[1-23] **El Cardo** N.° 22, 2026 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/1851-1562/2579

TEMÁTICA

Problematizar para gobernar: el currículum argentino de educación digital en las redes de la gobernanza digital

Alejo Ezequiel González López Ledesma. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina
alejogonzalezlopez@conicet.gov.ar
ORCID: 0000-0002-9020-0545

Natalia Monjelat. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Argentina
monjelat@irice-conicet.gov.ar
ORCID: 0000-0002-5043-8989

Recepción: 6/3/2026. **Aceptación:** 21/4/2026. **Publicación:** 5/11/2026

Resumen

Este artículo presenta los primeros resultados de una investigación orientada a analizar críticamente la circulación y expansión del currículum de educación digital tanto en el sistema educativo argentino como en el marco de las redes de gobernanza digital en educación. Desde una perspectiva teórico-metodológica que articula aportes de la Teoría del Actor-Red (TAR) y el enfoque ¿Cuál es el problema representado? (What's the Problem Represented to be?), el trabajo analiza las operaciones de problematización de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (2018) y de ocho diseños curriculares jurisdiccionales para el nivel primario que lo traducen.

El trabajo muestra cómo estos documentos construyen activamente determinados «problemas» —principalmente la digitalización como realidad/desafío y como riesgo/responsabilidad— y así habilitan el enrolamiento de actores y saberes en una red de gober-

Abstract

This article presents the initial findings of a study aimed at critically analyzing the trajectory and expansion of the Digital Education curriculum both within the Argentine educational system and within broader networks of digital education governance. Drawing on a theoretical–methodological framework that combines insights from Actor-Network Theory (ANT) and the What's the Problem Represented to be? (WPR) approach, the article focuses on the analysis of problematization operations in the National Priority Learning Framework for Digital Education, Programming and Robotics (2018), as well as in eight jurisdictional primary-level curriculum designs that translate this framework.

The analysis shows how these documents actively construct specific "problems" —most notably digitalization as a reality/challenge and as risk/responsibility— which enable the enrolment of actors and forms of knowledge into a network of

Para citación: González López Ledesma, A. y Monjelat, N. (2026). Problematizar para gobernar: el currículum argentino de educación digital en las redes de la gobernanza digital. *El Cardo*, (22), 1-23.
DOI: 10.33255/1851-1562/2579

[1-23] **El Cardo** N.° 22, 2026 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/1851-1562/2579

nanza digital de la educación cuyo alcance contempla y excede las escalas nacional y jurisdiccional. A partir del análisis, se evidencia el modo en que el currículum opera a partir de problematizaciones tecno-solucionistas y como dispositivo de expansión de la política de educación digital traccionada por las redes políticas de gobernanza.

Palabras clave: currículum, educación digital, problematización, gobernanza educativa, teoría del actor en red, tecnología educativa

educational governance that both encompasses and exceeds national and jurisdictional scales. The article highlights how the curriculum operates following tecno-solutionist problematizations and as a device for the expansion of digital education policy driven by political networks of governance.

Keywords: curriculum, digital education, problematization, educational governance, actor network theory, ed-tech

1. Introducción

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (NAP EDPR) (Resolución N.º 343/18 del Consejo Federal de Educación) constituyen el primer documento de política curricular de alcance nacional consensuado federalmente que brinda un marco de referencia para la integración de contenidos de educación digital en todos los niveles obligatorios del sistema educativo argentino. De acuerdo con el principio de «unidad sin uniformidad» que guía la organización federal del sistema educativo argentino (Resolución CFE N.º 225/04), su traducción e implementación se encuentra a cargo de cada una de las veinticuatro jurisdicciones que componen el sistema educativo nacional. Así pues, tanto los NAP EDPR como los diseños jurisdiccionales encargados de su implementación —cada uno desde su esfera de injerencia— componen el currículum de educación digital en la Argentina.

En este trabajo, nos dedicamos a analizar estos documentos curriculares en su carácter de documentos públicos y a partir de su naturaleza socio-material (Dussel, 2014) —una dimensión que, como hemos podido observar, aún no ha sido lo suficientemente estudiada. Este particular posicionamiento involucra la puesta en foco de un rasgo frecuentemente soslayado: el currículum moderno se compone de documentos cuyo carácter público y su naturaleza de objetos ofrecen modos particulares de objetivar relaciones, moverse y circular por distintos espacios, tomar contacto con una diversidad de actores y vincularse con ellos de distintas formas; todo lo cual también contribuye a comprender la dimensión «procesal» y «práctica» (De Alba, 1998) que hace a su sentido en diversos escenarios educativos.

En cuanto a los antecedentes de nuestro objeto de estudio, si bien las investigaciones que analizan el currículum de educación digital a partir de su concreción en documentos nacionales y jurisdiccionales son aún incipientes, algunos antecedentes iniciales revelan una misma metodología y orientación: el análisis de documentos desde perspectivas críticas. En particular, los trabajos de González López Ledesma (2022) y González López Ledesma y Pangrazio (2021) señalan que la centralidad otorgada a las competencias digitales y a una alfabetización entendida como «saber hacer funcional» se alinea con la teoría del capital humano, desplazando debates pedagógicos y políticos fundamentales y promoviendo una mirada descontextualizada y desescolarizada de la educación digital. En una línea convergente, Brailovsky (2025) advierte que la dimensión crítica del currículum aparece debilitada y reducida a pautas de responsabilidad individual, y propone avanzar hacia una educación digital integral que aborde las tecnologías como objeto de análisis crítico.

Más incipientes aún son los estudios que examinan, de modo similar a nuestro trabajo, los procesos de implementación jurisdiccional de los NAP EDPR en los diseños curriculares del nivel primario. El trabajo de Menchón, Mauco y Leonardi (2024) configura un antecedente directo en la medida en que describe de manera

exploratoria la incorporación de estos contenidos en ocho jurisdicciones, focalizando en los argumentos que legitiman dicha integración y en los procesos de negociación entre diversos actores institucionales que atraviesan la elaboración del currículum.

