lippenholtz	24-07-2008	3
Lectoescritura y tecnología en los primeros años	L. Bellon	17-07-2008	19
Kalipedia y un mundo infinito de información. Las enciclopedias on line	B. Lippenholtz	22-09-2008	7
El lenguaje del chat: ¿trasgresión o barbarie?	A. Dalla Valle	03-09-2008	22
educ.ar y el Plan Nacional de Lectura	C. Serpa	27-10-2008	8
Días de bibliotecas	C. Sagol	07-11-2008	9
La Lectura Crítica	T. Viteri	04-12-2008	0
La alfabetización digital, o "la alfabetización primordial, que es la de la lectura, pero aplicada al ecosistema digital"	V. Avendaño	18-02-2009	6
La edición 2009 del informe PISA medirá la capacidad lectora en formatos electrónicos de los alumnos	Educ.ar	28-04-2009	5
Nativos digitales: el libro de los ornitorrincos llevado al papel por Alejandro Piscitelli	C. Maguregui	11-05-2009	1
Narrativas transmediáticas, interactividad, mashup y edupunk	C. Maguregui	12-06-2009	2
El hombre de la triste figura: el Quijote de Cervantes y las nuevas tecnologías. Hip hop, mp3, ipod y YouTube. ¿Quién dijo que Dulcinea no podría mandarnos hoy un SMS? El ingenioso hidalgo, novela de caballería, educación y TIC	B. Lippenholtz	22-09-2009	6
Libro online: "Nuevos medios, nuevos modos, nuevos lenguajes"	F. Irigaray	4-09-2009	0
Lectura y escritura en la era digital	M. De Andreis	01-09-2009	9
Emilia Ferreiro: Nuevas tecnologías y escritura	M. Klibanski	22-10-2009	7

Título	Autor	Fecha	Cant. de posteos
Electronic Popables: ¿Los libros del futuro?	B. Lippenholtz	09-02-2010	7
II Congreso Internacional de Literatura para Niños	A. Prudkin	26-08-2010	1
Virtualibros: programa de realidad aumentada desarrollado por uruguayos	C. Maguregui	17-08-2010	6
Pergamino, libro y TIC: una cuestión de formatos, interfaces y experiencias de uso	C. Maguregui	30-09-2010	7
Literatura y cultura popular: el clásico de Edgar Allan Poe en la voz de Vincent Price y Homero Simpson	C. Maguregui	04-11-2010	1
Nuevas alfabetizaciones: la prioridad de la alfabetización científico- tecnológica, paso previo al desarrollo de las competencias digitales	B. Fainholc	02-11-2010	3
Los idiomas y las nuevas tecnologías	C. Perez Declercq	29-03-2011	0
Habilidades ciberdiscursivas- lic. mirta de andreis	Mirta De Andreis	20-03-2011	1
285 libros gratis sobre internet, redes sociales, comunicación, TIC, educación, SEO, periodismo y cultura digital	C. Clarenc	27-05-2011	0
Twitter para bibliotecarios	C. Clarenc	8-06-2011	0
255 actividades online para trabajar la gramática en el aula (verbos, adjetivos, sustantivos, etcétera)	C. Clarenc	13-06-2011	1
Se realizó la charla-taller "Narrativas digitales"	F. Espíndola	15-07-2011	0
Aprender lenguas extranjeras con TIC	Educ.ar	02-08-2011	1
La educación 2.0, una forma de cerrar la brecha tecnológica: alfabetismo digital	G. San Juan Rivera	05-09-2011	0
Alfabetización digital. Requisito del siglo XXI	M. De Andreis	15-11-2011	1
Biblioteca de libros digitales	F. Espíndola	01-03-2012	3
Cultura digital			
Murió Ray Bradbury	Jonathan Chattás	06/06/2012	0
Bibliotecas de consulta para las escuelas secundarias	F. Espíndola	12/06/2012	7
Día del libro en Argentina	F. Espíndola	15/06/2012	1
Día Internacional de la Alfabetización	Canal Encuentro	08/09/2012	0
Manual que enseña a escribir en internet	F. Espíndola	21/09/2012	0
Nuevo libro digital de Educación a Distancia de la UNLP	J. Chattás	21/02/2013	0
La revista digital «Aprender para Educar» lanzó una edición especial	I. Braceras	20/05/2013	1
Balabolka, un programa para convertir textos en audio	I. Braceras	11/06/2013	6
Aplicación interactiva para un cuento	M. Klibanski	25/06/2013	0
24symbols: Una biblioteca virtual gratuita para el aula	F. Espíndola	03/07/2013	0
La RAE estrena nuevo portal con acceso gratuito a más obras de consulta	M. Klibanski	29/07/2013	0
Nueva aplicación para aprender vocabulario en otras lenguas	I. Braceras	30/07/2013	0
Se lanza Poeplas, un libro electrónico de poesía infantil	M. Klibanski	10/09/2013	1

II b. Entrevistas *Educ.ar*

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Varios		La naturaleza plástica del desarrollo cerebral: algunas derivaciones pedagógicas	2003	neurociencias
José Nun	argentina	Claves para todos	2003	ciencias sociales
José Luis Orihuela	española	La exigencia de una nueva alfabetización	2003	letras
Juan Carlos Tedesco	argentina	Los problemas son básicamente morales	2003	pedagogía
Silvina Gvirtz	argentina	La escuela, la única institución capaz de enseñar a discernir entre datos verdaderos y datos falsos	2003	pedagogía
Edith Litwin	argentina	Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación	2003	pedagogía
Rudy	argentina	El humor muestra lo que uno ya sabe pero de una manera que no conocía	2003	humor
Marta Libedinsky	argentina	La enseñanza en el territorio de las artes siempre es un buen espejo en el que mirarse	2003	pedagogía
Mónica Trech	argentina	A las computadoras se les abren las puertas de las escuelas y empiezan a generar cambios	2003	pedagogía
Ariel Torres	argentina	Saber preguntar: el desafío del mundo digital	2003	tecnocultura
Hervé Fischer	francesa	Aprender a aprender	2003	tecnocultura
Antonio Battro	argentina	El aprendizaje actual	2003	tecnocultura
Fabián Wagnister y Carlos Torres	argentina	Relaciones y variaciones entre lo cultural y lo tecnológico	2003	tecnocultura
Belén Gache	argentina	Literaturas nómades	2004	letras
Alejandro Tassoni	argentina	“Matero”: un software de la UTN que permite que el propio docente cree y administre su página de cátedra	2004	tecnocultura
Nora Aznar	argentina	Videjuegos, webquest: formas de integrar las TIC y el aprendizaje colaborativo en la escuela	2004	pedagogía
Juan Carlos Volnovich	argentina	El futuro depende, ante todo, de cómo circule la infancia por el imaginario social	2004	psicología
Claudio Ariel Garbarz	argentina	El primer colegio secundario especializado en Música Rock y Pop	2004	pedagogía
Ricardo Soca	uruguay	El mayor enemigo del idioma en Latinoamérica es la pobreza, que veda a los hablantes el acceso a la cultura	2004	letras
Dos maestros en la Antártida	argentina	Dos maestros, una historia de Esperanza en la Antártida Argentina	2004	pedagogía
Ricardo Velluti	uruguay	¿Es posible el aprendizaje durante el sueño?	2004	neurociencias
Julio Moreno	argentina	Los niños actuales: una alianza con los medios informáticos	2004	psicología

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Rosa Kaufman	argentina	Cómo plantear las actividades para aprender de manera novedosa con la computadora	2004	pedagogía
Graciela Zaritzky	argentina	La escuela, además, tiene que formar ciudadanos para vivir en una sociedad democrática	2004	pedagogía
Teresa Otondo	brasileño	La televisión pública tiene mucho por hacer por las democracias de América Latina	2004	tecnocultura
Luis María Pescetti	argentina	Sólo a través del arte se puede dialogar con las emociones y con ciertas experiencias	2004	música
Hugo Scolnik	argentina	Me atrae la relación entre ciencia y realidad	2004	ciencias
Elsa Bornemann	argentina	Cuentos para niños: de generación en generación	2004	letras
Emilia Ferreiro	argentina	No porque las nuevas tecnologías sean extremadamente poderosas todo se reduce a circular sobre ellas	2004	didáctica lengua
Martín Varsavsky	argentina	Alfabetización digital: un sueño que empieza a concretarse	2004	tecnocultura
Alberto Ruiz Alonso	mexicana	Proyecto Voces del Planeta	2004	artes
Marta Mena	argentina	La evolución de la educación a distancia	2004	pedagogía
Jorge Rey Valzacchi	argentina	La revolución de la Información: cambios sustantivos en la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje	2004	tecnocultura
Diego Golombek	argentina	Desacralizar a la ciencia como una actividad de mártires y de sabios	2004	ciencias
Horacio González	argentina	La Biblioteca Nacional, un hilo fundamental de sentido de la historia argentina	2004	letras
Mónica Pujol	argentina	Diseño visual y entornos digitales	2004	tecnocultura
Alejandro Rozitchner	argentina	La filosofía: el pensamiento en extrema libertad	2004	filosofía
Adrián Paenza	argentina	Encontrar en el otro un cómplice para disfrutar de pensar, de saber, de cuestionarse...	2004	ciencias
Elena García	argentina	Cuando se habla de educación se habla de información, de conocimiento y de comunicación	2004	pedagogía
Dra. Denise Jodelet	francesa	Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales	2004	ciencias sociales
Jorge Colombo y Sebastián Lipina	argentina	La naturaleza plástica del desarrollo cerebral, algunas derivaciones pedagógicas	2004	neurociencias
Ana María Andrada	argentina	Espacios de totalidad a partir de una cultura de fragmentos. Segunda parte	2004	tecnocultura
Gustavo Constantino	argentina	De la didáctica y el análisis lingüístico del discurso, en contextos presenciales y virtuales. Segunda parte	2004	pedagogía

