

La integración de tic en la formación docente inicial: procesos de apropiación de políticas educativas en prácticas docentes

Eje temático: Comunicación y Educación

Autora

Palmero, Paula Mariana

marianapalmero@gmail.com

Resumen

En los lineamientos de la política educativa actual- impulsada a partir de la sanción y aplicación de la Ley de Educación Nacional- la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas educativas de los distintos niveles de enseñanza, se visualiza como la oportunidad de poner la tecnología al “*servicio de una estrategia pedagógica apropiada para el mejorar el aprendizaje de aquellos alumnos que parten de condiciones más desfavorables*” (Tedesco, J. 2008).

En este contexto, las propuestas generadas para la integración de TIC en la formación docente inicial pretenden situar la temática dentro de lo que se consideran son los conocimientos necesarios para la formación. Al respecto, los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” establecen que las TIC tienen incidencia en el campo de la formación general, de la formación específica y también en el área de la práctica profesional (Hisse, M., 2009).

En la provincia de Córdoba, el proceso de incorporación de la temática de las TIC en el diseño curricular se desarrolló en el marco general de un proceso de revisión de la organización, estructura y dinámica curricular con el propósito de adecuarse a los lineamientos establecidos en políticas ministeriales a nivel nacional.

En el presente trabajo se desarrollan algunas reflexiones a partir de la lectura de datos obtenidos en el marco de una investigación para una tesis doctoral que indaga en las transformaciones y reconfiguraciones que se producen en los espacios escolares – concretamente en los institutos de formación docente - a partir de la incorporación en los planes de estudios de unidades curriculares orientadas al trabajo con tecnologías de la comunicación y medios audiovisuales.

En la primera parte se presenta un análisis de un corpus conformado por los Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Primaria e Inicial de la Provincia de Córdoba, los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente producidos por el Ministerio de Educación de la Nación. Posteriormente se trabaja en el análisis de registros obtenidos a partir de la observación de las prácticas de enseñanza de docentes de materias que trabajan específicamente la temática de los medios y las TIC.

Por último, tomando como referente teórico la noción de apropiación propuesta por Roger Chartier (1995) y trabajada también por Elsie Rockwell (1995-2001), se ponen en diálogo estos registros de análisis con el objetivo de reflexionar sobre el/los modos en los que los sujetos se apropian de las prescripciones y regulaciones curriculares y como se rearticulan los sentidos y se producen nuevas significaciones en torno a la incorporación de TIC en los procesos educativos.

Desarrollo

Introducción

En las últimas décadas los Estados Nacionales han impulsado acciones destinadas a alfabetizar¹ a distintos grupos sociales en el uso y manejo de distintas herramientas digitales. En este marco, según indica Landau, Serra y Gruschetsky *“el acceso y la generación de propuestas de integración de las TIC en la enseñanza se han transformado en un nuevo componente de las políticas educativas”* (2007:16).

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

Las primeras, recuperan los formatos de alfabetización inicial de los 60 y 70 en América Latina y se destinan a adolescentes y adultos. Se organizan por módulos y finalizan cuando el aprendiz puede desenvolverse en forma relativamente independiente con los contenidos considerados como “básicos” (generalmente asociados a paquetes informáticos de oficina u ofimática y al uso de Internet)².

La otra alternativa de intervención estatal para llevar adelante procesos de alfabetización digital son los programas de integración de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo. Estos se orientan -por lo general- a partir de tres líneas de acción: dotar de equipamiento e infraestructura a las escuelas; brindar

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

² Un detalle de los programas implementados puede encontrarse en LANDAU, Mariana, SERRA, Juan y GRUSCHETSKY, Mariano (2007): *“Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino”*. Serie La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) disponibles en <http://diniece.me.gov.ar/>

formación y capacitación a los docentes y poner a disposición materiales educativos vinculados con la temática, programas y software específicos. Estas líneas de acción se orientan preferentemente hacia el nivel primario y secundario del sistema educativo.

La Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) sancionada en el año 2006 sitúa a la preocupación por el desarrollo de competencias necesarias para el manejo de los lenguajes digitales y audiovisuales producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional.

En este contexto, las propuestas generadas para la integración de TIC en la formación docente inicial pretenden situar a la temática dentro de lo que se consideran son los conocimientos necesarios para la formación.

La introducción de la temática en los contenidos destinados a la formación docente se produce en el marco un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina impulsada desde el Instituto Nacional de Formación Docente y orientado a la reconstrucción del sistema formador docente. Esta transformación implicó, entre otros procesos, la relectura y adecuación de los planes de estudio de los institutos respecto de los nuevos lineamientos nacionales.

En la provincia de Córdoba el proceso se inició en el año 2008³ y movilizó una serie de acciones planificadas que derivaron en la construcción de una propuesta de Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, en un marco decisorio de extensión de la duración de las carreras a cuatro años de formación inicial.

Siguiendo lo que plantea Stephen Ball, cuando hablamos de políticas públicas las pensamos como *“procesos en curso, interactivo e inestable”* (1997). Estos procesos aluden *“aluden a sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables,*

³ Ver el Marco Referencial del Diseño Curricular. Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en <http://dges.cba.infed.edu.ar/>

que atribuyen primacía a ciertas acciones o comportamientos (...) constituyen poderosos recursos retóricos, modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos” (Miranda, 2011:92-93).

En relación con esto, es importante destacar cuando hablamos de curriculum lo hacemos desde lo que plantea Terigi cuando lo define como *“herramienta de la política educativa con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas (...) debe ser atendido como expresión de los compromisos del Estado con la sociedad y con el sistema escolar (...) y es, finalmente, una herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones educativas” (Terigi, F. 2004:4-5).* En este sentido, el curriculum expresa y orienta el *“sentido formativo de la experiencia escolar” (Terigi, F. 2004).*

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

Políticas educativas, diseños curriculares y TIC

El trabajo de análisis que presentemos se realizó a partir de la lectura y el análisis de documentos y regulaciones producidas por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2007 y 2008 (*“Los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. Anexo Resolución del Consejo Federal de Educación 24/07”*; *“Las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria”* producidas por

el Instituto Nacional de Formación Docente)⁴. Estos documentos y regulaciones son los que en términos discursivos han orientado y direccionado los procesos de discusión respecto de la transformación del sistema formador docente, específicamente los procesos de cambio curricular en la formación docente inicial.

También se considera como referente de análisis el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba. Este cuerpo de enunciados es el resultado del proceso de redefinición de cambios en los diseños curriculares que se realizó en la provincia desde el año 2008. Allí se establece la estructura curricular de las carreras.

A partir de una lectura de estos documentos, lo que interesa es rastrear y reconocer los modos en cómo se nombran a las tecnologías, cómo se las piensa y desde qué perspectiva se las vincula con las prácticas educativas y los procesos de construcción de conocimiento.

a) Las TIC como potenciadoras de la enseñanza

En los documentos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación se ubica la temática de las TIC como una unidad curricular *ineludible* (Hisse, 2009: 21) en la formación de los docentes en tanto las TIC representan el “*mayor cambio social y cultural operado después de la revolución industrial*” (Hisse, 2009: 24) y son consideradas un como un eje esencial de las sociedades del conocimiento⁵.

⁴ La versión digital de estos documentos está disponible para consulta y descarga en www.me.gov.ar y <http://dges.cba.infed.edu.ar>

⁵ Este concepto se utiliza para describir a las sociedades actuales en vinculación con las transformaciones que medios y tecnologías operan en las distintas dimensiones de la vida cotidiana. Al respecto puede consultarse la obra de Manuel Castells (2001) *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. También el texto de Becerra, M. Mastrini G. (2002) *La Sociedad de la Información en Argentina: una mirada desde la economía política*.