En este artículo nos ocupamos de presentar una investigación cuyos objetivos ofrecen a la vez continuidades y rupturas respecto de estos antecedentes. Así pues, nuestro trabajo procura analizar y rastrear críticamente la circulación del currículum de educación digital para el nivel primario en la Argentina, a partir del momento de lanzamiento de los NAP EDPR (2018), y en función de los modos en que posteriormente dicho marco curricular atraviesa diversas traducciones en la escala jurisdiccional. Con este fin, nuestro estudio recorta puntualmente las problematizaciones que construyen los NAP y los diseños curriculares jurisdiccionales. Diversos antecedentes revelan que este tipo de operación, aún poco estudiada, resulta en un aporte para la descripción de los procesos de circulación y consolidación de las políticas educativas y de las redes de poder y gobernanza que las traccionan (Bacchi, 2012; Fenwick y Edwards, 2010).

A su vez, a partir del estudio de las problematizaciones nuestra investigación también explora los movimientos y las relaciones que sostienen y expanden el currículum de educación digital en una trayectoria que no se agota en los actores locales nacionales y jurisdiccionales, sino que también es susceptible de ser mapeada a partir de la red de actores de la gobernanza global (Saura, 2020; Williamson, Komljenovic y Gulson, 2024) que también intervienen localmente en la digitalización de la educación, a través de operaciones como la de la problematización.

Las preguntas que orientan nuestro trabajo pueden sintetizarse de este modo: ¿cómo son los problemas que activamente construyen los documentos curriculares de escala nacional y jurisdiccional para justificar o argumentar a favor de la educación digital como respuesta a esos problemas? ¿Qué posicionamientos, regímenes de verdad y horizontes de lo pensable (y actuable) respecto de la educación digital habilitan y cuáles restringen esas problematizaciones? ¿Qué vínculo entablan con las redes de gobernanza que traccionan los procesos de digitalización de la educación?

2. El currículum como efecto de la red

Dentro del campo de estudios del currículum, este último ha sido conceptualizado de modo extendido como una síntesis de elementos culturales (De Alba, 1998): una particular selección de conocimientos, creencias, valores y hábitos que conforman «una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios» (p. 59). Si bien aquí nos interesa recuperar dicha caracterización como referencia y punto de partida —en tanto que se encarga de reponer el carácter de constructo social, histórico y en disputa de su objeto— lo cierto es que nuestro estudio también procura recorrer un camino

distinto. Así pues, aquí retomamos los aportes de la Teoría del Actor en Red (TAR), (Callon, 1986; Latour, 2005; Nespor, 1994) para avanzar en una reconceptualización del currículum que, si bien al igual que otros antecedentes del campo de los estudios curriculares pone en foco sus dimensiones sociales, históricas y políticas, lo hace de un modo alternativo; esto es: poniendo sobre la mesa su carácter eminentemente relacional, dinámico y precario.

Desde la posición que adoptamos, el currículum no «sintetiza» elementos, sino que es el efecto mismo de una red dinámica de relaciones entre actores humanos y no humanos. «Ocurre» fruto de los movimientos a través de los que fluye: es decir, «es» solamente a partir de la circulación de textos, personas, ideas, tecnologías, evaluaciones, instituciones y trayectorias biográficas que le dan vida, y no puede comprenderse adecuadamente si se lo abstrae de esos desplazamientos espaciales y temporales (Nespor, 1994).

Desde esta reconceptualización, entonces, el currículum no es recortado como un reflejo de la sociedad o como la traducción directa de intereses y proyectos de grupos homogéneos, al modo de los enfoques funcionalistas o reproductivistas de la segunda mitad del siglo XX, pero tampoco como una instancia de mediación entre esferas previamente delimitadas (Dussel, 2014). En cambio, pasa a ser conceptualizado como un proceso relacional, contingente y distribuido, cuya inteligibilidad depende, en definitiva, del rastreo de las conexiones entre actores humanos y no humanos —documentos normativos, tradiciones pedagógicas, grupos de especialistas, empresas tecnológicas, ONG, dispositivos de evaluación, materiales, instituciones y prácticas— que lo producen y sostienen activamente (Fenwick y Edwards, 2010).

En particular, en el estudio que aquí presentamos nos dedicamos a analizar la circulación y expansión del currículum de educación digital, y lo hacemos fundamentalmente a partir del análisis de las relaciones que entablan y las redes de las que participan dos tipos de actores no humanos que, al entrar en relación, contribuyen a la expansión del alcance y la circulación de dicho currículum: los NAP EDPR y los diseños curriculares jurisdiccionales. En este sentido, resultan valiosos los aportes de la TAR (Callon, 1986; Latour, 2005; Nespor, 1994), que nos permiten poner en valor la dimensión socio-material del currículum. Es precisamente gracias a sus rasgos materiales particulares, y los protocolos de uso a ellos asociados, que los documentos curriculares pueden circular por distintos espacios y a través de largas distancias, objetivar relaciones, sumar a la red nuevos actores que los incorporan a sus prácticas, a sus interpretaciones y modos de ver el mundo. En la medida en que acumulan conexiones y adhesiones —ya sea modelando pensamientos y acciones, desacoplando actores de redes previas para alinearlos a nuevos ensamblajes, o bien desestabilizando e incluso disolviendo las asociaciones de origen de esos nuevos actores que enrolan— estas redes se fortalecen.

Más aún, al observar cómo los documentos curriculares circulan y se ensamblan con otros actores también se torna más claro que el currículum no es una entidad fija ni idéntica a sí misma, sino que puede «ser» cosas distintas según las redes de actores en las que se inscribe, de manera inestable y fluida. Por ejemplo, en el caso del currículum moderno (Dussel, 2014), su materialidad y sus protocolos de uso le han permitido circular por distintos espacios y tomar contacto con una diversidad de actores. Esto no solo le permite ser visible y legible para directores, docentes, familias o incluso investigadores, como en nuestro caso, sino también establecer distintas formas de relación —entre otras, de poder, control, rendición de cuentas y regulación con ellos. Así, el currículum puede «ser» distintas cosas en función de las redes de actores en las que se inscribe de modo siempre provisorio, inestable y fluido. Son, precisamente, estos movimientos que se despliegan en el espacio y en el tiempo aquellos que nos permiten dar cuenta de las experiencias curriculares (Nespor, 1994) y comprender cómo circula y se consolida el poder y sus redes (Savage, 2020).

