

# Las “nuevas alfabetizaciones” como contenido de la formación docente inicial. Revisión teórica de las nociones de alfabetización digital y nuevas alfabetizaciones

**Autora: Joel Armando**

Ponencia presentada en V Seminario Internacional: Legados y Horizontes para el S XXI. Tandil, Argentina. 20, 21 y 22 de septiembre de 2010.

## **Abstract**

Desde las últimas décadas del siglo pasado, el término "alfabetización" ha ampliado su alcance y es posible encontrarlo referido a cualquier saber considerado valioso desde el punto de vista educativo. En esta ponencia exploramos los sentidos que adquieren particularmente las “nuevas alfabetizaciones” en distintas líneas de investigación.

El trabajo se enmarca en el proyecto doctoral “Las “nuevas alfabetizaciones” como contenido de la formación docente inicial. Políticas curriculares nacionales y procesos de recontextualización en los diseños de las provincias de Córdoba y Buenos Aires”<sup>1</sup>

Por ello los dos primeros apartados resumen este proyecto (sus objetivos y enfoque metodológico). En el desarrollo presentamos las razones que llevan a profundizar la revisión sobre “alfabetización digital” y “nuevas alfabetizaciones” para proponer luego criterios de organización de los líneas de investigación en relación con ellas. En este sentido, la revisión de antecedentes se organiza teniendo en cuenta la manera en que estas perspectivas comprenden la alfabetización y definen las tecnologías digitales, para analizar a partir de estos criterios los énfasis predominantes. Finalmente destacamos algunos rasgos de los enfoques reseñados que se proponen como categorías para leer los documentos curriculares y estándares para la formación docente.

## **Palabras clave**

Nuevas alfabetizaciones, formación docente, políticas curriculares, alfabetización digital

## **1. Objetivos de la comunicación**

La presente comunicación tiene como objetivo realizar una revisión de los antecedentes teóricos centrales sobre las nociones de alfabetización digital y nuevas alfabetizaciones de manera de construir categorías que permitan abordar el análisis de políticas curriculares para la formación docente inicial vinculadas con estos temas. Este trabajo se enmarca en el proyecto de tesis doctoral “Las “nuevas alfabetizaciones” como contenido de la formación docente inicial. Políticas curriculares nacionales y procesos de recontextualización en los diseños de las provincias de Córdoba y Buenos Aires”. El mismo se propone indagar el proceso de elaboración de los contenidos vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de los docentes en Argentina, a través del análisis de las políticas curriculares del Ministerio de Educación de la Nación y la particular apropiación que se realiza de ellas a nivel local en las provincias de Córdoba y Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> Dirigido por la Dra. Adela Coria y la Dra. Adriana Gewerc, realizado en el marco del Doctorado en Educación de la UNC, con beca de la Universidad de Santiago de Compostela y el Banco Santander.

Los objetivos del proyecto de referencia son:

1. Describir y analizar los conocimientos vinculados con las nuevas alfabetizaciones en los diseños curriculares de la formación docente inicial.
2. Reconstruir el proceso de constitución de estos contenidos en una disciplina de la formación docente (que puede asumir diferentes formatos al interior del dispositivo curricular), y el modo en que se amalgaman o combinan conocimientos que provienen de diferentes campos disciplinares.
3. Comprender la complejidad de los procesos mencionados en el marco de las relaciones entre las políticas curriculares nacionales y las particulares apropiaciones, relocalizaciones y anticipaciones realizadas por las jurisdicciones seleccionadas (Buenos Aires y Córdoba).

## 2. Metodología utilizada

El objeto de este estudio, tal como ha sido construido conceptualmente, requiere un abordaje que permita aprehender la complejidad de los aspectos involucrados con la intención de comprender este caso particular. Por este motivo las estrategias de indagación provienen principalmente del enfoque interpretativo.

Las políticas curriculares nacionales y las relaciones con las de Córdoba y Buenos Aires han sido seleccionadas como contextos a profundizar porque en uno de ellos se anticipa una política<sup>2</sup> y en el otro se construye el curriculum a partir de la regulación nacional. La hipótesis que guió esta selección propone que esta diferencia temporal podría implicar, no solo distintos modos de posicionamiento ante la regulación nacional sino también, procesos de recontextualización de discursos y propuestas locales en el marco nacional.

Para acceder a los sentidos de las políticas curriculares y su proceso de construcción desde el punto de vista histórico, se toman distintas fuentes de datos, con diversos propósitos respecto del trabajo de recolección y analítico. Constituyen fuentes primarias significativas los testimonios orales (a través de entrevistas en profundidad) y testimonios escritos (entrevistas publicadas), las fuentes documentales (textos de las leyes nacionales y provinciales, documentos de base para la discusión, CBC y lineamientos curriculares nacionales y de las provincias seleccionadas).