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
La inclusión digital en Canadá		La revolución en alta tecnología y la necesidad de desarrollar nuevas formas de alfabetización crítica	2004	tecnocultura
Programa Parlex		Solidaridad, aprovechamiento de recursos e impacto social en una experiencia para conocer	2004	otros
Agnieszka Boczkowska	argentina	Un impulso para la integración de culturas y saberes	2004	pedagogía
Pablo Baques	argentina	Los Collares de Newport	2004	pedagogía
Aquiles Esté.	venezolana	La memética y la fuerza de algunas ideas. Segunda parte.	2004	tecnocultura
Mónica Jurjevic	argentina	Una nueva didáctica que incluya los beneficios de las TIC como portadores de nuevas formas de conocer	2004	didactica lengua
Ana María Bobbio	argentina	Las nuevas tecnologías en La Pampa	2004	pedagogía
Raquel Popovich y Viviana Dehaes	argentina	Una experiencia e-ducativa en el medio virtual	2004	pedagogía
Gustavo Mangisch	argentina	La escuela tal la conocemos hoy está en vías de desaparecer"	2005	pedagogía
Mara Leonardí	argentina	Diseño de la información vs infoxicación	2005	tecnocultura
Paula Sibia	argentina	El hombre postorgánico, el sueño de trascender nuestra condición biológica "demasiado humana" con la ayuda de las tecnologías digitales	2005	ciencias sociales
Hernán Moraldo	argentina	Los videojuegos también sirven para pensar	2005	videojuegos
Julián Gallo	argentina	Todos los estudiantes deberían realizar blogs	2005	periodismo
Karina Crespo	argentina	Las imágenes y la webcreatividad como protagonistas del desarrollo cognitivo	2005	artes
Beatriz Sarlo	argentina	Los problemas de la educación argentina no se solucionan con la tecnología, pero la formación de los maestros cambiaría con el acceso a internet	2005	letras
Dante Chialvo	argentina	La dinámica de los sistemas complejos: pájaros, hormigas, inversores de Bolsa, neuronas e internet	2005	ciencias
José Antonio Millán	española	Sobre internet, lenguaje y otros temas	2005	tecnocultura
Mariano Sardón	argentina	Artes electrónicas, apertura de ideas en la mezcla de prácticas y paradigmas	2005	ciencias
Leonor Slavsky	argentina	Proyecto de Capacitación en Tecnologías de la Información y la Comunicación para jóvenes indígenas	2005	ciencias sociales
Daniel Link	argentina	Si a algo equivale internet es a la escritura y, por lo tanto, a la cultura letrada	2005	letras

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Alberto Gómez Font	española	El español: la más viva y dinámica de las grandes lenguas de comunicación	2005	letras
Egar Almeida	argentina	Diseñador de videojuegos, una nueva profesión	2005	videojuegos
Melina Furman	argentina	Hacia la ciencia en el aula y más allá	2005	ciencias
George Yúdice	estadounidense	Usos de la cultura en la era global	2005	tecnocultura
Irma Emiliozzi	argentina	De la lengua a los nuevos lenguajes	2005	letras
Horacio C. Reggini	argentina	Las computadoras deben considerarse como un medio expresivo para la creación: esa fue la esencia de Logo	2005	ciencias
Federico Kukso	argentina	Hablar sobre ciencia es también hacerla	2005	tecnocultura
Alberto J. Cañas	costarricense	Mapas conceptuales en la Red	2005	tecnocultura
Daniel Pimienta	marroquí	Luchar por la ética de la red es el reto esencial para el futuro del mundo virtual	2005	tecnocultura
Mariano Sigman	argentina	El código eléctrico cerebral: tratando de entender el lenguaje de las neuronas	2005	neurociencias
Pedro Berruezo	española	El concepto de interactividad es el gran aporte de la narrativa de los videojuegos a la cultura de fines del siglo XX	2005	tecnocultura
Bruno De Vecchi	mexicana	La red no es el mejor ejemplo del desarrollo potencial del hipertexto	2005	tecnocultura
Jorge A. Rubinetti	argentina	No sabemos adónde vamos, pero el ajedrez va a perdurar por los siglos de los siglos	2005	ajedrez
José Luis Orihuela	española	El mayor obstáculo para la transformación de los sistemas educativos no es de carácter tecnológico, sino fundamentalmente metodológico	2005	tecnocultura
Carolina Short y Tomás García Ferrari	argentina	Nos interesa el desarrollo de herramientas que se transformen en usinas de comunicación	2005	tecnocultura
Daniel Paz	argentina	Un humorista gráfico que incursiona en el humor digital	2005	humor
Nidia Schuster	argentina	Los adultos mayores y el mundo cibernético	2005	pedagogía
Juan Daza Arévalo	colombiana	La usabilidad como salto cualitativo en el diseño digital lúdico-educativo	2005	tecnocultura
Pablo Pineau	argentina	Relatos de escuela	2005	pedagogía
Robert Zatorre	argentina	La música y su relación con el cerebro	2005	neurociencias
Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz	colombiana	El relato digital como nuevo género narrativo	2005	tecnocultura
Roberto Jacoby	argentina	No hay tecnología más fabulosa que las personas, su cerebro, sus manos, su cuerpo, sus relaciones	2005	artes

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Carina Lion	argentina	¿Qué cambia en nuestras formas de enseñar y aprender cuando se incorporan tecnologías?	2005	pedagogía
Estudiantes de Cs. de la Comp.		Un equipo de la UBA finalista en el Mundial de Programación	2005	tecnocultura
Guillermo Martínez	argentina	La fórmula de Guillermo Martínez	2005	letras
Carlos Petignat	argentina	Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología abremate, una invitación a divertirse participando de experiencias de conocimiento	2005	ciencias
Liliana Bodoc	argentina	Literatura mágica	2005	letras
Pedro Reissig	argentina	El juguete como objeto de diseño	2005	tecnocultura
Mariana Canavessi:	argentina	¿Llegará el momento en que el docente de aula se encargue de todo?	2006	pedagogía
Claudia Lombardo	argentina	Son muchos los docentes que proponen experiencias educativas innovadoras ligadas a los nuevos formatos digitales"	2006	pedagogía
Mariana Martini	argentina	Deberíamos enseñar a usar la tecnología no sólo para facilitar los procesos de aprendizaje sino también como instrumento de pensamiento"	2006	ciencias
Francisco Diego Mazzitelli	argentina	Es importantísimo que haya un intercambio fluido entre los docentes y los científicos	2006	ciencias
Rosana Famularo	argentina	La inserción en la cultura de los niños sordos	2006	pedagogía
Gustavo Grobocopatel	argentina	El siglo XXI funciona diferente	2006	otros
Gabriela Siracusano	argentina	El poder de los colores: abordaje interdisciplinario sobre el arte colonial	2006	artes
Hugo Castellano	argentina	No veo desventajas de poner una PC en el aula	2006	didactica lengua
Guillermo Lutzky	argentina	El impacto de la Web 2.0 en el aula	2006	pedagogía
Daniel Wolkowicz	argentina	Uno de los deberes de la enseñanza es desarrollar lo inédito	2006	artes
Ana María Sanllorenti	argentina	Bibliotecas digitales y acceso a la información en nuevos formatos	2006	bibliotecas
Reinaldo Laddaga	argentina	Sobre la reorientación actual de las artes	2006	artes
Francis Pisani	francesa	La Web 2.0, del uso a la apropiación de tecnologías	2006	periodismo
Valeria Román	argentina	Itinerarios del periodismo científico	2006	periodismo
Matias Fernandez Dutto	argentina	Weblogs y relaciones públicas en la era digital	2006	tecnocultura
Eduardo Betas	argentina	el proyecto Diario de Gestión	2006	periodismo
Jaime García	argentina	Nuevas formas de enseñar y divulgar la astronomía	2006	ciencias
José Renato Monteiro	brasileño	Nuevas estrategias "mix media", donde la TV e internet se integran	2006	cultura digital