En los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” establecen que las TIC deben ser incorporadas en el campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia; se propone resolverla a nivel curricular con un carácter transversal respecto de los saberes que estructuran el curriculum de las instituciones que forman a futuros docentes. Se reconoce de este modo la incidencia de las TIC en el campo de la formación general, de la formación específica y también en el área de la práctica profesional (Hisse, M., 2009).

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

Este argumento sostiene la propuesta de pensar en una inserción de las TIC en la formación desde una perspectiva que trascienda las visiones instrumentales ya que se las concibe como *potenciadoras de la enseñanza* y de la *gestión institucional de las escuelas* (Hisse, 2007: 24). Por ello se las ubica de modo transversal respecto del desarrollo de los contenidos de las distintas áreas de formación.

Hay una insistencia a lo largo de los apartados sobre TIC en el documento respecto de la necesidad de trascender los usos habituales que se realizan en los espacios educativos y, fundamentalmente, cuestionar la centralidad que la enseñanza de la informática ha tenido en diseños curriculares anteriores, oportunidades en las que las TIC fueron consideradas como saberes relevantes pero quedaron en un segundo plano frente a otros saberes “prioritarios” para la formación docente.

Reconocen la importancia del dominio operativo de los artefactos pero consideran que el trabajo escolar no se agota en la enseñanza de usos procedimentales sino que hay que desarrollar proyectos en donde las TIC se incorporen al servicio de las actividades formativas de docentes e instituciones. Estos proyectos deberían apuntar a una *“incorporación con sentido de las TIC”* (Hisse, 2009:137).

Las TIC potenciarían entonces procesos de aprendizaje a partir por ejemplo del uso de herramientas que resultan convocantes para los alumnos, *“tanto por su diseño como por las posibilidades que ofrecen de acceso a la información y a sus diferentes formas de organizarla y presentarla”* (Hisse, 2009:138)

En tanto herramienta pedagógica se las piensa desde tres ejes:

- 1) como instrumentos que favorecen el desarrollo cognitivo y meta cognitivo,
- 2) como herramientas para la alfabetización multimedial y como,
- 3) oportunidad para alentar la participación de los jóvenes en la vida social y pública.

Se espera entonces que las TIC puedan constituirse de este modo en herramientas que potencien las capacidades cognitivas de los individuos, permitiéndoles amplificar su capacidades cognitivas, permitir el acceso a los nuevos lenguajes que convergen con lo oral y lo escrito a la vez que favorecer procesos de comunicación y visibilidad pública.

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

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

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

b) Las TIC como herramientas pedagógicas y didácticas:

En el Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba, la incorporación de las TIC se propone a partir de dos unidades curriculares: Lenguaje Digital y Audiovisual, espacio ubicado en el Ciclo de Formación General y TIC en la Enseñanza, materia que forma parte del Ciclo de Formación Específica.

El espacio Lenguaje Digital y Audiovisual se piensa como un taller en donde los futuros docentes analicen las transformaciones cognitivas, políticas, económicas y culturales vinculadas con la irrupción de lenguajes digitales y audiovisuales, así como también en los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento; también se espera que puedan conocer y valorar las posibilidades que aportan las tecnologías en los procesos cognitivos.⁶ Mientras que el espacio denominado TIC en la Enseñanza (Inicial o Primaria), se propone como un seminario en donde se ofrezcan herramientas conceptuales y metodológicas que permitan establecer criterios para incorporar las TIC como estrategias y como recursos didácticos en diferentes áreas disciplinares.

⁶ Ver el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, disponible en <http://dges.cba.infed.edu.ar>.

Los propósitos del trabajo con TIC se orientan a que los futuros docentes adquieran saberes respecto de los usos instrumentales de las herramientas y conceptos y estrategias que les permitan reconocer el impacto que las TIC tienen “sobre la constitución de subjetividades, sobre sus potencialidades pero también sobre sus riesgos en tanto medios de comunicación, recursos y estrategias en la escuela” (Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria, 2007: 33)

En el marco orientador del seminario TIC en la Enseñanza, se explicita que las TIC son entendidas como “un conjunto de herramientas y procesos ligados a la producción y gestión de la información y de la comunicación” y pueden constituirse en herramientas pedagógicas y didácticas que favorecen y potencian los procesos de enseñanza en las áreas conformadas por los diferentes campos disciplinares (Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria, 2007: 57).