De las fuentes de datos mencionadas son privilegiadas aquellas que realicen una descripción de los contenidos que se incluyen en la formación docente relativos a las nuevas alfabetizaciones producidos por organismos oficiales nacionales o provinciales, específicamente los diseños curriculares, y también documentos (cuadernillos, publicaciones, documentos de discusión) destinados a explicitar los sentidos condensados en los diseños curriculares.

Para la interpretación de los datos se integran diferentes estrategias de abordaje que permitan el análisis en profundidad del caso en función de las necesidades: aportes del análisis del contenido, herramientas del análisis del discurso, instrumentos que permitan un análisis histórico y técnicas relativas al trabajo etnográfico, fundamentalmente en relación con el análisis y la escritura interpretativa.

## 3. Desarrollo

Una primera revisión de estándares y documentos curriculares para la formación docente de la última década muestra un consenso importante respecto del papel que jugarían las TIC<sup>3</sup> en ella .

---

2 La provincia de Buenos Aires elabora su curriculum para la formación docente antes de que se produjeran las nuevas prescripciones nacionales.

3 Tomamos aquí TIC asumiendo la denominación predominante en los documentos curriculares revisados. Sin embargo en este trabajo usaremos indistintamente TIC, tecnologías digitales y nuevos medios siendo conscientes de que la elección del término muchas veces implica diferencias de enfoques o hace

Se incluyen no sólo como medio para enseñar sino también como contenido curricular bajo diversas denominaciones y formatos curriculares: “nuevas alfabetizaciones”, “alfabetización digital”, “lenguaje audiovisual y digital”, “alfabetización audiovisual”, entre otros.

La diversidad de términos elegidos para nombrar estos contenidos en los distintos documentos (y en el marco de un mismo documento), sumada a las distintas formas en que cada uno de éstos términos son definidos o descriptos requiere de un análisis que permita analizar en profundidad los sentidos que estos contenidos adquieren en las propuestas de formación docente.

Sabemos que los diseños curriculares son el resultado de un complejo proceso político de elaboración y, por tanto, condensan y objetivan consensos y pugnas en relación con la definición de un contenido escolar. En este caso, la relativa novedad de este contenido hace particularmente interesante la reconstrucción de su proceso de elaboración como disciplina de la formación docente.

Diversos autores (Goodson & Mangan, 1996; Apple, 1990) han puesto en cuestión la transparencia de los conceptos vinculados con la “alfabetización digital”, describiendo el modo en que son usados como una premisa que encubre concepciones no explicitadas y muchas veces contradictorias sobre la inclusión de tecnologías en la enseñanza.

En este sentido, Goodson y Mangan (1996) hace ya más de una década planteaban que el término “Computer Literacy” estaba pobremente definido y delimitado. Los autores proponían que la vaguedad en relación con este concepto no era accidental sino que tenía un carácter ampliamente ideológico y que su falta de definición servía para enmascarar las agendas políticas, sociales y educacionales de sus proponentes.

El proyecto de investigación presentado aquí se propone profundizar el análisis de las políticas curriculares estudiando por un lado los procesos de elaboración que culminan en la producción de un documento escrito y por otro los documentos mismos como discursos oficiales que tienen “una significación no sólo simbólica sino también práctica: simbólica en la medida en que con él se señalan y legitiman públicamente ciertas intenciones para la enseñanza; práctica por cuanto esas convenciones escritas son retribuidas con asignaciones financieras y de recursos y el trabajo y los beneficios escalafonarios asociados.” (Goodson, 2003:43)

Consideramos que, en tanto políticos, estos documentos son elaborados por actores que en distintos niveles, “dialogan” con los conocimientos producidos en el campo científico desde su lugar de técnicos, funcionarios, asesores, etc. y construyen su visión de lo que debe ser enseñado en relación con sus historias, sus convicciones, sus conocimientos y las coyunturas y condicionamientos particulares en los que están inmersos.

En este sentido, esta ponencia reseña aportes teóricos recientes en relación con las llamadas nuevas alfabetizaciones que permitan leer los documentos curriculares y reconstruir, en la medida de lo posible, algunos trazos de ese “diálogo”.