3. El currículum en la gobernanza en red: articulaciones multiescalares

También nos interesa señalar que la selección que hemos realizado de la TAR como marco conceptual para estudiar, en particular, el currículum de educación digital, no es arbitraria. Como indican los antecedentes, este enfoque resulta particularmente relevante para descajanegrizar los procesos de innovación (Beech y Artopoulos, 2016) y volcarse al estudio de reformas y cambios curriculares de gran escala (Fenwick y Edwards, 2010), como es el caso de nuestro objeto. Esto responde fundamentalmente a que la TAR permite mapear y rastrear de modo dinámico cómo se van conformando, estabilizando y desestabilizando las redes socio-materiales de la educación a partir del análisis de las relaciones, los encuentros y desencuentros entre nuevos y viejos actores. En nuestro caso particular, esto supone rastrear cómo el currículum se va ensamblando progresivamente a partir de las relaciones que entablan actores de distintos espacios y escalas, entre los cuales se establecen alineamientos, resistencias, adaptaciones y desestabilizaciones, entre otros.

Esta reconceptualización, cabe agregar, también encuentra implicancias de peso en el modo en que comprendemos y analizamos los vínculos entre currículum, política educativa y gobierno. Si hacemos nuestra la concepción relacional del espacio de la TAR y reconocemos que las conexiones —y no las fronteras— son las que producen los efectos de cercanía o distancia, centralidad o periferia, veremos que una política curricular no puede entenderse solo «desde adentro» del sistema educativo argentino, al modo de los nacionalismos metodológicos (Beech y Artopoulos, 2016). Desde un enfoque de red, «lo global» y «lo local» no funcionan como dos ámbitos separados, ni como dos niveles jerárquicos que se influyen mutuamente desde posiciones exteriores. Son, más bien, efectos producidos por relacio-

nes cambiantes entre actores distribuidos en múltiples puntos. La planificación de una docente para la clase de la mañana, la última reunión del equipo que redactó los NAP, la escritura de documentos de los especialistas en educación y tecnologías digitales de la UNESCO y los cursos certificados por el departamento de Educación de Google pueden formar parte de un mismo entramado que se despliega en distintos tiempos y lugares, pero que permanece conectado mediante documentos, instrumentos y prácticas.

Este reacomodamiento epistemológico de nuestra lente nos ha conducido a reconocer las transformaciones que ha experimentado el gobierno de la educación en las últimas décadas, particularmente a partir del pasaje de modelos centrados en la autoridad estatal hacia formas de gobernanza en red. En un escenario en el que el Estado ya no concentra de manera exclusiva la capacidad de definir contenidos, estándares y prioridades educativas (Ball y Junemann, 2012; Rizvi y Lingard, 2010), la comprensión relacional y dinámica del espacio y de las escalas se vuelve central para analizar los procesos educativos contemporáneos y las tendencias que los traccionan.

Esto se torna aún más apremiante en el caso de los procesos de digitalización de la educación (Williamson, 2019; Williamson y Hogan, 2020), que constituyen hoy, no solo uno de los vectores privilegiados de reconfiguración de las relaciones entre Estado, mercado y escuela, sino también una de las principales vías de avance de dinámicas privatizadoras en y de la educación (Feldfeber et al., 2018). La digitalización de la educación no constituye una innovación técnica puntual ni una ruptura histórica repentina, sino más bien un proceso de largo aliento, incremental y acumulativo, producto de la convergencia de desarrollos tecnocientíficos, políticos y económicos sedimentados a lo largo de varias décadas. Como señalan Williamson, Komljenovic y Gulson (2024), esta transformación contemporánea se caracteriza por el surgimiento de nuevas maquinarias de conocimiento, en las que algoritmos, los sistemas de automatización y de inteligencia artificial producen conocimiento a partir de la datificación de prácticas, comportamientos y procesos educativos, es decir, de su traducción en información digital susceptible de ser almacenada, analizada y gobernada.

En este escenario, los sistemas educativos y las escuelas se han ido integrando a dinámicas de una industria educativa de alcance global, organizada en torno a redes políticas de gobernanza digital en educación (Saura et al., 2024). A partir de alianzas y acuerdos de alcance global, estas redes articulan actores estatales, corporaciones tecnológicas, empresas EdTech, organismos internacionales y dispositivos técnicos como infraestructuras, hardware, plataformas, software y sistemas de analítica de datos (Williamson et al., 2024). Fortalecidas durante la pandemia de COVID-19 (Saura, 2020), estas redes han contribuido a consolidar la digitalización como eje dominante de las agendas internacionales de política educativa, al mismo tiempo que, gracias a la penetración de sus productos, los discursos

tecno-educativos a ellos asociados y sus lógicas filantrópicas, han habilitado nuevas formas de extracción de valor basadas en la propiedad y el control de datos e infraestructuras. En esta línea, un campo de estudios incipiente pero en expansión viene mostrando cómo estas dinámicas se materializan en la adopción extendida de infraestructuras y plataformas corporativas —con Google Classroom a la cabeza— en las escuelas de nuestro país, con visibles implicancias pedagógicas y para el trabajo docente (Alucin y Monjelat, 2023; Artopoulos y Huarte, 2022; Dughera y Bordignon, 2022; Giacomelli, 2025; Ferrante y González López Ledesma, 2023; González López Ledesma y Büchner, 2024; Monjelat, 2025).

Es precisamente en este escenario que nos preguntamos por el currículum de educación digital y su relación con estas redes de gobernanza que traccionan la digitalización de los sistemas educativos de la región latinoamericana (Dussel y Williams, 2023), produciendo efectos concretos sobre las formas de gobierno de la educación y las prácticas escolares.

Al mismo tiempo, la TAR también permite observar que el poder no se expande de modo homogéneo y uniforme en el espacio. Las políticas curriculares de educación digital no se sostienen únicamente gracias al enrolamiento de los actores que adoptan rápidamente las recomendaciones de organismos internacionales o los paquetes tecnológicos de las corporaciones; también dependen de quienes establecen vínculos parciales, frágiles o estratégicamente distantes. Las adhesiones provisorias, los rechazos sutiles o las implementaciones parciales no son meros fallos de implementación o «bajada», sino los mecanismos mediante los cuales la red se sostiene, se expande o se limita. Tal como lo advierten diversos referentes de la TAR, las redes persisten no por coherencia perfecta sino por la coexistencia de tensiones, ambigüedades y negociaciones que las mantienen funcionales en su heterogeneidad (Fenwick y Edwards, 2010).