Esta justificación se enuncia en el desarrollo de los espacios pensados tanto para el Nivel Inicial como el Nivel Primario. Hay algunas especificaciones en cuanto a la distinción de los sujetos de aprendizaje, pero en líneas generales el criterio respecto de cómo pensar y trabajar con las TIC es idéntico.

Los contenidos propuestos se orientan a reforzar por un lado, un trabajo de alfabetización digital, entendido aquí como proceso de adquisición de destrezas y saberes respecto del manejo instrumental de una tecnología de la información y de la comunicación y por el otro, se ofrece un repertorio de estrategias didácticas y de recursos informáticos para trabajar con TIC en los procesos de enseñanza durante la infancia y de herramientas vinculadas con las posibilidades que la tecnología brinda para la gestión y comunicación de la información .

TIC y cotidiano escolar: prácticas y apropiaciones

Remitiéndonos a lo que plantea Stephen Ball (2002) respecto de lo interactivo, inestable y dinámico de las políticas públicas, la pregunta por las condiciones en las que se

efectivizan esta transformación curricular resulta necesaria puesto que como afirman Rockwell y Ezpeleta, las prescripciones y las prácticas de los sujetos se imbrican en una institución que constituye *“una compleja trama en permanente construcción frente a la cual la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica”* (1985: 24).

De esta manera, recuperar la dimensión del cotidiano escolar permite entrar en un espacio en donde se trama lo prescripto con lo efectivamente experimentado y activa la pregunta por las apropiaciones de los sentidos de la políticas que pretenden orientar la experiencia formativa de los sujetos (Terigi, 2004).

Cuando hablamos de apropiación lo hacemos desde la perspectiva que trabaja Elsie Rockwell (2001) a partir de la lectura de Roger Chartier (1992). Para la autora la noción **apropiación** remite a los modos en que la cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras es experimentada por los sujetos. Posee un doble carácter ya que además de personal son históricamente situadas y por lo tanto representan también un campo de conflicto, intereses y lucha de intereses. La apropiación como participación cultural implica la producción creativa de prácticas y sentidos (Chartier, R. 1992) por eso involucra también la diversidad de los usos, más allá de los previstos.

Siguiendo a Rockwell (2001), consideramos que esta noción es productiva para indagar en la relación entre prácticas culturales y procesos sociales. Para esta autora el concepto permite escapar de las lecturas reproductivistas poniendo en valor la actividad y la potencialidad transformadora de los sujetos sin dejar de considerar el carácter coactivo de las herencias culturales.

Para analizar los modos en cómo algunos docentes resuelven en su práctica lo prescripto en el curriculum, realizamos el registro de clases y entrevista a un docente que dicta el seminario de TIC en la Enseñanza (de nivel inicial). La observación se llevó a cabo

durante el año 2012 y en el mes de abril de 2013 con una sección de segundo año del Profesorado de Nivel Inicial de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Córdoba. La entrevista se realizó en el mes de octubre de 2012 y su registro se completó con conversaciones informales. A continuación se enunciarán algunas notas y reflexiones sobre ese proceso.

“Esto lo aprendí en la práctica”

El docente propone a sus alumnas- en el curso observado son mujeres jóvenes de entre 18 y 22 años- un espacio en donde puedan *“aprender distintas herramientas útiles para su práctica docente”*. Por ello les propone un itinerario que se articula a partir del trabajo en el aula virtual que se aloja en el sitio de la institución. Todas las clases observadas se desarrollan en el gabinete de informática equipado con 25 computadoras de escritorio con conexión a internet. Las máquinas están ubicadas dentro del espacio emulando la distribución de un aula tradicional. El horario de dictado es los viernes en la última hora.