### **3.1. Las “nuevas alfabetizaciones” en el campo de la producción científica**

El campo de la Tecnología Educativa está conformado por distintas líneas y tradiciones y tiene un carácter profundamente interdisciplinar. Se pueden reconocer en él aportes provenientes de la didáctica, la psicología, la informática, las ciencias de la comunicación, la lingüística, la sociología, entre otras, y de tradiciones en el marco de las mismas. Sin embargo, la preocupación por la enseñanza y por el trabajo del profesor y su inscripción por tanto en la didáctica ha sido un rasgo que le dio coherencia e identidad a estos aportes (Maggio, 1995).

En este marco, los trabajos que hablan de alfabetización (“nuevas”, “digital”, “en medios”, “audiovisual”, etc) se encuentran más preocupados por la manera en que los nuevos medios y los conocimientos en relación con ellos ingresan a la educación formal como contenidos de la formación. Es decir los saberes que es necesario transmitir en relación con estas tecnologías. En este sentido, si bien muchos de ellos se ubican en el ámbito de la Tecnología Educativa, otros provienen de la comunicación, el arte, los estudios visuales y los estudios lingüísticos y sociales sobre alfabetización.

Por tanto, esta ponencia no pretende realizar una reconstrucción del campo de la Tecnología Educativa sino reseñar aquellas investigaciones que hacen referencia explícitamente a la

---

alusión a tradiciones y pugnas dentro de un campo de estudios.

alfabetización en estos nuevos medios, tanto en el ámbito de la Tecnología Educativa como fuera de él.

Sin embargo el conjunto de estos trabajos continúa siendo amplio y heterogéneo. Numerosos autores han realizado revisiones en relación con los términos “nuevas alfabetizaciones” (C. Lankshear & M. Knobel, 2008), “alfabetización digital” (Gutiérrez Martín, 2003 ; Bawden, 2002), “infomacional” (Bawden, 2002), “alfabetizaciones múltiples” (Área Moreira, Gros Salvat, & Marzal García-Quismondo, 2008), entre otros.

A partir de esta base, el presente trabajo se preocupa por construir un mapa de los líneas de investigación existentes y de la manera en que cada una entiende las llamadas nuevas alfabetizaciones para tener herramientas de análisis de los documentos curriculares. Este mapa se ordena sobre la base de los conceptos de **alfabetización** y de **tecnologías** como criterios clasificatorios que organicen la información.

Somos conscientes de la dificultad de proponer criterios de clasificación en este campo cuya novedad y carácter interdisciplinario hace que los límites se difuminen constantemente. Esto podría deberse, por un lado, a que la convergencia entre medios informáticos y audiovisuales (Manovich, 2006) ha generado que tradiciones disciplinares que hasta hace poco no tenían puntos de intersección se hayan fusionado y estén conformando nuevos campos de estudio. Por otra parte, la reflexión sobre las políticas de integración de TIC en la enseñanza, y la preocupación por la inclusión efectiva de los estudiantes en estos nuevos modos de producción de conocimiento, pone a los académicos en una búsqueda constante de esquemas de comprensión que permitan interpretar estos fenómenos y proponer alternativas.

Esta organización es, por tanto, simplemente un modo de representar espacialmente algunas relaciones de proximidad que percibimos en las investigaciones reseñadas. La misma será necesariamente revisada y reformulada a través de la profundización en el estudio teórico, del análisis de documentos y del diálogo con los hacedores de políticas.

### **3.2 Los criterios de organización propuestos**

#### **La alfabetización**

En los últimos tiempos, el término “alfabetización” ha cobrado una relevancia central en los discursos educativos:

"La alfabetización es ahora el elemento central de la política de la educación, del desarrollo curricular y el pensamiento cotidiano sobre la práctica educativa. Es difícil de creer que, hace sólo dos o tres decenios, el término "alfabetización" casi no aparecía en el discurso educativo formal."(Lankshear y Knobel, 2008: 23)

Aparece muchas veces como sinónimo de curriculum básico, es decir abarca los contenidos considerados valiosos para la inclusión de las personas en una sociedad. Sin embargo, esta extensión hace que su significado sea cada vez menos preciso y que incluya a su vez un abanico de sentidos en él.

Consideramos por tanto, que es posible proponer como uno de los criterios de organización la manera en que se entiende la alfabetización, agrupando los sentidos de este “abanico” en dos polos principales: aquellos en los que predomina una definición **restringida** de la alfabetización y aquellos en los que se enfatiza una definición **amplia** de la misma.

Bawden (2003), recuperando los trabajos de McGarry propone que la alfabetización siempre ha tenido un sentido dual:

"el término alfabetización siempre ha tenido (al menos) una naturaleza dual" "El concepto de alfabetización va más allá de la pura capacidad de leer y escribir; siempre ha significado la capacidad de leer, escribir, y entender." (...)