En este sentido, nos interesa traer a colación la advertencia de Tsing (2011) en torno a la necesidad de problematizar la supuesta universalidad y homogeneidad de los procesos de escala global, dado que, aunque estos en sus narrativas se presentan como uniformes e igualmente válidos en cualquier lugar —como ha sucedido históricamente con el caso del capitalismo o el desarrollo tecnológico—, en la práctica su fuerza y naturaleza dependen de encuentros situados y, sobre todo, de las fricciones que emergen constitutivamente de esos encuentros: así, lo que suele describirse en términos de un proceso global de alcance universal —como en el caso de la digitalización de la educación— se torna «real» solo en virtud de su anclaje y reconfiguración en las escalas locales, donde encuentra los recursos, mediaciones y resistencias que le otorgan forma. Así, nuestro estudio se encuentra atravesado por la idea de que lo global es una producción situada, hecha de encuentros concretos, conflictivos y productivos. Sopesarla en estos términos permite hacer

emerger a los ojos de quien investiga las formas de conocimiento locales, situadas y alternativas que son aplastadas desde la mirada totalizadora de los proyectos de la modernidad.

4. La problematización como operación de gobierno en la red

En nuestro estudio retomamos uno de los aportes más relevantes que ofrece la TAR para comprender cómo circula el poder a través de distintos espacios y escalas: la operación de problematización (Callon, 1986). La problematización permite observar cómo las redes se expanden y consolidan al incorporar nuevos actores, no solo mediante estrategias de atracción, invitación y enrolamiento, sino también a través de exclusiones activas de actores y redes alternativas. Desde esta perspectiva, el poder no preexiste a las relaciones, sino que se produce y se estabiliza en el propio proceso de construcción de los problemas, de sus posibles soluciones, y sobre todo, de la exclusión de otros problemas y soluciones alternativas.

Siguiendo a Callon, la problematización se produce cuando una red logra definir un problema y, al mismo tiempo, posicionarse como indispensable para abordarlo. Este movimiento inicial abre un proceso de *interessement* (interés), mediante el cual se buscan fijar identidades, roles y relaciones, atrayendo a ciertos actores y desalentando o excluyendo otros. El *interessement* no supone una adhesión automática, sino un momento de negociación en el que los actores son inducidos a reorientar sus vínculos previos y a alinearse, al menos parcialmente, con el encuadre propuesto. Es en este proceso donde comienzan a estabilizarse ciertas definiciones del problema y de sus posibles soluciones, sentando las bases para la expansión de la red.

Para que este alineamiento se sostenga más allá de interacciones puntuales y pueda extenderse en el espacio y en el tiempo, la red debe delegar parte de su capacidad de acción en objetos, dispositivos y artefactos. En este marco, los documentos curriculares —en nuestro caso, los NAP de educación digital y los diseños jurisdiccionales— funcionan como «móviles inmutables» (Latour, 1987): objetos relativamente estables que condensan acuerdos, definiciones y relaciones. Al circular entre actores y escalas diversas, estos documentos transportan consigo un modo particular de comprender la educación digital y los problemas que esta viene a enfrentar, haciendo posible que la red actúe a distancia y se expanda sin necesidad de la presencia constante de quienes la impulsaron.

Esta capacidad para desplazarse sin desarmarse permite que los móviles inmutables operen como delegados de la red en la que se inscriben. Al ingresar en nuevos espacios —ministerios, escuelas, cursos de formación docente, programas educativos o editoriales—, los documentos no solo informan, sino que prescriben, orientan y encuadran prácticas. De este modo, contribuyen a traducir los intereses de la red en formas concretas de acción pedagógica, favoreciendo el enrolamiento y el alineamiento de nuevos actores. En algunos casos la circulación sostenida

de algunos móviles inmutables adquiere una centralidad estratégica y los consolida como «puntos de pasaje obligatorio» (Latour, 1987). Cuando esto ocurre, toda decisión relevante —planificación, selección de contenidos, diseño de materiales o evaluación— debe pasar, en cierta medida, por el tamiz de su encuadre. Así entendidos, los documentos curriculares no «reflejan» una política o «sintetizan» cultura, sino que sostienen y expanden la red curricular, filtrando y condicionando las posibilidades de acción de diversos actores. Como señalan Fenwick y Edwards (2010), este es uno de los modos privilegiados mediante los cuales opera el poder en la política educativa contemporánea: mediante objetos que objetivan relaciones y que permiten que las redes de poder se mantengan cohesionadas a través de múltiples escalas. En lo que sigue, operacionalizamos este enfoque analítico para el estudio de las problematizaciones en el corpus documental seleccionado.

5. Metodología

La investigación cualitativa que aquí presentamos se ocupa de estudiar la circulación y la expansión del currículum de educación digital en Argentina a partir del rastreo y el análisis de las operaciones de problematización que conectan a dos actores no humanos de la red o ensamblaje que compone el currículum: los NAP EDPR, de carácter nacional, y los diseños curriculares jurisdiccionales para la educación primaria de la educación obligatoria. A partir de sus problematizaciones, nos ocupamos también de rastrear las relaciones que entablan estos documentos entre sí y los vínculos que guardan con las redes de gobernanza digital de la educación.

El universo de nuestro estudio está constituido por los documentos nacionales y jurisdiccionales oficiales que norman el currículum de educación digital en la Argentina. Se trata en todos los casos de documentos producidos luego de la Resolución del Consejo Federal de Educación N.° 343/18 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. A partir de esta resolución, fue aprobado el documento de los NAP EDPR (2018), que se encarga de fijar las orientaciones consensuadas a nivel nacional para la educación digital en Argentina y también, como se lee en su texto, de instar a las veinticuatro jurisdicciones a realizar dicha incorporación en sus diseños en un plazo de dos años.

La muestra del estudio, de carácter intencional y fruto de un relevamiento realizado entre abril y octubre del año 2025 en los portales educativos de la nación, los ministerios de las provincias y en repositorios institucionales, incluye documentos curriculares de la nación (NAP EDPR, 2018) y ocho jurisdicciones: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2021), Jujuy (2019), Mendoza (2019), Misiones (2019), San Luis (2019), La Pampa (2023), Córdoba (2023) y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (2019). En el caso de los documentos jurisdiccionales, estos cumplen con tres condiciones necesarias para formar parte de la muestra: ser documentos

curriculares oficiales para el nivel primario de la educación obligatoria, hacer referencia explícita a los NAP EDPR como parte de su marco normativo y estar disponibles públicamente.