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Joan Mayans i Planells	española	Los nuevos entornos enriquecen nuestra cotidianidad"	2006	tecnocultura
Julio Alonso	española	La tecnología está magnificando el discurso	2006	periodismo
Mabel Giammatteo	argentina	El lenguaje, una herramienta para pensar	2006	letras
Hugo Midón	argentina	Teatro infantil, apto para todo público	2006	artes
Humberto Irahola	argentina	Intercambio entre alumnos de La Quiaca y Buenos Aires	2006	pedagogía
Leandro Robert	argentina	Hoy el aprendizaje se ancla mucho en imágenes	2006	ciencias sociales
Darío Mischener	argentina	Proyectos innovadores en el centro del aprendizaje	2006	tecnocultura
Juan Cristóbal Cobo Romaní	española	Debemos potenciar las redes latinoamericanas	2006	tecnocultura
Mariano Narodowski	argentina	Con la disolución de la asimetría se pierde la educación	2006	pedagogía
Juan Pablo Lichtmajer	argentina	Una sensibilidad alternativa para los estudiantes"	2006	ciencias sociales
Pablo Boczkowski	estadounidense	Audiencias en transformación, medios a la carta y usuarios productores de contenido	2006	tecnocultura
Carlos Toledo Verdugo	chilena	El podcasting en la educación	2006	tecnocultura
Enrique Belocipitow:	argentina	Sobre el periodismo científico y sus aportes a la enseñanza de la ciencia	2006	ciencias
Teresa Colomer	española	Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura"	2006	didáctica lengua
Nora Scaringi de Brossy	argentina	El incomparable rol de los docentes en las escuelas rurales	2006	pedagogía
Mariano Amartino	argentina	La red empieza a ser de humanos	2006	tecnocultura
Lila Pinto	argentina	Tecnología educativa, para innovar en el trabajo pedagógico	2006	pedagogía
Sonia Oster	argentina	La ubicuidad como futuro de la tecnología	2006	tecnocultura
Julio Cabrera	argentina	Cine y filosofía, el poder esclarecedor de las imágenes	2006	filosofía
Narcis Vives	española	Las tecnologías de localización son un camino de futuro en la educación"	2007	tecnocultura
Genís Roca	española	Renacer, un evento presencial con formato televisivo	2007	tecnocultura
Carlos Scolari	argentina	¿Tiene sentido que un móvil, que ya no es solo un teléfono sino una pequeña computadora, se apague en la escuela?	2007	tecnocultura
Leandro Ipiña:	argentina	El Combate de San Lorenzo, de la pre a la posproducción	2007	cine/TV
Fabio Nascimbeni	brasileño	La cooperación en TIC entre Europa y América Latina	2007	tecnocultura
Verónica Boix-Mansilla	argentina	Enseñar para la comprensión en las disciplinas y más allá de ellas	2007	psicología
Clara Lagos	argentina	Historietas Reales	2007	artes

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Horacio Elizondo	argentina	El deporte es cultura	2007	deporte
Pablo Bongiovanni	argentina	edubloggers argentinos	2007	pedagogía
Concepción Cascajosa	española	Un punto de giro en la televisión	2007	comunicación
Gusti	argentina	Cuadernos de viaje de un ilustrador	2007	ilustración
Max Senges	estadounidense	Sobre mundos virtuales y reales	2007	tecnocultura
Inés Dussel:	argentina	Formación docente y culturas contemporáneas	2007	pedagogía
Jay David Bolter	estadounidense	El nuevo Gutenberg"	2007	tecnocultura
Carolina Scotto	argentina	La universidad vive en crisis, y como institución educativa pública así debe ser	2007	ciencias sociales
Valeria Dotro	argentina	De Señorita maestra a Chiquititas, ¿qué cambió en la TV?	2007	pedagogía
Varios	argentina	Estudiantes argentinos en la final mundial de Imagine Cup 2007	2007	tecnocultura
Raúl Martínez Fazzalari	argentina	Sobre el marco regulatorio en internet y de cómo está revolucionando la concepción tradicional del Derecho	2007	derecho
Juan Sasturain	argentina	Ver para Leer	2007	letras
Sandra Szir	argentina	Infancia y cultura visual	2007	artes
Carlos Benavidez	argentina	La accesibilidad web es una cualidad necesaria en cualquier página"	2007	tecnocultura
Pablo Bernasconi	argentina	Del laboratorio de imágenes a las esculturas de papel"	2007	ilustración
Scott Lash	estadounidense	Lo trascendental está en lo empírico	2007	tecnocultura
Alejandro Katz	argentina	Se piensa que la lectura pertenece al pasado y se actúa en consonancia, no leyendo	2007	letras
Martha Stone Wiske	estadounidense	Hay que negociar con los alumnos el currículum	2007	tecnocultura
Roxana Cabello	argentina	Yo con la computadora no tengo nada que ver	2007	pedagogía
Manuel Castells	española	Es fundamental saber qué es lo que está pasando en la mente de nuestros niños hoy	2007	tecnocultura
José Manuel Pérez Tornero	española	Sobre la Educación en Medios y de cómo la escuela está perdiendo muchas posiciones	2007	tecnocultura
Silvia Katz	argentina	Podemos decir lo mismo de mil maneras diferentes: el primer diccionario hecho por chicos	2007	artes
Claudia Zea	colombiana	Sobre cómo se integró la tecnología a la revolución educativa colombiana	2007	pedagogía
Luis Ángel Fernández Hermana	española	¿Por qué hablamos de gestión de conocimiento y no de gestión del conocimiento?	2007	periodismo

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Alfons Cornella:	española	El formato es destino. Enseñando con ejemplos, mediante "ideaclips" y a través de la actualización permanente	2007	ciencias
Fabio Tropea	española	Los límites de la interpretación. El mundo musulmán ante nuestros prejuicios comunicativos	2007	tecnocultura
Silvia Curial y Carolina Paganini	argentina	Psicomotricidad en la escuela, un concepto alternativo	2007	psicomotricidad
Mario Méndez	argentina	"A leer la vida se aprende leyendo"	2007	letras
Viviana Dehaes	argentina	Nosotros, los usuarios 2.0	2007	tecnocultura
Octavio Islas	mexicana	Ciber Mundo, la posibilidad del ciudadano de dar a conocer su punto de vista	2007	tecnocultura
Carlos Trilnick	argentina	Experiencias de aprendizaje en entornos de convergencia digital	2007	tecnocultura
Nora Kaufman	argentina	Usando tecnologías sencillas para generar experiencias de aprendizaje significativas	2007	psicología
Fernando Gutiérrez:	mexicana	Comunicador digital, un nuevo perfil profesional	2007	tecnocultura
Irene Blei	argentina	En el rompecabezas de la construcción cinematográfica	2007	cine/TV
Irma Elena Saiz	argentina	Una matemática con sentido	2007	ciencias
Marina Umaschi Bers	argentina	¿Quién dijo que el único que debe ser educado es el niño? ¿Por qué es así la escuela?"	2007	tecnocultura
Antonella Broglia:	italiana	"La ciudad como centro de transformación del mundo"	2008	derecho
Martín Varsavsky	argentina	Las nuevas tendencias de la Web redes sociales y educación	2008	tecnocultura
Mariana Lavari:	argentina	La educación es una práctica política; así se pensó Del Viso Ciudad Educativa	2008	pedagogía
Fanuel Hanán Díaz	venezolana	Libros álbum, algo más que bellas ilustraciones	2008	didáctica lengua
Jimmy Wales	estadounidense	¿Qué deberían explicar los profesores sobre la forma correcta de usar Wikipedia?	2008	tecnocultura
RedPanal:	argentina	Ahora podés encontrarte en esta red con otros músicos	2008	artes
Gemma Lluch	española	Internet está lleno de lectores y vacío de libros	2008	didáctica lengua
Daniel Lavella Clemares	española	¿Lobo está? Educación en valores	2008	pedagogía
Mariela Yeregui	argentina	Las artes electrónicas, un universo transdisciplinario	2008	artes
"Judo, camino de la suavidad"		"Judo, camino de la suavidad"	2008	
Octavio Kulesz:	argentina	Tecnología digital en el mundo del libro	2008	letras
Yolanda Reyes	colombiana	Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político	2008	didáctica lengua
Gabriel Damiani	argentina	La meteorología en Argentina	2008	ciencias