El docente asume un rol de tutor y consultor que pone a disposición de sus alumnas distintas herramientas digitales y multimediales, especialmente aquellas destinadas a facilitar presentación de contenidos.

Propone actividades de búsqueda de información en internet, sistematización, presentación de la información y puesta en común con el resto del grupo. Las consignas de las actividades de búsqueda se orientan fundamentalmente a resolver cuestiones técnicas (buscadores, validación de páginas, como incrustar un link en un documento, etc.)

La actividad de integración de contenidos trabajados en el seminario se propone como una instancia en la que las alumnas deben resolver una secuencia didáctica a partir del uso de un recurso digital. Las alumnas se dividen en grupos de 2 o 3 integrantes, resuelven la actividad y luego deben realizar la defensa oral.

Es interesante agregar que el docente se formó como profesor de nivel inicial, luego realizó la licenciatura en Ciencias de la Educación y dicta esta materia hace 2 años. No fue reubicado en la materia sino que se inscribe en el espacio por decisión propia y ha participado en la instancia de formación propuesta por el Ministerio de Educación de la provincia⁷.

Del proceso de trabajo de campo y retomando lo propuesto por Rokwell podemos plantear a modo de premisas que el docente resuelve su práctica con y desde las TIC desplegando una multiplicidad de estrategias y tácticas que actualizan modos aprendidos a lo largo de su trayectoria formativa pero también traza un recorrido que podríamos situar a medio camino entre los modos de trabajar y *los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído* (Chartier, 2001:11). Es decir, no hay reproducción literal de lo previsto en el diseño curricular, pero los marcos interpretativos desde los cuales se aborda el trabajo con TIC dialoga con los modos en cómo se las piensa y define en la letra de la regulación.

El docente entiende que es prioritario poner al alcance las alumnas herramientas útiles para su práctica, herramientas que como afirman los documentos nacionales, potencian procesos de aprendizaje. Es por ello que pone un marcado énfasis en el uso de recursos digitales, en la necesidad de realizar todos los trabajos aúlicos y extra-aúlicos en el marco del aula virtual. Las interacciones en el aula se reducen a indicaciones de tipo técnico, dictado de consignas o especificaciones de índole académica.

⁷ En el marco del proceso de cambio curricular promovido por la jurisdicción a partir del Proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador de docentes, la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba desarrolló durante el año 2010 y 2011 una propuesta de formación para docentes designados en la unidad curricular. La capacitación estuvo destinada a ofrecer herramientas conceptuales, metodológicas y organizativas para promover el desarrollo de la unidad curricular "TIC y la enseñanza en el Nivel Inicial" en los diferentes Institutos de la provincia, a partir de un proceso de construcción colectiva.

No asistimos a momentos en los que se aborde un trabajo orientado a propiciar la reflexión crítica acerca de las TIC en la enseñanza, en el contexto sociocultural actual y su incidencia en la vida cotidiana de los sujetos. Este punto resulta significativo si atendemos a la mención que se hace en los documentos nacionales. Esta propuesta se disuelve en el texto del diseño curricular provincial y se refuerza la idea de un trabajo con TIC fuertemente orientado por preocupaciones didácticas.

Consideramos que es en este punto de análisis en donde se hacen evidentes los procesos de disputas no solo en la definición respecto de lo que *“vale la pena enseñar”* (Coria, 2006), sino fundamentalmente se hacen evidente algunas ideas condensadas respecto de la tecnología y su vinculación con la sociedad, algunas ideas desde las que no se problematiza por ejemplo, al decir de Buckingham (2007) en la no neutralidad de estos dispositivos y los intereses que los producen y alientan.

Al respecto Cabrera se pregunta *“¿Cuál es la “realidad” de las nuevas tecnologías desde lo que se dice de ellas?”*(2008:31) y sostiene que las nuevas tecnologías no funcionarían sin sus partes técnicas pero tampoco actuarían en la sociedad sin su componente simbólico discursivo.