"Durante la mayor parte de los siglos en que el término se ha usado, éste ha significado ser bien educado, estar bien instruido, y versado en literatura y en las 'letras' (...). Más recientemente, se ha tomado un significado más prosaico, el de ser capaz de utilizar la información de manera eficaz, a partir del material escrito (el matiz de 'competencia' de las definiciones iniciales) (McGarry, citado por Bawden, 2003: 365)

Entonces los sentidos restringido y amplio han estado presentes en el tiempo en los matices de las distintas definiciones de alfabetización.

En **sentido restringido** la alfabetización fue definida como la capacidad de codificar y descifrar un texto (en principio escrito, pero luego fue ampliada a otras modalidades textuales) vinculada con el dominio de un cierto lenguaje (entendido como código).

Estar alfabetizado en los trabajos que se ubican en este polo puede definirse muchas veces a través de un listado en términos de tareas, demostraciones de competencias, codificaciones de operaciones específicas, en definitiva como la “capacidad de ejecutar algo”.

Los trabajos que entienden la alfabetización en **sentido amplio** en general están más preocupados por los significados y comprenden el lenguaje en un sentido más complejo. Es decir estar alfabetizado se relaciona con la capacidad de interpretar y producir mensajes adecuados a la situación en contextos específicos y, por tanto, no es posible separar los textos de las prácticas sociales en las que se inscriben. Se incluirían aquí una amplia gama de definiciones de alfabetización (Green, 1997; Street, 1993; Gee, 2005), pero lo común a ellas es que la misma se entiende en un sentido fuerte (Street, 1993). Por ejemplo Green (1997) propone un modelo en el cual la alfabetización está conformada por tres dimensiones entrelazadas: la operacional, la cultural y la práctica<sup>4</sup>. Como ejemplo de este enfoque, en lo referido a nuevas alfabetizaciones Gutierrez Martín (2003) define “alfabetización múltiple” en un sentido similar:

“Utilizamos la expresión *alfabetización múltiple* para resaltar las diferentes dimensiones de esa capacitación, y consideramos necesario poner de manifiesto la amplitud del término alfabetización para dejar claro que con ella no nos referimos simplemente al tradicional *saber leer y escribir*, sino a las destrezas conocimientos y aptitudes necesarias para vivir plenamente en sociedad y procurar un mundo mejor.”(Gutierrez Martín, 2003)

### **Las tecnologías digitales**

Las definiciones en relación con las llamadas “tecnologías de la información y la comunicación”, “tecnologías digitales”, “nuevos medios” son también diversas y polisémicas, al punto que es difícil encontrar un modo de nombrarlas. No pretendemos aquí elaborar una definición, sino tratar de encontrar algunos énfasis en el modo en que los trabajos reseñados definen a las tecnologías digitales que permitan luego agruparlos.

Proponemos las **tecnologías digitales de la información**, los **medios de comunicación** y los **nuevos medios de comunicación** como títulos que, vinculados con tradiciones disciplinares y académicas permitirían describir los sentidos predominantes que los autores asignan a estas nuevas tecnologías en los trabajos reseñados.

Incluimos bajo el título **tecnologías digitales de la información** a aquellos trabajos cuyo énfasis en la definición está vinculado con las tecnologías como herramientas para el tratamiento de la información.

Recuperamos aquí la crítica propuesta por Burbules (2001) a la idea de “tecnologías de la información”. La misma se estructura en dos sentidos: por un lado cuestiona la idea de tecnologías como conjunto de herramientas que las personas “usan” para determinados fines. La idea de herramienta presupone que no hay transformaciones de los sujetos y las prácticas cuando se las usa y que el fin está predeterminado en el instrumento. Por otra parte el autor cuestiona el lugar central que ocupa la información en la caracterización de estas nuevas tecnologías para la educación. El mismo olvida a la comunicación como un proceso central, vinculado con las prácticas sociales.

Bajo el título **medios de comunicación**, agrupamos los trabajos que ponen el énfasis en los medios masivos y que se han desarrollado en la conjunción de la educación y la comunicación como disciplinas. En esta línea se inscribirían por ejemplo aquellos provenientes de la Educación en Medios Audiovisuales, disciplina reconocida en ámbitos académicos y con presencia como

---

4 Recuperamos aquí la resena que realizan Lankshear y Knobel (2008), en la cual analizan el modo en que la “alfabetización” fue ampliando su alcance en las últimas décadas y cobrando relevancia como problemática tanto en ámbitos políticos como académicos.