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Roberta Iannamico	argentina	Narrar doce mil años de infancia	2008	artes
Thomas J. Casadevall	argentina	La vulcanología y nuestros recursos naturales	2008	ciencias
Gonzalo Frasca	uruguaya	“Hay que ir de la pantalla al pizarrón, y de la pantalla al docente”	2008	tecnocultura
Alan Pauls	argentina	Crítico y escritor	2008	letras
Diego Golombek	argentina	“Una forma de contar la ciencia alejada de los laboratorios”	2008	ciencias
Jeffrey Travis	estadounidense	Matemáticas, geometría, educación y compromiso	2008	cine/TV
Laura Devetach	argentina	Hay que alimentar los espacios poéticos con libros y arte	2008	letras
Mariano Sigman	argentina	¿Cómo funciona el pensamiento?	2008	neurociencias
Milena Winograd y Sebastián Lipina	argentina	¿Por qué es importante que la neurociencia se comunique con la educación?	2008	neurociencias
Pablo Lecuona	argentina	Pablo Lecuona: creador de Tiflolibros, biblioteca digital para ciegos de habla hispana.	2008	letras
Susana Landau	argentina	Un minuto por mis derechos. Cuando una excusa vale la pena	2008	tecnocultura
Fernando Caldeiro	argentina	Un astronauta de la NASA en Buenos Aires	2008	ciencias
María Dolores Cabezudo:	española	No dejéis pasar nada de lo que ocurre a vuestro alrededor sin preguntaros por qué	2008	ciencias
José Pablo Feinmann	argentina	Filosofía aquí y ahora	2008	filosofía
Jimmy Wales	estadounidense	s/t	2009	tecnocultura
Sebastián Mignogna	argentina	Sobre los proyectos realizados en Canal Encuentro	2009	cine/TV
Carlos Ulanovsky	argentina	Con el periodismo he aprendido, conocido casi todo lo que, por diversas limitaciones, no aprendí en las aulas	2009	periodismo
Bruno Stagnaro	argentina	Sobre los proyectos realizados en Canal Encuentro	2009	cine/TV
Alejandro Gangui	argentina	"Lunas, planetas, estrellas, galaxias y más"	2009	ciencias
Juan José Campanella	argentina	sobre los proyectos que está realizando en Canal Encuentro	2009	cine
Sergio Balardini	argentina	Niños y adolescentes en el mundo virtual	2009	sociología
David Wapner	argentina	En literatura lo que conmueve y turba es la escritura	2009	letras
Grupo Humus	argentina	Películas para grandes que les gustan a los chicos - Segunda parte	2009	cine/TV
Nicholas Burbules	estadounidense	“Los problemas no se solucionan con prohibir las TIC, simulando que no existen. Las nuevas tecnologías son herramientas demasiado valiosas como para dejarlas fuera del aula”	2009	tecnocultura

Entrevistado/a	Nacionalidad	Título	Año	Ámbito disciplinar
Raúl Lemesoff	argentina	Arma de Instrucción Masiva	2009	artes
Varios		El arte en juego	2009	videojuegos
Abel Alexander	argentina	"La educación en la Argentina. Fotografías 1860-1940"	2009	artes
María Teresa Andruetto	argentina	Leer y escribir para comprender - Segunda parte	2009	letras
Carlos Arroyo	española	El desafío en e-learning es ver si el teléfono móvil será sólo una ayuda de gestión o si su ergonomía le permitirá ser una terminal de contenidos	2009	tecnocultura
Teresa Parodi	argentina	"Transformar la ESMA en un nuevo espacio para el arte y la educación"	2009	música
Anthony Browne	inglesa	Libros álbum, un universo lleno de detalles - Parte II	2010	letras
Varios		Políticas educativas en Latinoamérica	2010	pedagogía
Diego Golombek	argentina	La escuela del futuro: los chicos piensan	2010	pedagogía
N. Burbules	estadounidense	Aprendizaje ubicuo	2011	tecnocultura
Jimmy Wales	estadounidense	Wikipedia y docentes. Parte 2	2012	tecnocultura
M. Varsasky	argentina	Las nuevas tendencias de la Web, redes sociales y educación (I)	2012	tecnocultura
M. Varsasky	argentina	Las nuevas tendencias de la Web, redes sociales y educación (II)	2012	tecnocultura
C. Dendorfer	austriaco	Modelo 1 a 1	2012	tecnocultura
G.Frasca	uruguaya	De la pantalla al pizarrón y al docente	2012	tecnocultura
Inés Dussel	argentina	Rol de la escuela en la Cibercultura	2013	pedagogía
D. Reig	española	Anular los límites	2013	tecnocultura
G. Oyarzún	chilena	Libros y bibliotecas electrónicas	2013	tecnocultura
A. Baricco	italiana	Los bárbaros y las NT	2013	letras
S. Mitra	inglés	La gran pregunta	2013	v
J."Maddog" Hall	estadounidense	Softawre libre y educación	2013	cultura digital
C. Hoffman	estadounidense	Moozilla	2013	cultura digital
Tíscar Lara	española	Alfabetización digital en el aula	2013	cultura digital

Anexo III. Presentaciones expertos en soporte digital

Especialista	Tema	Género	Fecha	Organizador	Sitio de publicación
A. Piscitelli	s/t	Entrevista virtual	2008	Univ. Nacional de Rosario-Café 2.0	You tube
M. Torres y otros	A alfabetización en los primeros años de la escolaridad	Conferencia	2009	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
D. Grunfeld y otros	Focalizar la mirada en la enseñanza de la escritura.	Conferencia	2009	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
M. Castedo	Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero	Conferencia	2009	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
P. Pineau	Historias del leer y escribir	Conferencia	2009	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
B. Mota y otros	Alfabetización temprana, ¿cómo empezamos?	Conferencia	2010	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
B. Mota y otros	¿Por qué no comprenden?...repensar las prácticas lectoas en el marco de la alfabetización temprana.	Conferencia	2010	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
R. Mariño y otros	Alfabetización y literatura.	Conferencia	2010	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
A.M. Borzone	Educación intercultural	Conferencia	2010	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
S. Melgar	Alfabetización en contextos	Conferencia	2010	Cátedra Alfabetización-ME	You tube
N. Burbules		Entrevista virtual	2010	Educ.ar	Educ.ar
Inés Dussel	Videos juegos: los chicos piensan	Comentario	2010	Educ.ar	You tube
Alberto Cañas	La inclusión de la tecnología en la escuela.	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
Diego Leal	¿Qué lugar ocupa el aprendizaje colaborativo en los procesos de formación docente?	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
Stephen Downes	¿Por qué debe cambiar la Educación?	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
Nicholas Burbules	el impacto de las nuevas tecnologías en la formación docente	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
Cristóbal Cobo	Aprendizaje invisible	Conferencia	2011	Educared	Educared

Especialista	Tema	Género	Fecha	Organizador	Sitio de publicación
D. Frau Meigs		Conferencia	2011	Educared	Educared
D. Frau Meigs	Contexto ciberista	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
Henry Jenkins	¿Por qué tendría que cambiar la Educación?	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
C. Cobo	Aprendizaje invisible	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
Nelson Pretto	Cambios en la producción del conocimiento	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
Hugo Martinez Alvarado	Impacto de los modelos de alta dotación tecnológica en los procesos de enseñanza	Entrevista virtual	2011	Educared	Educared
Stephen Downes	e-Learning 2.0, PLE (Personal Learning Environment)	Conferencia	2011	Educared	Educared
Felipe Gil	La remezcla como educación expandida	Conferencia	2011	TEDxUMP	Portal Las 400 clases.
Silvia Contin	Educación y enseñanza literaria en una sociedad mediática.	Conferencia		Plan Nacional de Lectura-PNL	PNL
C. Lion	Tecnología y educación	Entrevista virtual	2011	Univ. Nac. de Rosario	You tube
AAVV	s/t	Conferencia		PNL	PNL
L.Bodoc-C.Skliar	s/t	Conferencia	2011	PNL	PNL
I. Dussel	Mesa 1: TIC y desarrollo profesional docente: Inés Dusell, Ignacio Jara y Ramón Bacari	Conferencia	2011	Conectar Igualdad	You tube
I. Dussel	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	2012	Conectar Igualdad	Conectate
I. Dussel	Escuela y saberes en la cultura digital- Desafíos para la formación docente.	Conferencia	2012	Direc. Educ. Sup. Córdoba	You tube
S. Gvirtz	El Programa Conectar Igualdad	Entrevista virtual	2012	Conectar Igualdad	Conectate
I. Dussel	Tic y educación. Parte 1	Entrevista virtual	2012	Webinar-FLACSO	You tube
I. Dussel	Escuela y saberes en la cultura digital.		2012	Ibertic	You tube
C. Lion	Aprender con tecnologías. Escenarios e interrogantes para la educación superior.	Presentación virtual	2012	CITEP-UBA	You tube
C. Lion	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	2012	Conectar Igualdad	Conectate

Especialista	Tema	Género	Fecha	Organizador	Sitio de publicación
A. Piscitelli	Hay vida después de la imprenta	Presentación virtual	2012	CIPET-UBA	You tube
A. Piscitelli	Edupunk	Conferencia	2012	Fundación Telefónica	You tube
D. Golombek	Preguntas con respuesta	Comentario		Educ.ar	Conectate
G.Frasca	De la pantalla al pizarrón y al docente	Entrevista virtual	2012	Educ.ar	Educ.ar
C. Dendorfer	Modelo 1 a 1	Entrevista virtual	2012	Educ.ar	Educ.ar
Jimmy Wales	Wikipedia y docentes. Parte 2	Entrevista virtual	2012	Educ.ar	Educ.ar
M. Varsasky	Las nuevas tendencias de la Web, redes sociales y educación	Entrevista virtual	2012	Educ.ar	Educ.ar
E. Antelo		Entrevista virtual	2012	Universidad Nacional de Rosario	You tube
A. Segal	Videojuegos en contexto de Aula	Conferencia	2012	Ibertic/OEI	You tube
F. Tarasow	Innovación pedagógica: los desafíos del modelo 1 a 1	Conferencia	2012	Cong.Internac. de Educ. Digital-ME de la CABA	You tube
M.T. Lugo	“Tecnologías ubicuas y nuevas configuraciones institucionales”	Entrevista virtual	2012	UBATIC	Congreso Virtual UBATIC
M.T. Lugo	Diálogos sobre educación	Entrevista virtual	2012	UEPC.	You tube
D. Burton Wilcock	Tics y educación	Entrevista virtual	2012	Educared	Educared
Christina Preston	Tics en el contexto educativos	Entrevista virtual	2012	Educared	Educared
M. Maggio	Escenarios de alta disponibilidad tecnológica	Entrevista virtual	2012	Educared	Educared
Lis Vilar	Uso de Las TIC en la Educación Con Necesidades Educativas de Aprendizaje Especial	Entrevista virtual	2012	Educared	Educared
David Perkins	s/t	Entrevista virtual	2012	Educared	Educared
G. Siemens	Conectivismo	Entrevista virtual	2012	Educared	Educared
N. Palacios	Las editoriales y la producción de contenidos mediados por TIC	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IPE 2012	Webinar-FLACSO/IPE 2012
Hyo-Jeong So	Aprendizaje móvil: situación actual en el Pacífico Asiático y ejemplos de Singapur	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IPE 2012	Webinar-FLACSO/IPE 2012
M. Libedinsky	La integración de los códigos QR en las actividades y proyectos colaborativos	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IPE 2012	Webinar-FLACSO/IPE 2012