Artefactos que nos guían a una realidad inexorablemente tecnificada a la que la sociedad debe adecuarse y en la que las tecnologías, diría Cabrera, prometen lo que cumplen, promesas que a su vez se constituyen en sostén simbólico de esos aparatos. En tanto estas son, *“patrón, objeto y fin de las acciones de la sociedad y de sus miembros”* (2004:38), su abordaje y análisis se vuelve vital para pensar lo pensable e impensable, lo imaginable e inimaginable en esta sociedad.

Bibliografía

BALL, S. (2002) *“Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”*. En: NARODOWSKI, M. et al (Ed.). Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica.

----- (1997) *“Education Reform. A critical and post-structural approach”*. London: Open University Press,

BECERRA, M y MASTRINI, G. (2002) *“La Sociedad de la Información en Argentina: una mirada desde la economía política”*. Red de Comunicación Pública – Estrategias para la construcción de agenda desde las organizaciones ciudadanas. Buenos Aires: Ed. Mimeo

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

CABRERA, D. (2008) *“Las promesas de las nuevas tecnologías”* en Revista El Monitor de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

CABRERA, D. (2004) *“La matriz imaginaria de las nuevas tecnologías”* en Comunicación y Sociedad. Vol. XVII • Núm. 1 • 2004 • 9-45.

CASTELLS, Manuel (2001) *“ La era de la información. Economía, sociedad y cultura”*. Volumen I: La Sociedad Red”. Madrid: Ed. Alianza.

CORIA, A., SALIT, C., FALCONI, O. y GABBARINI, P. (2006): *“Módulo III Enfoques y tendencias en la Formación Docente”* Carrera de Especialización en Pedagogía de la

www.panam2013.eci.unc.edu.ar | www.eci.unc.edu.ar

Tel.: +54 351 4334160 int. 103.

Av. Valparaíso esq. Los Nogales. Ciudad Universitaria. Córdoba, Argentina.

Formación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

CHARTIER, R. (1992) *"El mundo como representación"*. Barcelona: Ed. Gedisa. Edición en español

----- (2006) *"Escribir las prácticas"*. Bs. As: Ed. Manantial.

----- (2001) *"Práticas da Leitura"*. Segunda edición. São Paulo: Estação Liberdade.

DA PORTA, E (2008) (2008). *"Imaginario de la comunicación y la educación. La escuela como lugar de resistencia"*. En Memorias de XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Cs. Políticas y Relaciones Internacionales. Rosario.

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

HISSE, M. (Coord) (2009): *"Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria"*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

LANDAU, M. SERRA, J. y GRUSCHETSKY, M. (2007): *"Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino"*. Serie La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) disponibles en <http://diniece.me.gov.ar/>

ROCKWELL, E. (1995) *“De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”* en *“La escuela cotidiana”*. México: Fondo de Cultura Económica, quinta reimpresión, 2005.

----- (2001) *“La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”*. En Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26,

ROCKWELL, E y EZPELETA J. (1985): *“La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso”* en documentos DIE, México. Dirección de Investigaciones Educativas, 1988.

TERIGI, F. (2004). *“La enseñanza como problema político”*. En Frigerio, G., Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Bs. As.: Novedades Educativas-CEM.

TEDESCO, J. (2008): *“Nuevas tecnologías y desafíos educativos”* en Revista El Monitor de la Educación, N°18. Ministerio de Educación de la Nación.

Legislación, documentos y diseños curriculares

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. Publicada en el Boletín Oficial de la Nación el 28 de diciembre de 2009. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente (2007): *Plan Nacional de Formación Docente. Documentos de formación docente*. Buenos Aires. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/infed/>

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE 24/07. Disponible http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente (2007): *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente*. Anexo Res CFE 24/07. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/infd/>

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

www.panam2013.eci.unc.edu.ar | www.eci.unc.edu.ar

Tel.: +54 351 4334160 int. 103.

Av. Valparaíso esq. Los Nogales. Ciudad Universitaria. Córdoba, Argentina.