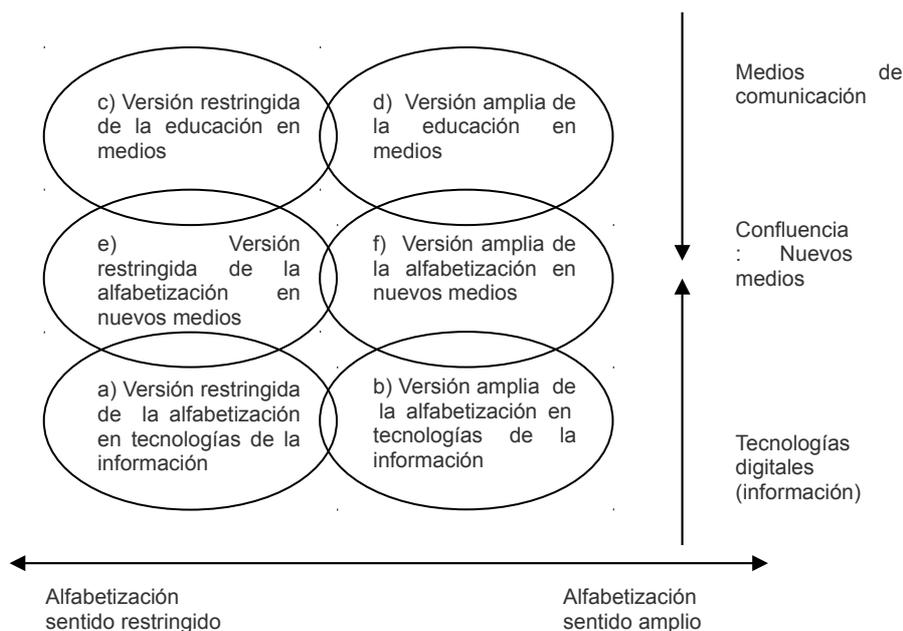
asignatura en el curriculum escolar de diversos países<sup>5</sup>. (Aparici, 1993; Ferrés, 1994; Masterman, 1993; (D. Buckingham, 2003).

Bajo el título **nuevos medios de comunicación** ubicamos los trabajos que ponen el énfasis en los aspectos sociales y culturales de las tecnologías y analizan la convergencia de las tecnologías informática y mediática refiriéndose a los “nuevos medios de comunicación” (Manovich, 2006; Gitelman, 2006) Estos enfoques subrayan el carácter de entorno comunicativo de las tecnologías (no sólo de herramienta de procesamiento de información) y las definen como intrínsecamente sociales (Buckingham, 2008; Snyder, 2004; C. Lankshear & M. Knobel, 2008; Jenkins, 2008), entre otros)

### 3.3. Los trabajos reseñados: ¿qué es lo “nuevo” en las “nuevas alfabetizaciones”?

Al cruzar los criterios: concepto de alfabetización y concepto de tecnologías hemos organizado esquemáticamente los trabajos reseñados en seis “versiones de las nuevas alfabetizaciones” que caracterizamos a continuación tratando de identificar aquello que cada enfoque considera como rasgos constitutivos de lo “nuevo”.

El siguiente gráfico muestra el modo en que estas versiones se superponen y vinculan entre sí. La representación gráfica destaca algunos aspectos de las relaciones y deja fuera muchos otros. La presentamos como un intento de esquematizar espacialmente un entramado complejo de vínculos y yuxtaposiciones que necesita ser estudiado con mayor profundidad. A continuación describimos cada una de las versiones.



#### a) La versión restringida de la alfabetización en tecnologías de la información

Un ejemplo de trabajo que podría inscribirse en esta línea es el enfoque del Global Digital Literacy Council (Certiport, 2008). Esta organización produce una serie de estándares que permitirían desarrollar y evaluar la “alfabetización digital”. El tipo de tareas que se evalúan en la certificación que extienden se vinculan con el desarrollo de habilidades específicas asociadas en su mayor parte a hardware, sistemas operativos y aplicaciones puntuales. Por ejemplo: pedir a los alumnos que marquen todos los "dispositivos de salida" de una lista en la que aparecen elementos como joystick, monitor, altavoces, teclado, etc; insertar contenidos del portapapeles en el punto de inserción designado, salir del programa word sin utilizar el botón de cierre de la ventana, poner el

5 Una interesante reseña de los paradigmas por los que pasó esta disciplina hasta los años noventa puede encontrarse en Masterman (1993)

"asunto" en un mensaje de correo electrónico y enviarlo, ir a la dirección especificada de una página web y encontrar la historia de los sitios visitados por un navegador web.