Especialista	Tema	Género	Fecha	Organizador	Sitio de publicación
G. Rabajoli	Recursos digitales para el aprendizaje: una estrategia para la innovación en tiempos de cambio	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IIPE 2012	Webinar-FLACSO/I IPE 2012
M. Deriquito	Text2text - Uniendo la vida con el aprendizaje. Bridge IT Filipinas	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IIPE 2012	Webinar-FLACSO/I IPE 2012
S. Gvirtz	El desafío de gestionar escuelas con tecnologías	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IIPE 2012	Webinar-FLACSO/I IPE 2012
M. Castedo	El aprendizaje de la lectoescritura y la prevención del fracaso escolar: Alfabetización inicial, algo más que las primeras letras.	Conferencia	2012	OEI	You tube
S. Schurmann	Panorama del m-learning en América Latina: aportes para un análisis comparado	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IIPE 2012	Webinar-FLACSO/I IPE 2012
Shafika Isaacs	El aprendizaje electrónico móvil y la Educación Para Todos	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IIPE 2012	Webinar-FLACSO/I IPE 2012
C. Muñoz Reyes	Hacia un nuevo paradigma pedagógico: Tecnología Móvil Educación y Empoderamiento para todos. Proyecto SMILE	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IIPE 2012	Webinar-FLACSO/I IPE 2012
P. Kim	Investigación sobre Aprendizaje móvil alrededor del mundo	Conferencia	2012	Webinar-FLACSO/IIPE 2012	Webinar-FLACSO/I IPE 2012
Sara Melgar	Ciclo de Desarrollo Profesional sobre Alfabetización Inicial	Presentación	2012	INFOD	You tube
John Moravec	Nuevos paradigmas para pensar la relación entre educación y trabajo: de la sociedad 1.0 a la sociedad 3.0. Hacia las escuelas y los estudiantes 3.0	Conferencia	2012	Educared	Educared
David Perkins	¿Qué cosas vale la pena enseñar y aprender hoy"	Conferencia	2012	Educared	Educared
J.Semillán Dartiguelongue	Puentes que comunican y abren a nuevos espacios y tiempos	Conferencia	2013	Fund. El Libro-Fund. Luminis-	Feria del Libro- 2013
J."Maddog" Hall	Softawre libre y educación	Entrevista virtual	2013	Educ.ar	Educ.ar
Vera Rexach	Alfabetic	Conferencia	2013	OEI	You tube
C. Hoffman	Moozilla	Entrevista virtual	2013	Educ.ar	Educ.ar

Especialista	Tema	Género	Fecha	Organizador	Sitio de publicación
C. Blajaquis	Cómo leer en la cárcel	Entrevista	2013	Programa Caminos de Tiza (TV Pública)	Educ.ar
Virginia Jaichenco	Ciclo de Desarrollo Profesional sobre Alfabetización Inicial. Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística	Conferencia	2013	INFOD/OEI	You tube
Paula García	Ciclo de Desarrollo Profesional sobre Alfabetización Inicial. Aproximaciones a la sociolingüística	Conferencia	2013	INFOD/OEI	You tube
María Clemente Linuesa	Ciclo de Desarrollo Profesional sobre Alfabetización Inicial. La enseñanza de la lengua escrita: una perspectiva integradora"	Conferencia	2013	INFOD/OEI	You tube
Alejandro Raiter	Ciclo de Desarrollo Profesional sobre Alfabetización Inicial. Apuntes de psicolingüística	Conferencia	2013	INFOD/OEI	You tube
Francesc Pedró	¿Cómo debería ser la Educación del Siglo XXI?	Conferencia	2013	Educared	Educared
Denise Najnamovich	¿Cómo debería ser la Educación del Siglo XXI?	Conferencia	2013	Educared	Educared
Dorotea Lieberman	Ciclo de Desarrollo Profesional sobre Alfabetización Inicial. Gramática del español como segunda lengua	Conferencia	2013	INFOD/OEI	You tube
E. Ferreiro	Aprendizaje de la lengua escrita	Conferencia	2013	Facultad de Psicología, UBA	You tube
Mónica Pini	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Gustavo Mangisch	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
F. Iacomella	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Eduardo Averbuj	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Adrian Moscovich	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Jaime Perczyk	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Alejandro Artopoulos	Conectar Igualdad (desde 1.08´)	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Darío Pulfer	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate

Especialista	Tema	Género	Fecha	Organizador	Sitio de publicación
Joel Armando	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Herminia Azinian	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Fernanda Ozollo	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Gonzalo Zabala	Conectar Igualdad	Entrevista virtual		Conectar Igualdad	Conectate
María José Ravelli	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
María Inés Vollmer	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Susana Finquelievich	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Patricio Lorente	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
Pablo Fontdevila	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
N. Sabelli	Conectar Igualdad	Entrevista virtual	s/f	Conectar Igualdad	Conectate
C.Sagol	Las TIC en el aula	Conferencia	s/f	Conectar Igualdad	You tube
E. Ferreiro	Alfabetización y enseñanza	Conferencia	s/f	DGCyE Provincia de Buenos Aires	Portal Las 400 clases.
G. Orozco Gómez	Docencia y cibercultura	Conferencia	s/f	INFOD	Portal Las 400 clases.
N. Burbules	El impacto de las TIC en las instituciones educativas. Modelos y escenarios	Entrevista virtual	s/f	Educ.ar	Portal Las 400 clases.
Daphne Koller	La educación del futuro. Lo que estamos aprendiendo de la educación en línea	Conferencia	s/f	TED	Portal Las 400 clases.
Anthony Browne	Libros álbum	Entrevista virtual	s/f	Educ.ar	Portal Las 400 clases.
Bill Gates	Los maestros necesitan retroalimentación real	Conferencia	s/f	TED	Portal Las 400 clases.
Ken Robinson	Salir del valle de la muerte en educación	Conferencia	s/f	TED	Portal Las 400 clases.
Ken Robinson	Cambiando paradigmas	Conferencia	s/f	RSA	Portal Las 400 clases.
Peter Norvig	El aula de 100.000 estudiantes	Conferencia	s/f	TED	Portal Las 400 clases.
Daniel Gabarró	¿Cómo enseñar ortografía? Reducir las faltas en un 80%	Conferencia	s/f	Boria	Portal Las 400 clases.
D. Burton Wilcock	Educación y TIC. videojuegos	Entrevista virtual	s/f	Educ.ar	Conectate
N. Preto	La lógica de los hackers	Entrevista virtual	s/f	Educ.ar	Conectate
C. Preston	Agenda pública de Internet	Entrevista virtual	s/f	Educ.ar	Conectate
AAVV	Drawing educación y TIC	Animación	s/f	Educ.ar	Conectate

Especialista	Tema	Género	Fecha	Organizador	Sitio de publicación
Iris Rivera	Jornada Lecturas en la primera infancia	Conferencia	s/f	PNL	PNL
Yolanda Reyes	Jornada Lecturas en la primera infancia	Conferencia	s/f	PNL	PNL
Valentino/ Redondo/ Paglieta/Brener Vazquez Gamboa	La lectura como lazo social	Conferencia	s/f	PNL	PNL
M. C. Ramos	La poesía y la infancia	Conferencia	s/f	PNL	PNL
L. Blanco- M. Mainé	Lecturas en la primera infancia	Conferencia	s/f	PNL	PNL
G. Bialet	La lectura y los libros en Argentina	Conferencia	s/f	PNL	PNL
L. Guerrero Guadarrama	La Literatura Infantil	Conferencia	s/f	PNL	PNL
M. A. Moller	El niño y la alfabetización	Conferencia	s/f	PNL	PNL
P. Redondo	La enseñanza en clave política	Conferencia	s/f	PNL	PNL
P. Cerrillo	La enseñanza de la literatura	Conferencia	s/f	PNL	PNL
S. Yubero	Aprender a leer y ser lector	Conferencia	s/f	PNL	PNL
L. Bodoc	La poesía y las palabras: mentir para decir la verdad	Conferencia	s/f	TED EX Río de la Plata	Portal Las 400 clases.