La unidad de análisis de nuestro estudio es la operación de problematización que llevan adelante estos documentos como parte del enrolamiento, y la movilización particular que hacen de la red de la política. La problematización constituye a la vez una operación de carácter relacional y un punto de pasaje obligatorio: enmarca el problema, posiciona actores, orienta respuestas posibles, excluye alternativas e invita al enrolamiento de entidades humanas y no humanas en una red que busca expandirse.

En pos de operativizar el análisis, recurrimos al enfoque «*What's the Problem Represented to be?*» (WPR), desarrollado por Carol Bacchi (2012) específicamente para el análisis de dichas problematizaciones en documentos de políticas públicas. El enfoque WPR, que también ha sido retomado por otros estudios críticos de educación y tecnología antecedentes (Dussel y Williams, 2023; Ferrante et al., 2023), constituye una estrategia analítica de base postestructuralista, orientada a cuestionar la supuesta existencia de problemas autoevidentes y preexistentes en el campo de la política pública. Desde esta perspectiva, los problemas no existen en una realidad ajena o anterior a las políticas, sino que son activamente construidos por las políticas que se ofrecen como respuestas a esos problemas. En particular, para nuestro estudio recuperamos —y traducimos— la guía de preguntas que ofrece el WPR y las reorganizamos en tres grupos de preguntas que ponen en foco: *1.* el problema representado, los supuestos que lo sostienen y su trayectoria; *2.* sus silencios; y *3.* las alternativas efectivas o posibles a dicho problema:

1. ¿Cómo se representa el problema en una determinada política o propuesta de política? ¿Qué presupuestos o supuestos sostiene esta representación del «problema»? ¿Cómo se ha configurado esta representación del «problema»? ¿Cómo y dónde se ha producido, difundido y defendido esta representación del «problema»?

2. ¿Qué queda sin problematizar en esta representación del problema? ¿Dónde están los silencios? ¿Puede pensarse el «problema» de otra manera?

3. ¿Cómo ha sido (o podría ser) cuestionada, desestabilizada y reempla-zada?

Con estas preguntas como compás, analizamos la construcción del problema que realiza el corpus documental. Luego, valiéndonos de las orientaciones metodológicas de la TAR, situamos el foco de nuestro análisis en las relaciones entre actores y, en particular, en los puntos de asociación entre los elementos de distintas escalas que conforman el ensamblaje del currículum y lo expanden. En esos puntos de asociación los actores persuaden, resisten, se oponen y se acomodan. Así pues, analizamos los vínculos existentes entre las problematizaciones de los NAP y aquellas de los diseños curriculares que recuperan explícitamente los NAP para

ponerlos en diálogo con su propuesta curricular, y observamos tanto las operaciones de enrolamiento como las resistencias y omisiones que actúan, debilitando los nexos entre distintos puntos de pasaje y desestabilizando el ensamblaje de la política. Todo esto no solo nos permitió poner en foco los enrolamientos y las tensiones o relaciones de fricción entre puntos de pasaje de distintas escalas, sino que también abrió nuestra mirada a los modos en que procesos globales, como el de digitalización de la educación, son producidos en el plano nacional. Respecto de esto último, cabe advertir que, si bien aquí no analizamos documentos de actores de gobernanza de escala global, sí recuperamos para nuestra indagación las lecturas sistemáticas que de ellos han realizado los estudios críticos en tecnologías y educación, con el fin de poner los resultados de dichos estudios en diálogo con las problematizaciones detectadas en el nuestro.

6. Resultados

Los primeros resultados de nuestro análisis revelan la existencia de dos operaciones de problematización, que se observan en seis de los ocho documentos jurisdiccionales del corpus y en los NAP[1]. Tal como lo entendemos, estas dos operaciones, que adoptan matices particulares en cada documento, actúan solidariamente para entablar una relación robusta de enrolamiento entre los NAP EDPR y los documentos jurisdiccionales, expandiendo así el alcance del ensamblaje o red del currículum de educación digital, y generando un encuadre de lo pensable y actuable en torno a digitalización que allana la expansión de los marcos interpretativos y los modelos de negocios de las redes de gobernanza digital de la educación.

La problematización de la digitalización como realidad/desafío

La primera y más extendida operación de problematización recorta como problema del currículum de educación digital el fenómeno de la creciente digitalización de la sociedad, y lo conceptualiza en términos de lo que hemos denominado una «realidad/desafío». Dicha problematización, por un lado, actúa alineando a la mayoría de los diseños curriculares analizados con los NAP y por otro, contribuye a la puesta en relación de estos documentos curriculares con las lógicas tecno-solucionistas y los modelos de negocio de una red global de actores de la educación que trabajan en pos de la digitalización y privatización de los sistemas educativos.

Localizada frecuentemente en las fundamentaciones tecno-pedagógicas de los espacios curriculares jurisdiccionales que se ocupan de recuperar y traducir los NAP EDPR, la problematización que el currículum hace de la digitalización como realidad/desafío involucra, en primer lugar, la construcción de la digitalización como una realidad dada, impuesta por su propio peso y, en algunos casos, incluso asumida o bien como constitutiva de la «trama sociocultural que habitamos cotidianamente en las instituciones» (Ministerio de Educación de Córdoba, 2023, p. 3), o bien, en términos más generales, como parte de la vida cotidiana de la sociedad:

«Frente al avance de los sistemas digitales en la construcción de la realidad, tanto en dimensiones públicas como privadas, resulta crucial reconocer a las tecnologías digitales, en tanto elementos distintivos e integrados en la vida cotidiana» (Consejo Federal de Educación, 2018, p. 3)

Dicho carácter dado, ya instalado y cotidiano de la digitalización, adopta en algunos de los documentos los trazos de otra temporalidad y se prolonga también sobre el futuro, como en el caso de los diseños de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (2019, p. 3) y CABA (2021). Allí, el futuro pasa a estar sobredeterminado por la proyección prospectiva de esa realidad cotidiana tecnológica del presente: «El acceso y el procesamiento de grandes volúmenes de datos *(big data*), la inteligencia artificial, la realidad virtual y aumentada, la automatización, las ciudades inteligentes y sostenibles, entre otros desarrollos futuros, son experiencias que los chicos y las chicas experimentarán a lo largo de sus vidas.» (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021, p. 10)

Como sugiere la cita anterior, en estos documentos la digitalización no suele ser solo una realidad dada, ya instalada, sino también móvil y en expansión permanente. Sucede que, a través de los nuevos sistemas, dispositivos y prácticas, la digitalización avanza de modo ubicuo, transformando las diversas esferas de la actividad humana, los usos tecnológicos que hacemos (Ministerio de Educación de La Pampa, 2023, p. 12), el ambiente (Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza, 2019, p. 442), las prácticas escolares y las subjetividades de los alumnos (Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy, 2019, p. 176).