Lo "nuevo" en las nuevas alfabetizaciones para estos enfoques se vincularía entonces primordialmente con la novedad de las herramientas. Es decir no habría nada cualitativamente distinto en el tipo de tareas a desarrollar sino que las tareas cambiarían en la medida que aparecen nuevas tecnologías (entendidas como herramientas).

### ***b) La versión amplia de alfabetización en tecnologías de la información***

Aún manteniendo la preponderancia de la información y del tratamiento de la información en la definición de alfabetización digital, se podrían mencionar otros trabajos que proponen la alfabetización en un sentido más amplio. Por ejemplo, uno de los autores ya clásicos sobre alfabetización digital Gilster (1997) define el alfabetismo digital como la capacidad de comprender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia diversidad de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores y, en especial, a través de Internet. No obstante, estas competencias no son meramente "operativas" o "técnicas". El alfabetismo digital implica "dominar ideas, no tecléos". Gilster señala cuatro competencias clave del alfabetismo digital: "integración de saberes, evaluación de contenidos de la información, búsqueda por internet y navegación hipertextual". (Gilster, 1997 en Lankshear y Knobel, 2008 : 36 - 37)

Lo nuevo en estas versiones parece enfocarse en la capacidad de utilizar adecuadamente la tecnología digital y las redes para resolver problemas y desenvolverse en la sociedad de la información. Es decir estas tecnologías transforman los modos en que se investiga, organiza, evalúa y comunica la información y por tanto requieren nuevas habilidades para moverse en estos entornos.

El énfasis en la información y las habilidades necesarias para ser "buenos procesadores de información" se vinculan en estos trabajos con la necesidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo del trabajo. En la versión restringida, las habilidades que se promueven están más acotadas a ocupaciones específicas o de bajo nivel. En la versión elaborada la alfabetización digital es vista como una condición para el desarrollo de las economías del conocimiento. En ambas es la economía la que parece estar dictando la definición de los contenidos que deben enseñarse:

"Al mismo tiempo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje comenzaron a vislumbrarse como una herramienta importante en la formación necesaria para los mercados, por lo que ha dado lugar, entre otras cuestiones, a tomar en consideración las nuevas tecnologías de la enseñanza. Por lo tanto, parece que el camino se orienta hacia la incorporación de estas herramientas como base para adecuarse a la economía del conocimiento..."(Gewerc Barujel, 2009:92)

### ***c) La versión restringida de las alfabetizaciones mediáticas***

En relación con los trabajos que provienen de la Educación en Medios o que promueven el alfabetismo mediático, encontramos algunos cuyo énfasis está puesto en la lectura crítica de los medios masivos de comunicación, con el fin de develar lo que "está detrás" y crear receptores críticos. La versión restringida de estos trabajos se centra en la crítica ideológica de los contenidos (explícitos e implícitos) de los mensajes de los medios. Estas propuestas fueron altamente innovadoras en los años ochenta y superadoras de lo que Masterman llamó "paradigmas estéticos" que enfocaban la educación en medios en la distinción de los textos mediáticos "buenos y malos" en función de criterios estéticos muchas veces vinculados a clase social. En cambio el paradigma representacional se centraba en el análisis de la política de las representaciones y consideraba que los medios debían ser estudiados por las siguientes razones:

"Es evidente que en la sociedad contemporánea los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento social. La comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones debería ser una exigencia para todos los ciudadanos actuales y futuros de una sociedad democrática." (Masterman, 1993: 26)

Por tanto, el foco se pone en las representaciones (el análisis de estereotipos, mensajes subliminales, etc) y no, por ejemplo en el lenguaje que los medios utilizan o en el modo en que se

producen los textos mediáticos. Podemos citar en esta línea los trabajos sobre Educación Audiovisual y en Medios de los 1980 e inicios de los 1990 (Ferrés, 1994; Aparici, 1993)

#### **d) La versión amplia de las alfabetizaciones mediáticas**

Un ejemplo particularmente interesante de esta versión es el que propone Buckingham (2003) al ampliar la perspectiva anterior y proponer cuatro conceptos clave de la Educación en Medios. La alfabetización se refiere no sólo a la capacidad de leer el contenido implícito en los mensajes mediáticos (que ingresaría en lo que el llama “representaciones”) sino también de interpretar y producir objetos mediáticos en relación con estos cuatro conceptos: la “producción”, el “lenguaje”, las “audiencias” y las “representaciones”.