Anexo IV- Publicaciones pedagógicas impresas

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Hommo Sapiens	2003	Folclore infantil	Carlos Silveyra	Educación. Leer y escribir
Hommo Sapiens	2003	La Lengua Oral en la Educación Inicial	Miretti, María Luisa	Educación. Lengua
Fondo de Cultura Económica	2003	Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación	Graciela Carbone	Educación y pedagogía
Fondo de Cultura Económica	2003	La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta	Charles Sarland	Espacios de Lectura
Fondo de Cultura Económica	2003	El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores	Robert Darnton	Espacios de Lectura
Fondo de Cultura Económica	2003	La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación	Jorge Larrosa	Espacios de Lectura
Novedades Educativas	2003	Niños, cuentos y palabras. Tomo 49. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil		0 a 5 La educación en los primeros años
Novedades Educativas	2003	Proyecto de enseñanza para la formación de lectores y escritores. Historias de aula. Segunda edición	María Laura Galaburri (coord.)	Biblioteca Didáctica. Ed. Básica y Media
Novedades Educativas	2003	El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo	Alicia Lestón, Patricia Ratto y otros	Biblioteca Didáctica. Ed. Básica y Media
La Crujía	2003	Estudios sobre comunicación, educación y cultura	Sandra Carli (comp.)	Itinerarios
La Crujía	2003	La aventura textual. De la Lengua a los Nuevos Lenguajes	Irma Emiliozzi (comp.)	Itinerarios
Gedisa	2003	Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas	Gutiérrez Martín, Alfonso	Comunicación educativa
Biblos	2003	Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller. Segunda edición	Sylvia Nogueira (Coord.)	Metodologías
Paidos	2003	Redes de comunicación en la enseñanza	Martínez Sanchez	Manuales de escritura
Paidos	2003	Aprender con imágenes	Maite Pro	Papeles de pedagogía
Eudeba	2004	Cómo se escribe un informe de laboratorio	Ernesto N. Martinez	Ciencia/Tecnología
Siglo XXI	2004	Los niños piensan sobre la escritura	Emilia Ferreiro	
Univ. Nac. de Quilmes	2004	Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura	Maite Alvarado	Cuadernos Universitarios
Magisterio del Río de la Plata	2004	Alternativas para enriquecer el lenguaje 1. El alfabeto. 4º a 7º. Educación básica	Mabel N. Starico de Accomo	Didáctica/Lengua
Hommo Sapiens	2004	La Literatura para niños y jóvenes	Miretti, María Luisa	Educación. Lengua
Hommo Sapiens	2004	Comprender e interpretar: un desafío permanente	Berti, Adriana y otras	Educación. Lengua

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Hommo Sapiens	2004	El aprendizaje virtual	Rodríguez Illera, José Luis	Educación. Tecnología
Miño y Dávila	2004	El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza	Fernández Reiris, Adriana	Ciencias de la Educación
Univ. Gral. Sarmiento	2004	Los textos académicos en el nivel universitario	Adelstein, Andreína- Kuguel, Inés	Textos básicos
Fondo de Cultura Económica	2004	Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales	Evelyn Arizpe y Morag Styles	Espacios de Lectura
Novedades Educativas	2004	Enseñar y aprender tecnología. Propuestas didácticas desde la Teoría de Sistemas. Proyectos tecnológicos y modelos de comprensión y representación real	Marcelo Barón	Biblioteca Didáctica.Ed. Básica y Media
Gedisa	2004	Diferentes, desiguales y desconectados	Néstor García Canclini	
Gedisa	2004	Estudiar a distancia. Una guía para estudiantes	Talbot, Christine	Manuales y guías
La Crujía	2004	La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades	Marta Mena (comp.)	Itinerarios
Gedisa	2004	Sociología de la lectura	Bernard Lahire	cultura digital
Eudeba	2005	Prácticas de Lectura Con Textos de Estudio	Hall Beatriz Mari	UBA XXI
Univ. Nac. de Quilmes	2005	La educación superior en entornos virtuales	Martín Becerra	Jornadas Académicas
Amorrortu	2005	Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza	Edith Litwin y otros	Nueva enseñanza, nuevas prácticas
Paidós	2005	Lectura y vida cotidiana . Por qué y para qué leen los adultos	Peredo Merlo	Educador
Paidós	2005	Escribir literatura infantil y juvenil	Margaret Clark	Manuales de escritura
Bonum	2005	Didáctica de la Lengua	Luchetti, Elena	Didáctica de la Lengua
Hommo Sapiens	2005	La escritura literaria	Patricia Suárez	Educación. Leer y escribir
Hommo Sapiens	2005	Literatura para no lectores	Carlos Silveyra	Educación. Leer y escribir
Hommo Sapiens	2005	Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura	Actis, Beatriz	Educación. Lengua
Hommo Sapiens	2005	La cultura escrita ya no es lo que era	Avendaño, Fernando	Educación. Lengua
Hommo Sapiens	2005	Reflexiones acerca de la escritura científica	Menin, Ovide-Temporetti, Félix	Fuera de serie
Hommo Sapiens	2005	Aula hoy. Lectura y escritura	AAVV	Aula hoy
Manantial	2005	Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica	A. Fernández- M. López Casanova	Biblioteca del docente
Miño y Dávila	2005	La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula	Fernández Reiris, Adriana	Ciencias de la Educación

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Miño y Dávila	2005	Entre pedagogía y literatura	Carlos Skliar y otros	Ciencias de la Educación
Fondo de Cultura Económica	2005	Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica	Paula Carlino	Educación y pedagogía
Fondo de Cultura Económica	2005	Una introducción a la informática en el aula	Susana Muraro	Educación y pedagogía
Fondo de Cultura Económica	2005	Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela	Teresa Colomer	Espacios de Lectura
Novedades Educativas	2005	Las competencias lingüísticas en educación infantil. Tomo 62. Escuchar, hablar, leer y escribir	María Pugliese	0 a 5 La educación en los primeros años
Novedades Educativas	2005	Literatura infantil. Tomo 11. Una invitación al mundo de la fantasía		0 a 5 La educación en los primeros años
Gedisa	2005	Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line	Silva, Marco	Comunicación educativa
Gedisa	2005	El culto a la información. Un tratado sobre alta tecnología, inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar	Theodore Roszak	Comunicación educativa
Gedisa	2005	Internet, la imprenta del siglo XXI	Alejandro Piscitelli	Cibercultura
Gedisa	2005	El culto a la información. Un tratado sobre alta tecnología, inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar	Rozzak, Theodore	Comunicación educativa
Gedisa	2005	Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line	Silva, Marco	Comunicación educativa
Paidós	2006	Aprender comunicación digital	Neus Arques	Aprender
Paidós	2006	Coaching para escribir	Sergio Bulat	Manuales de escritura
Paidós	2006	Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías	Stone Wiske	Voces de la educación
Magisterio del Río de la Plata	2006	Alternativas para enriquecer el lenguaje 2. Semántica. Educación básica	Mabel N. Starico de Accomo	Didáctica/Lengua
Magisterio del Río de la Plata	2006	Didáctica de la literatura	María Delia Vivante	Didáctica/Lengua
Bonum	2006	El juego en el aprendizaje de la escritura	Motta, I.-A. Risueño	Educación
Bonum	2006	Lectura corazón del aprendizaje	Benda Ana y otros	Pedagogía
Hommo Sapiens	2006	Estudios del Lenguaje y enseñanza de la Lengua	Múgica Nora (comp.)	Educación. Lengua
Hommo Sapiens	2006	El desarrollo de la lengua oral en el aula	Avendaño, F. - Miretti M. L.	Educación. Lengua
Prometeo	2006	Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza	Roxana Cabello y otros	Comunicación y estudios culturales

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Prometeo	2006	La tesis. Cómo orientarse en su elaboración	Dei, Daniel	Cuadernos universitarios
Del Zorzal	2006	Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua	Paola Iturrioz	Formación Docente
Del Zorzal	2006	Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela	Sergio Frugoni	Formación Docente
Del Zorzal	2006	Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas	Valeria Sardi	Formación Docente
Del Zorzal	2006	Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura	Gustavo Bombini	Formación Docente
Fondo de Cultura Económica	2006	La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación	Mariano Palamidessi	Educación y pedagogía
Fondo de Cultura Económica	2006	Lecturas	Aidan Chambers	Espacios de Lectura
Novedades Educativas	2006	Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos	Alejandro Spiegel	Biblioteca Didáctica.Ed. Básica y Media
Novedades Educativas	2006	Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad	Dora Riestra	Biblioteca Didáctica.Ed. Básica y Media
La Crujía	2006	Imaginar con las tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento	Carina Lion	Itinerarios
Gedisa	2006	Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos	Trejo Delarbre, Raul	Comunicación educativa
Gedisa	2006	Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento	Francisco Sierra Caballero	Comunicación educativa
Aique	2007	Leer y escribir: el día a día en las aulas	Ana María Kaufman (coord.)	El abecé de...
Aique	2007	Prensa y educación. Un enfoque cognitivo	José A. León	Psicología cognitiva y educación
Biblos	2007	Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción	Mirta Botta y otros	Metodologías
Biblos	2007	La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario	Sylvia Nogueira y otros	Metodologías