En algunos casos incluso, como el de CABA, la digitalización cobra tal centralidad en su avance y poder transformador que emerge como una fuerza inmanente —al modo de los determinismos tecnológicos más extendidos en el campo de la tecnología educativa (Selwyn, 2011)—, desgajada de otras dimensiones que ya no permiten explicarla como causas o antecedentes, pero que sí, en cambio, son entendidas como efectos de dicha digitalización y su avance:

> En la actualidad los procesos sociales implican cambios rápidos y complejos en la forma de vivir, trabajar, divertirse, comunicarse, enseñar y aprender. Esto tiene lugar, en gran medida, a partir de la presencia, la creciente disponibilidad y la interacción con múltiples tecnologías digitales que atraviesan la concepción y las formas de interacción en el mundo, y las dinámicas de comunicación entre las personas y en las prácticas sociales. (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021, p. 19)

La digitalización también posee en estos documentos un carácter fundamentalmente aséptico, es decir, despojado de juicios de valor. Así, el proceso de digitalización que le da forma a la realidad en la que vivimos es descripto en sus aspectos distintivos, como son: las transformaciones culturales en la producción de sentido

—lo audiovisual, la interactividad, lo hipervincular, la simulación, lectura y escritura individual y colectiva del ciberespacio— (Consejo Federal de Educación, 2018, p. 7); la aceleración, incertidumbre y velocidad en la experiencia (Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy, 2019, p. 265); entre otras transformaciones, que no son valoradas desde un posicionamiento explícitamente celebratorio ni tampoco crítico —aunque en algunos diseños, como el de Mendoza (Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza, 2019, p. 414) se admita que su uso puede involucrar tanto aspectos positivos como negativos— lo que, en definitiva, constituye otra manifestación de la asepsia que venimos describiendo.

Este carácter cotidiano, expansivo y aséptico de la digitalización resulta central para comprender la operación de problematización que venimos describiendo: lo que encontramos aquí en lugar de un problema en términos de conflicto o tensión es una transformación que en sí misma no es ni positiva ni negativa, pero que al estar arraigada como parte de nuestro cotidiano y encontrarse en permanente expansión, se nos presenta como un desafío apremiante a superar, más que como un problema a resolver o un conflicto a enfrentar.

La guía metodológica del WPR, su puesta en foco de los silencios operados activamente por la problematización, nos ha permitido dar un paso más en esta línea de indagación en torno a la asepsia curricular, y así caracterizar un abanico de dimensiones que aquí son activamente omitidas por el encuadre de los documentos del corpus.

Así pues, hemos podido observar, primero, que la asepsia practicada por los documentos involucra un activo silenciamiento de orden político: la digitalización aparece despojada de toda referencia a las condiciones históricas, económicas y de poder que organizan su avance contemporáneo. En los documentos analizados, el proceso de digitalización no se inscribe en una determinada fase o etapa del capitalismo, como podría ser el capitalismo de plataformas (Srnicek, 2016) o el capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2018), ni en una economía política traccionada a partir del extractivismo y colonialismo de datos (Couldry y Mejías, 2019); menos aún se vincula con los consorcios y alianzas transnacionales entre actores públicos, privados y del tercer sector que avanzan en la digitalización de la educación a nivel global y la privatización educativa digital (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023), las lógicas filantrocapitalistas que orientan dicha expansión (Saura, 2020), los poderes blandos (Pangrazio y Sefton-Green, 2023), y las injusticias epistémicas (Raffaghelli, Rivera-Vargas y Dussel, 2025) que promueven dichos actores[2].

Otro rasgo que hemos detectado en esta problematización es el carácter silenciado de las fricciones emergentes en el proceso de digitalización. Esto responde, en buena medida a que, tanto en los NAP como en los diseños curriculares que alojan esta problematización, la digitalización se encuentran deslocalizada: no adquiere rasgos que puedan particularizarla o que se vinculen con problemáticas propias de cada jurisdicción. Más bien se trata de un fenómeno que siempre

es presentado en términos globales y homogéneos, indistinguible en sus implicancias para un determinado territorio. La digitalización, en este sentido, parecería configurar un espacio que, paradójicamente, lo atraviesa todo, pero al mismo tiempo se despliega de modo desarticulado de otros espacios a partir de los cuales podría reconfigurarse y adoptar características propias.

Como advertimos, esto habilita la omisión de las fricciones emergentes del proceso de digitalización; aquello que, en un esfuerzo de conceptualización, Dussel y Trujillo Reyes (2018) han denominado «posibilidades en conflicto». En este sentido, los documentos curriculares silencian activamente las tensiones productivas que podrían emerger del encuentro entre el proceso de digitalización y una serie de dimensiones que podrían conformar el currículum localmente: los proyectos educativos, las tradiciones pedagógicas y las culturas escolares locales; las características de las infraestructuras escolares, con las desigualdades que las atraviesan; las características de los sujetos culturales que habitan las escuelas; las formas de participación y ciudadanía que impulsan las jurisdicciones; los perfiles productivos o las capacidades locales de desarrollo tecnológico, entre otras.

Por último, nos interesa señalar que en el plano político-educativo estos silencios no son inocentes. Al despolitizar y despojar asépticamente a la digitalización, esta se constituye como un problema a enfrentar fundamentalmente en el plano curricular y de alfabetización y, por tanto, pasa a ser una responsabilidad que recae privativamente en la institución escolar; lo que nos conduce a la segunda forma de problematización que encontramos de modo recurrente en los documentos analizados.