En esta misma línea los trabajos sobre la relación entre imágenes y pedagogía (Dussel, 2006) proponen:

“Las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura.” (Dussel, 2006:178)

Lo nuevo de las “nuevas alfabetizaciones” en estos trabajos se expresa principalmente en la comprensión de los productos mediáticos en su integridad y la convicción de la necesidad de enseñar a interpretar y producir sus mensajes teniendo en cuenta sus características específicas.

#### **e) La versión restringida de la educación en nuevos medios**

Esta versión está muy próxima a la versión restringida de las tecnologías de la información, sólo que aquí las tecnologías son vistas también como herramientas para la comunicación. Se integran las redes sociales, el chat, incluso los programas de edición de video, imágenes y sonidos, como contenidos a enseñar, pero estos continúan viéndose como herramientas y la alfabetización se centra en procedimientos técnicos y en habilidades específicas. En el ejemplo del GDLC citado en la versión a) el último módulo de la certificación IC3 denominado “Living on line” evalúa las habilidades para chatear, usar redes sociales, enviar correo electrónico, etc.

#### **f) La versión amplia de la educación en nuevos medios**

La versión amplia de la educación en medios comentada en el apartado d) se continúa en esta línea cuando autores como Buckingham (2008) proponen adecuar sus marcos conceptuales a estos nuevos medios de comunicación. El autor critica la centralidad de la “información” cuando se habla de alfabetización en internet y plantea que la mayor parte de las actividades que los niños realizan en internet y con computadoras no se vincula necesariamente con el tratamiento de información.

En esta versión nos interesa particularmente reseñar los trabajos provenientes de las “*New Literacies*” (Lankshear & Knobel, 2005,2008; Lankshear, 2007; Coiro, 2008; Snyder, 2004) como campo de estudio. Tal como algunos de sus autores lo describen (Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008) esta perspectiva emergente se caracteriza por el deseo de entender mejor como las personas codifican, reciben y negocian significados en la coyuntura tecnológica actual. Los autores consideran que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las nuevas visiones sobre su uso requieren nuevas tareas potenciales de alfabetización distintas a las que tienen lugar sin esas tecnologías. Estas nuevas alfabetizaciones son centrales para una participación cívica, económica y personal completa en la comunidad mundial. Para ellos las nuevas alfabetizaciones cambian rápidamente en relación con el cambio tecnológico y son múltiples, multimodales y multifacéticas. Por lo tanto se benefician del análisis desde múltiples puntos de vista y del estudio interdisciplinario.

Los trabajos en esta línea trascienden las prácticas educativas formales y se interesan por las prácticas cotidianas en relación con los nuevos medios y los conocimientos que éstas generan.

Lankshear y Knobel (2008) proponen el remix digital como un nuevo modo de escribir característico de los más jóvenes. La idea de remix incluye la cuestión de la apropiación y mezcla

de contenidos culturales existentes, la multimodalidad de aquello que se mezcla y el carácter colectivo de estas construcciones.

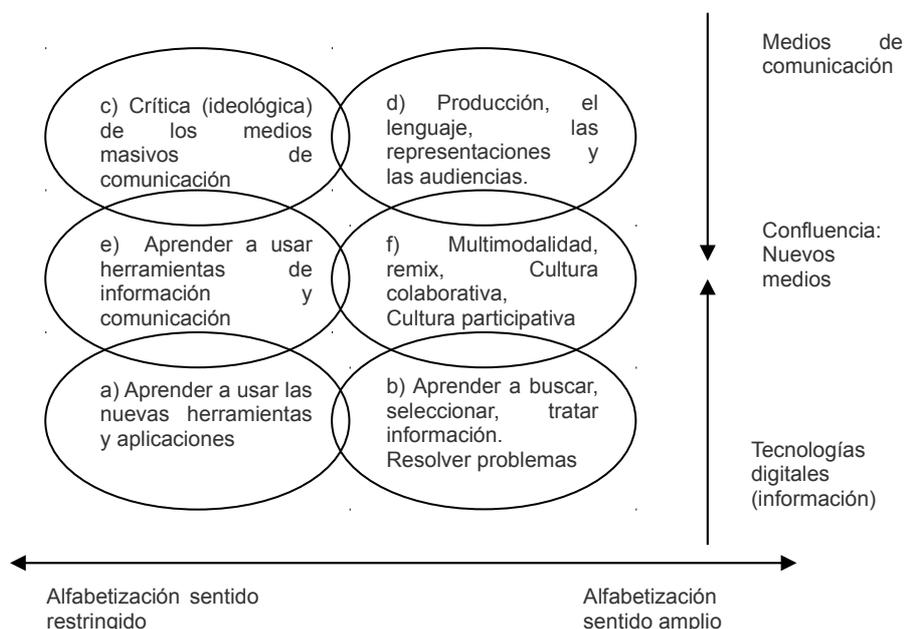
A su vez, plantean que otro rasgo de estas nuevas alfabetizaciones sería la cultura participativa y dan como ejemplos de ella el *blogging* y el *mediacasting*. En esta línea, Jenkins (2009) propone las afiliaciones, la producción de nuevas formas creativas, la solución de problemas en forma colaborativa, la publicación en medios (podcasting, blogging) como formas de la cultura participativa que deberían enseñarse para lograr una plena inclusión ciudadana.