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Comunicarte	2007	Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos	Constanza Padilla de Zerdán	Lengua y Discurso
Comunicarte	2007	Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas	María Cristina Dalmagro	Lengua y Discurso
Paidós	2007	Aprender grafología	Matilde Priante	Aprender
Hommo Sapiens	2007	La construcción del taller de escritura	Andruetto, M. Teresa- Lardone, Lilia	2003 prim. Edic.
Hommo Sapiens	2007	Del texto al escenario	Sormani, Nora Lía	2004 prim. Edic.
Miño y Dávila	2007	Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas	Bronckart, Jean Paul	Ciencias de la Educación
Prometeo	2007	Medios informáticos en la educación (a ppios. del siglo XXI)	Roxana Cabello y Diego Levis	Comunicación y estudios culturales
Prometeo	2007	El taller del escritor universitario	Irene Klein	Cuadernos universitarios
Fondo de Cultura Económica	2007	Dime. Los niños, la lectura y la conversación	Aidan Chambers	Espacios de Lectura
Fondo de Cultura Económica	2007	El ambiente de la lectura	Aidan Chambers	Espacios de Lectura
Novedades Educativas	2007	Nuevas tecnologías, saberes, amores y violencias. Construcción de identidades dentro y fuera de la escuela	Alejandro Spiegel (coord.)	Ensayos y experiencias
Novedades Educativas	2007	Leer con placer en la primera infancia. Tomo 68. Abrir un libro... abrir el mundo	Lidia Blanco	0 a 5 La educación en los primeros años
La Crujía	2007	Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia	Marta Mena (comp.)	Itinerarios
Gedisa	2007	Comprender la comunicación	Antonio Pasquali	Comunicación educativa
Gedisa	2007	Etnicidad virtual. Raza, resistencia y world wide web	Leung, Linda	Comunicación educativa
Gedisa	2007	Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación	Ferguson, Robert	Comunicación educativa
Gedisa	2007	Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital	Maldonado, Tomás	Cibercultura
Gedisa	2007	Lectores, espectadores e internautas	García Canclini, Néstor	
Aique	2008	La escuela puede. Una larga experiencia en la enseñanza de la lengua escrita	Berta Braslavsky	Biblioteca esencial
Comunicarte	2008	La construcción del camino lector	Laura Devetach	Pedagogía y Didáctica
Univ. Nac. de Quilmes	2008	Actas del I Foro Internacional de educación superior en entornos virtuales	Adriana Imperatore, Sara Pérez (comp.)	Jornadas Académicas
Paidós	2008	Taller de textos	Daniel Cassany	Papeles de pedagogía

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Paidós	2008	La generación multimedia	Roxana Morduchowicz	Voces de la educación
Magisterio del Río de la Plata	2008	Aportes para la expresión escrita	Miguel Ángel Caminos	Didáctica/Lengua
Magisterio del Río de la Plata	2008	Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos	José María Navarro Martínez	Metodologías de enseñanza
Océano Travesía	2008	Pero no imposible. Bitacora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno	Najera Trujillo, Claudia	Agora
Bonum	2008	Didáctica de la educación tecnológica	José M. Mautino	Didáctica
Bonum	2008	Didáctica de la Lengua en el Nivel Inicial	Lizzi, Silvia	Didáctica
Bonum	2008	Educación en valores a través de los cuentos	Henche Zabala, Irene	Educación
Hommo Sapiens	2008	¿Qué, cómo y para qué leer?	Beatriz Actis	Educación. Leer y escribir
Hommo Sapiens	2008	Lecturas, familias y escuelas	Beatriz Actis	Educación. Lengua
Hommo Sapiens	2008	Los niños tienen la palabra	Perriconi, G.- Digistani E.	Educación Inicial
Santillana	2008	Programas, profesores y estudiantes virtuales.	Fainholc, Beatriz	
Santillana	2008	La calidad de las escrituras infantiles: cuentos y resúmenes, ortografía y gramática	A.M. Kauffmann	
Manantial	2008	Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital	David Buckingham	Biblioteca del docente
Manantial	2008	Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía	Karin Littau	Reflexiones
Miño y Dávila	2008	Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo	Dora Riestra	Ciencias de la Educación
Miño y Dávila	2008	El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos	Flora Perelman	Ciencias de la Educación
Univ. Gral. Sarmiento	2008	Lectocomprensión en Inglés. Módulo II		Textos básicos
Del Zorzal	2008	Tras las huellas del aprendizaje. Una experiencia de enseñanza de lectura y escritura en escuelas rurales	María Teresa Lerner	Formación Docente
Fondo de Cultura Económica	2008	Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños	Aidan Chambers	Espacios de Lectura
Fondo de Cultura Económica	2008	Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas	Geneviève Patte	Espacios de Lectura
Novedades Educativas	2008	Lenguas y lenguajes en la educación infantil. Tomo 75. Las formas tempranas de comunicación	Víctor Feld y otros	0 a 5 La educación en los primeros años
Novedades Educativas	2008	Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura. El piolín y los nudos	Elena Stapich (coord.)	Biblioteca Didáctica. Ed. Básica y Media

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Novedades Educativas	2008	Para argumentar mejor: lectura comprensiva y producción escrita Estrategias de comprensión y elaboración de argumentos	Norma Matteucci	Biblioteca Didáctica. Ed. Básica y Media
La Crujía	2008	Periodismo escolar en internet. Del aula al ciberespacio	Rubén Canella - Francisco Albarello - Teresa Tsuji	Itinerarios
La Crujía	2008	Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo	Marcela Arpes - Nora Ricaud	Itinerarios
La Crujía	2008	La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto	Gabriela Cruder	Itinerarios
La Crujía	2008	Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet	Marcelo Urresti	Inclusiones
Gedisa	2008	Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento	Gros, Begoña	Comunicación educativa
Gedisa	2008	Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva	Scolari, Carlos	Cibercultura
Aique	2009	Mediatizados. Encuentros y desencuentros entre la escuela y los medios	Mónica Beltrán	Política y educación
Biblos	2009	¿Cómo se clasifican las palabras?	Hilda Albano Mabel Giammatteo	Respuestas
Santillana	2009	Nativos Digitales. Dieta cognitiva, arquitecturas de participación e inteligencia colectiva	Alejandro Piscitelli	
Univ. Nac. de Quilmes	2009	Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje Perspectivas teórico-metodológicas	Adriana Imperatore	Jornadas Académicas
Paidos	2009	Para ser letrados	Daniel Cassany	Educador
Paidos	2009	Teoría del hipertexto	George Landow	Multimedia
Paidos	2009	Enseñar a leer textos de ciencias	Espinoza-egle	Voces de la educación
Paidos	2009	Conquistar la escritura	Ana Finocchio	Voces de la educación
Paidos	2009	Tatuados por los medios	Silvia Bacher	Voces de la educación
Paidos	2009	Formación docente en lectura y escritura	Delia Lerner	Voces de la educación
Hommo Sapiens	2009	El ABC de la alfabetización	Pujato, Beatriz	Educación. Leer y escribir
Gedisa	2009	El sujeto en la pantalla. La aventura del espectador, del deseo a la acción	Machado, Arlindo	Comunicación educativa
Hommo Sapiens	2009	Los alumnos universitarios y la escritura académica	Desinano, Norma	Educación. Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Hommo Sapiens	2009	Didáctica de las Ciencias del Lenguaje	Avendaño, Fernando-Desinano, Norma	Educación. Didácticas
Océano Travesía	2009	Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento	Bonilla/ Goldin/ Salaberria	Agora
Océano Travesía	2009	El arte de la lectura en tiempos de crisis	Michele Petit	Agora
Océano Travesía	2009	Una infancia en el país de los libros	Michele Petit	Agora
Océano Travesía	2009	Los libros, eso es bueno para los bebés	Bonnafe, Marie	Agora
Manantial	2009	Niños que construyen su poder de leer y escribir	Josette Jolibert-Christine Sraïki	Biblioteca del docente
Novedades Educativas	2009	Docente de sala y computadoras: ¿qué obstaculiza su integración? Tomo 78. Una mirada construida desde su formación	Gabriel Bajarlía y Primavera Bajarlía	0 a 5 La educación en los primeros años
Novedades Educativas	2009	Taller de lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos	Ester Spiner	Biblioteca Didáctica. Ed. Básica y Media
La Crujía	2009	Construyendo puentes hacia otras lenguas	Gustavo Paz - Mariano Quintero	Docencia
La Crujía	2009	El entramado de los lenguajes	Angelita Martínez	Docencia
Gedisa	2009	La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información	San Martín Alonso, Angel	Comunicación educativa
Gedisa	2009	El Trabajo en Red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales	Ubieto, José Ramón	Biblioteca Educación/Pedagogía Social
Gedisa	2009	Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad	Roxana Morduchowicz	Nuevas formas de sociabilidad
Biblos	2010	Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller	Sylvia Nogueira	Metodologías
Biblos	2010	Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación	Sylvia Nogueira	Metodologías
Biblos	2010	De la tesis al libro. Guía para autores y editores	Sylvia Nogueira y otro	Metodologías
Biblos	2010	¿Cómo trabajar con TIC en el aula? Una guía para la acción pedagógica	Mariano Ávalos	Respuestas
Biblos	2010	¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura	María Cristina Chiama de Jones	Respuestas
Biblos	2010	¿Qué es una gramática textual?	Salvio Martín Menéndez	Respuestas
Comunicarte	2010	Prácticas de lectura y escritura académicas	Pipkin Embón Mabel-Reynoso Marcela	Lengua y Discurso
Hommo Sapiens	2010	La didáctica del texto	Avendaño, F.- Perrone, A.	Educación. Lengua
Hommo Sapiens	2010	La lengua y la literatura en la escuela secundaria	Gerbaudo, Analía	Educación. Lengua
Hommo Sapiens	2010	Lectura crítica en Internet	Fainholc, Beatriz	Educación. Tecnología