La problematización de la digitalización como riesgo/responsabilidad

Nos referimos así a la problematización de la digitalización en términos de riesgo/responsabilidad, que actúa complementariamente a la de la digitalización como realidad/desafío, en la medida en que ofrece un encuadre y un cuerpo de omisiones que le son solidarias. A diferencia de la digitalización como realidad/desafío, la problematización como riesgo/responsabilidad se caracteriza por introducir un horizonte de conflicto vinculado a la digitalización. Esto lo hace en términos de una serie de riesgos y peligros tangibles que pueden encontrar los alumnos en entornos digitales y que requiere la formación de ciudadanos digitales responsables y éticos: algunos ejemplos de estos riesgos y peligros son el *ciberbullying* y el *grooming* (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021; Ministerio de Educación de La Pampa, 2023; Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza, 2019; Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy, 2019; Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2019), la desinformación y las *fake news* (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021; Ministerio de Educación

de La Pampa, 2023; Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy, 2019; Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2019), el robo o exposición de datos personales y la huella digital (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021; Ministerio de Educación de Córdoba, 2023; Ministerio de Educación de La Pampa, 2023; Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza, 2019; Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2019), el *sexting* (Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2019; Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021; Ministerio de Educación de La Pampa, 2023), las conductas adictivas (Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy, 2019), el FOMO (Ministerio de Educación de La Pampa, 2023) y los fraudes y delitos informáticos (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021; Ministerio de Educación de La Pampa, 2023).

La segunda diferencia que nos permite caracterizar esta operación de problematización es el objeto que construye como problema. Como se desprende de los ejemplos que acabamos de observar, el problema ya no está dado por el proceso de digitalización en sí mismo —como en el caso de la digitalización como realidad/desafío— sino por un cuerpo de riesgos puntuales, de corte más bien accidental, no asociados a ninguna dimensión que configure estructuralmente el proceso de digitalización. En otras palabras, aquí sí emerge el conflicto, dado que se detectan una variedad de formas del peligro que recaen sobre los niños entendidos como potenciales víctimas. No obstante, ese conflicto no emerge del proceso de digitalización sino, más bien, de los malos usos y/o las derivas indeseables de dicho proceso.

Por último, cabe señalar que, al igual que en el caso de la primera problematización, estos riesgos están mayormente deslocalizados y desagenciados. Su despliegue curricular no encuentra coordenadas que puedan otorgarles relevancia en tanto problemáticas locales. Salvo en casos aislados, donde, por ejemplo, los contenidos de educación digital son referenciados en relación con ejes como la Educación Sexual Integral (Ministerio de Educación de La Pampa, 2023, p. 17), se trata de peligros que se presentan como propios de cualquier espacio atravesado por el fenómeno global de la digitalización. Sin actores de poder identificables, sin intereses económicos, sin disputas políticas, sin implicancias culturales situadas o fricciones que productivamente permitan observar las relaciones entre escalas globales y locales.

Este doble movimiento —desagenciamiento aséptico y universalización—, tal como lo entendemos, contribuye al desplazamiento de la responsabilidad por los efectos del proceso de digitalización fuera de las redes económicas, políticas y tecnológicas que lo traccionan, y la reubica al interior del sistema educativo y la escuela, como problema eminentemente curricular. Las competencias, capacidades y alfabetizaciones digitales prescriptas por el currículum para formar ciudadanos

digitales se constituyen, entonces, en la respuesta privilegiada frente a un proceso que ha sido previamente despojado de sus condiciones de producción, de sus actores de poder y sus formas locales de existencia.

El currículum como dispositivo de las redes de gobernanza digital de la educación: las problematizaciones tecno-solucionistas

Si en su libro *La locura del solucionismo tecnológico* (2016), Morozov nos comparte la idea de que los discursos tecno-solucionistas proponen soluciones simples para problemas complejos, y así operan un borramiento sobre las múltiples dimensiones y aristas que componen las realidades sociales sobre las cuales las empresas tecnológicas buscan intervenir, nuestro planteo aquí es, en buena medida, complementario, pero también distinto: lo que nos permite observar el proceso de problematización que despliegan los NAP y los diseños es que la política de educación digital tanto en la escala nacional como jurisdiccional, circula y se expande a partir de la construcción de problemas a la medida de las soluciones o alternativas que viene a proponer: problemas universales, asépticos, deslocalizados y carentes de fricción para soluciones que los espejan en sus rasgos. En otras palabras, lo que observamos no son ya problemas complejos que encuentran soluciones simples, sino lo que aquí nos interesa categorizar en términos de «problematizaciones tecno-solucionistas», que dan lugar a problemas simplificados, descomplejizados, construidos a la medida de las soluciones que esos problemas demandan, y que las corporaciones tecnológicas y tecno-educativas están dispuestas a proveer, porque, como sucede con los rompecabezas bien armados, encajan de modo preciso en las lógicas de su modelo de negocios.

Como venimos sosteniendo junto con diversos referentes de los estudios críticos en educación y tecnología (Dussel y Williams, 2023; Selwyn et al., 2025), las formas contemporáneas de gobernanza educativa, crecientemente dominadas por agendas políticas de corte tecno-optimista y solucionista, lejos de comprender, valorar o atender a los contextos locales, tienden a imponer soluciones estandarizadas —muchas veces, bajo la forma de una única plataforma diseñada en San Francisco que todo el mundo deba utilizar— que se presentan como universalmente válidas. En esta línea, Raffaghelli (2024) advierte que las tecnologías educativas operan como verdaderos caballos de Troya, introduciendo *software*, lenguajes y racionalidades que no han sido diseñados ni por ni para los sures. Esta dinámica deriva no solo en procesos de desprofesionalización docente —en tanto el carácter cerrado del software reduce los márgenes de apropiación desde las escuelas—, sino también, como señalan Pangrazio y Sefton-Green (2023), en la imposición de un currículum de alfabetizaciones alineado con las tecnologías que han penetrado en las escuelas y en función de las cuales se alfabetiza a los alumnos. Estas alfabetizaciones, advierten los autores, funcionan como una forma de «poder blando» que

modela progresivamente los sistemas educativos, en la medida en que dejan de presentarse como una imposición explícita para configurarse como una necesidad ineludible para estar y formar parte del escenario global.

En nuestro estudio hemos observado que, de modo similar a las alfabetizaciones, las operaciones de problematización también operan como una forma específica de poder blando, no coercitivo, que se presenta como ineludible y necesario. En la base de este poder se inscribe una racionalidad epistémica que resulta injusta, en la medida en que se sostiene sobre el borramiento y la exclusión activa de conocimientos, voces y prácticas que no se alinean con la racionalidad tecnocrática dominante y sus problematizaciones.