¿Qué es lo nuevo en las nuevas alfabetizaciones para estos autores? Los mismos identifican a las nuevas alfabetizaciones con un “cambio de época en el cual las tecnologías están asociadas a cambios en las maneras sociales y culturales de hacer las cosas, maneras de ser y de ver el mundo”. (Coiro et al, 2008: 7)

#### 4. Conclusiones: algunos rasgos para el análisis de documentos curriculares

Iniciamos este trabajo planteando que el uso del término alfabetización ha extendido su sentido y se ha popularizado en las últimas décadas. Particularmente, en el ámbito de la Tecnología Educativa, de la Educación en Medios y en diversos documentos curriculares ha aparecido asociado a distintos adjetivos que lo vinculan con la inclusión social de los sujetos en nuevos modos de producción y distribución de conocimientos.

Hemos propuesto aquí dos criterios para organizar la multiplicidad de trabajos en este campo y a partir de esos criterios los agrupamos en seis “versiones” de las nuevas alfabetizaciones. El objetivo principal fue encontrar rasgos que identificaran a los enfoques y pudieran ser discutidos, contrastados, analizados en relación con la manera en que estas alfabetizaciones son definidas en los documentos curriculares. Presentamos aquí de forma esquemática los énfasis encontrados:



¿De qué modo se vinculan cada uno de estos énfasis con visiones políticas sobre el “proyecto social de infancia y juventud” (Terigi, 2004) por el que se apuesta de modo dominante en una sociedad a través de la formación de sus docentes? Hemos esbozado en el transcurso de la descripción algunas hipótesis al respecto. Los trabajos reseñados pertenecen a diversos contextos geográficos y sociales y se vinculan entre sí de maneras complejas. A partir de este primer esquema la tarea consistirá en profundizar el conocimiento de las relaciones entre estos grupos de investigaciones y de ellos con los hacedores de políticas en Argentina.

## 5. Bibliografía citada

- Aparici, R. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales* (1st ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Área Moreira, M., Gros Salvat, B., & Marzal García-Quismondo, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. España.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, (5), 361-408.
- Buckingham, D. (2003). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Paidós comunicación.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Argentina: Manantial.
- Certiport. (2008). IC3. Internet and Computing Core certification. Exam content.
- Coiro, J. (2008). Handbook of research on new literacies (pp. 1-23). UK: Routledge.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Central issues in New Literacies and New Literacies Research. *Handbook of research on new literacies*.
- Dussel, I. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Argentina: Manantial.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación* (1st ed.). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Gee, P. (2005). *La ideología de los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata - Fundación Paideia.
- Gewerc Barujel, A. (2009). *Políticas, prácticas e investigación en Tecnología Educativa*. Barcelona: Octaedro/ICE -UB.
- Gitelman, L. (2006). *Always Already New. Media, history and data of culture*. Cambridge and London. MIT Press.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Amorrortu editores.
- Goodson, I., & Mangan, M. (1996). Computer Literacy as Ideology. *British Journal of Sociology of Education*, 17(1), 27.
- Green, B. (1997, July 8). *Literacy, Information and the Learning Society*. Conference of the Australian Association for the teaching of English.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós educación.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of the participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C. (2007, April 24). *The "Stuff" of New Literacies*. Presented at the Mary Lou Fulton Symposium, Arizona State University. Retrieved from everydayliteracies.net/stuff.pdf
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2005). *Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education*. Presented at the Opening Plenary Address to ITU Conference, Oslo, Norway.
- Maggio, M. (1995). El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. En Litwin, E. (Ed.), *Tecnología Educativa: historia, políticas y propuestas* (pp. 25-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Snyder, I. (comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica*. aulae. Andalucía: Aljibe.
- Street, B. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terigi, F. (2004). La plena inclusión educativa como problema de enseñanza / La enseñanza como problema de política educativa. *Novedades Educativas*, (163).