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Hommo Sapiens	2010	Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes: reflexiones y propuestas de escritura y oralidad	Ortiz, Beatriz Irene-Lillo, Mario	Educación. Educación Inicial
Hommo Sapiens	2010	Lectura, escritura y educación	Brito y otros	Pensar la Educación
Novedades Educativas	2010	Proyectos con literatura. Tomo 82. Recorridos con fantasía	M. Aimar y otros	0 a 5 La educación en los primeros años
Santillana	2010	1@1 Derivas en la educación digital	Alejandro Piscitelli	
Novedades Educativas	2010	Senderos didácticos con TIC. Tomo 83. Proyectos y experiencias con nuevas tecnologías en la educación infantil	Susan De Angelis y Cristina Rodrigues	0 a 5 La educación en los primeros años
Novedades Educativas	2010	Juegos y actividades para la escritura creativa. Textos, comunicación y lenguaje	María Julieta Sánchez	Biblioteca Didáctica.Ed. Básica y Media
Santillana	2010	No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios	Pedro Barcia	
La Crujía	2010	Profe, no tengamos recreo! Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención	Salvador (Pocho) Ottobre - Walter Temporelli	Itinerarios
Gedisa	2010	Educomunicación: más allá del 2.0	García Matilla, Agustín	Comunicación educativa
La Crujía	2011	Leer/navegar en Internet. Las nuevas formas de lectura en la computadora	Francisco Albarello	Inclusiones
Biblos	2011	Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza	Hilda Albano Mabel Giammatteo (Coord.)	Claves para la Formación Docente
Paidos	2011	La búsqueda del lenguaje	Ángela Pradelli	Voces de la educación
Santillana	2011	El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantalla ubicuas	Alejandro Piscitelli	
Paidos	2011	Las Tics en las aulas	Manso	Voces de la educación
Paidos	2011	Lee comprensivamente		Cuadernos de evaluación
Paidos	2011	Leer para comprender		Cuadernos de evaluación
Hommo Sapiens	2011	Poesía para chicos: Teoría, textos, propuestas	Boland, Elisa	Educación. Leer y escribir
Hommo Sapiens	2011	Huellas, trazos y trazas para pensar con otros : escritos de mestrar/maestros santafesinas/os junto a Graciela Frigerio	Frigerio, Graciela y otros	Fuera de serie
Miño y Dávila	2011	Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo de Amicis	Valeria Sardi	Ciencias de la Educación

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Miño y Dávila	2011	Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)	Gustavo Bombini	Ciencias de la Educación
Miño y Dávila	2011	Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura	Carlos Skliar	Ciencias de la Educación
Univ. Gral. Sarmiento	2011	Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura	López Casanova y otros	Textos básicos
Univ. Gral. Sarmiento	2011	Lectocomprensión en Inglés. Módulo I	Magno, C.- Scagnetti, A.	Textos básicos
Univ. Gral. Sarmiento	2011	Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la lengua y la literatura	Ferreya y otros	Educación
Univ. Gral. Sarmiento	2011	Textos y Lenguaje Académico	Barbara, Moyano	Educación
Prometeo	2011	Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción	Irene Klein y otros	Cuadernos universitarios
Prometeo	2011	Enseñar con tecnologías. Nuevas Miradas en la formación docente	Roxana Cabello y Susana Morales	Educación, Sociedad e Historia
Fondo de Cultura Económica	2011	¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas	Geneviève Patte	Espacios de Lectura
Novedades Educativas	2011	Proyectos para desplegar las habilidades lingüísticas. Hablar y escuchar - Leer y escribir. Historietas. Poesías. Títeres. Cuentos. Radio	Delia María Ferradás	0 a 5 La educación en los primeros años
Novedades Educativas	2011	Estrategias pedagógicas con TIC. Recursos didácticos para entornos 1 a 1. Aprender para educar	Cristina Velázquez	Biblioteca Didáctica. Ed. Básica y Media
La Crujía	2011	Enseñar comunicación	C. Gamarnik- E. Margiolakis	Docencia
La Crujía	2011	Leer/navegar en Internet. Las nuevas formas de lectura en la computadora	Francisco Albarello	Inclusiones
Aique	2012	El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria	A. María Kaufman (coord.)	Nueva carrera docente
Biblos	2012	Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza	G. Bombini (coord.)	Claves para la Formación Docente
Biblos	2012	El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética	Hilda Albano Mabel Giammatteo (Coord.)	Claves para la Formación Docente
Bonum	2012	Conflictos en la escuela de la era digital	Castro Santander, Alejandr	Pedagogía
Hommo Sapiens	2012	Escuelas día a día: agenda de lectura y escritura en el aula	Beatriz Actis	Educación. Leer y escribir
Hommo Sapiens	2012	TIC y educación inicial : desafíos de una práctica digital en el jardín de infantes	Ana María Rolandi	Educación. Educación Inicial

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Hommo Sapiens	2012	Los quesos agujerados y otros texto : narrar en familia	Liliana Sanjurjo	Fuera de serie
Océano Travesía	2012	Las tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas	D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Pelerman	Agora
Océano Travesía	2012	Lecturas sobre la lectura	Alberto Manguel	Agora
Univ. Gral. Sarmiento	2012	En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales	Natale, Abramovich,	Textos básicos
Univ. Gral. Sarmiento	2012	La adquisición del lenguaje y la enseñanza de las segundas lenguas	Avellana y otros	Educación
Prometeo	2012	¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías	Mariano Narodowski y Alejandra Scialabba	Educación, Sociedad e Historia
Prometeo	2012	Hiperaprendizaje	E. de la Barrera y C. Bonvillani	Educación, Sociedad e Historia
Prometeo	2012	Escribir: antes yo no sabía que sabía	Gloria Pampillo y otros	Educación, Sociedad e Historia
Del Zorzal	2012	Posmodernidad y lectura	Betina Caron	Formación Docente
Novedades Educativas	2012	Actividades escolares con TIC. Herramientas para el aula y selección de recursos	M. Garzón y otros	Biblioteca Didáctica.Ed. Básica y Media
Novedades Educativas	2012	Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes	Gabriela Asinsten y otros	Biblioteca Didáctica.Ed. Básica y Media
Novedades Educativas	2012	La literatura en la escuela primaria.Más allá de las tareas	Mila Cañón y Carola Hermida	Biblioteca Didáctica.Ed. Básica y Media
Novedades Educativas	2012	Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos	Silvia Ramírez Gelbes	Universidad
Novedades Educativas	2012	Estrategias para comprender y producir ensayos. Análisis y escritura de un género discursivo	Norma Matteucci	Universidad
La Crujía	2012	Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después	Guadalupe López - Clara Ciuffoli	Inclusiones
Gedisa	2012	Adolescencia entre pantallas. Identidades juveniles en el sistema de comunicación	Callejo, Javier (coord.)	
Océano Travesía	2013	Una casa de palabras	Gustavo Martin Garzo	Agora
Biblos	2013	La escritura de la crítica de artes. Pautas para la formación profesional	Mariana di Stefano	Metodologías
Biblos	2013	¿Cómo integrar las TIC en la escuela del siglo XXI? De Clementina a las tablets	Mariano Ávalos	Respuestas
Paidos	2013	Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria.	Reverl Chion y Navarro	

Editorial	Año	Título	Autor	Colección
Paidós	2013	El sentido de la lectura	Ángela Pradelli	Voces de la educación
Univ. Gral. Sarmiento	2013	Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura	Moyano y otros	Educación
Univ. Gral. Sarmiento	2013	El semillero de la escritura	Natale y otros	Educación
Novedades Educativas	2013	Lecturas para inventar y disfrutar. Tomo 91. Proyectos y actividades de mediación literaria	María Julieta Sánchez	0 a 5 La educación en los primeros años
Novedades Educativas	2013	Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula	Verónica Sánchez y otros	Biblioteca Didáctica. Ed. Básica y Media
Novedades Educativas	2013	Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación	Gabriela Iglesias-Graciela Resala (comps.)	Universidad
Gedisa	2013	Antropología de la escritura	Cardona, Giorgio	CLA-DE-MA
Hommo Sapiens	en prensa	Cómo elaborar monografías, artículos científicos y otros textos expositivos	Cecilia Bixio	
Hommo Sapiens	en prensa	Ser docente en un mundo lleno de tecnologías móviles	Alejandro Spiegel	