6. Conclusión

En este artículo analizamos la expansión del currículum de educación digital en la Argentina a partir del estudio de las operaciones de problematización que articulan los NAP EDPR y los diseños curriculares jurisdiccionales del nivel primario. Desde una perspectiva que combina la TAR y el WPR conceptualizamos al currículum como un efecto relacional y socio-material de redes heterogéneas de actores, documentos, saberes y dispositivos que lo sostienen, lo hacen circular y lo estabilizan a través de distintas escalas.

Los resultados iniciales del estudio permitieron identificar dos operaciones de problematización dominantes —la digitalización como realidad/desafío y como riesgo/responsabilidad— que organizan el encuadre disponible en torno a la educación digital en el currículum. También observamos que a través de estos documentos, que funcionan como móviles inmutables y puntos de pasaje obligatorio, las problematizaciones detectadas no solo articulan la relación entre NAP y diseños jurisdiccionales, sino que también los alinean con agendas tecno-educativas de alcance global. De este modo, el currículum se constituye en un vector privilegiado de circulación de marcos interpretativos y racionalidades, reforzando lo que hemos denominado «problematizaciones tecno-solucionistas».

Del reconocimiento cada vez más extendido de estas formas de poder y de estas racionalidades epistémicas se desprende la necesidad de una re-localización (Tsing, 2011) teórico-metodológica que, como señalan Dussel y Williams (2023) al analizar las políticas educativas mexicanas, considere a «los documentos de política educativa dentro de contextos más amplios de prácticas, con escalas y actores diversos (Lingard y Rawolle, 2011)» y «como textos que buscan reorganizar relaciones complejas y cambiantes con actores que son, muchas veces, más poderosas que los propios estados nacionales» (Dussel y Williams, 2023, p. 43). El estudio de las problematizaciones como encuadres epistémicos y político-económicos que actúan como parte de las redes de gobernanza digital de la educación ha procurado, precisamente, ser un aporte en este sentido.

Por último, este señalamiento abre la necesidad de construir problematizaciones alternativas para la educación digital que, en lugar de reproducir encuadres universalizantes, asépticos y deslocalizados, reintroduzcan las dimensiones políticas, económicas y culturales que configuran estos procesos. Esto implica, entre otras cuestiones, atender a las condiciones materiales e infraestructurales de las escuelas, a las desigualdades territoriales, a las tradiciones pedagógicas locales y a las disputas en torno al conocimiento y la tecnología. En este sentido, ampliar el horizonte de lo pensable y actuable más allá de los marcos tecno-solucionistas dominantes se presenta como una tarea central para la investigación y la política educativa contemporánea, en línea con la necesidad de relocalizar los procesos de digitalización en tramas más amplias de relaciones, actores y escalas.

Notas

1. En el caso de los diseños curriculares de Misiones y San Luis, los resultados iniciales de nuestro estudio revelan un enrolamiento de mayor fragilidad con los NAP, atravesado por tensiones que, por los límites de extensión de este artículo, desplegaremos con mayor detalle en futuras publicaciones.

2. La producción académica y crítica en torno a las implicancias del avance de la digitalización de las últimas dos décadas son tan profusas como visiblemente ausentes en los NAP y los diseños; lo que también abre una discusión necesaria sobre las tradiciones, los circuitos de experticia y los grupos de académicos y especialistas que en los últimos años se han posicionado como actores de consulta y diseño para la definición curricular.

Referencias bibliográficas

Alucin, S. V. y Monjelat, N. (2023). Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina. *Revista Educación*, *47*(1), 20-37. DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52013

Artopoulos, A. y Huarte, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina: Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, *35*(51), 107-130. DOI: https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.5

Bacchi, C. (2012). Introducing the «What's the problem represented to be?» approach. En A. Bletsas y C. Beasley (Eds.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (pp. 21-24). The University of Adelaide Press.

Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol University Press.

Beech, J. y Artopoulos, A. (2016). Interpreting the circulation of educational discourse across space: Searching for new vocabularies. *Globalisation, Societies and Education*, *14*(2), 251-271. DOI: https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1025713

Brailovsky, D. (2025). Educación digital integral: Un desafío para la educación de las infancias. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, *1*(35), 15-30. DOI: https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-431

Consejo Federal de Educación. (2018). Resolución CFE N.° 343/18: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Digital, Programación y Robótica. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. https://abc2.abc.gob.ar/pnfp/sites/default/files/documentos/rcfe_343-18.pdf

Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). Resolución CFCyE N.° 225/04: Aprendizajes Prioritarios para el nivel Inicial y 1° ciclo de la EGB/Primaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res04/225-04.pdf

Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of Saint Brieuc Bay. En J. Law (Ed.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (pp. 196-233). Routledge y Kegan Paul.

Couldry, N. y Mejías, U. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza (2019). Documento curricular para la educación primaria. https://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/e3bc84_rit-3556-dge-2019.pdf

Dughera, L. y Bordignon, F. R. A. (2022). Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 284-303. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/219229/CONICET_Digital_Nro.806e0423-b53d-4869-8f1f-920b329cc93c_Y.pdf?sequence=5yisAllowed=y

Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives*, *22*, 24. https://doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, *40*, 142-178.

Dussel, I., y Williams, F. (2023). Los imaginarios sociotécnicos de la política educativa digital en México (2012-2022). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *27*(1), 39-60.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Internacional de la Educación; Ediciones CTERA.

Fenwick, T. y Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education* (1.st ed.). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203849088

Ferrante, P., y González López Ledesma, A. (2023). Plataformas educativas: Usos y desafíos en la escuela postdigital. Un estudio en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31.* https://doi.org/10.14507/epaa.31.7921

Ferrante, P., Williams, F., Büchner, F., Kiesewetter, S., Muyambi, G. C., Uleanya, C. y Utterberg Modén, M. (2023). In/equalities in digital education policy – sociotechnical imaginaries from three world regions. *Learning, Media and Technology*. *49*. https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2237870

Giacomelli, G. (2025). *Plataformas digitales educativas y trabajo docente. La plataforma «Mi Escuela» del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como intermediaria del trabajo docente en el nivel secundario (2018–2023)* [Tesis de maestría]. FFyL, UBA.

González López Ledesma, A. E. (2022). Las competencias digitales en el currículum argentino de educación digital. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. https://rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1275

González López Ledesma, A. E. y Pangrazio, L. (2021). El currículum argentino de educación digital: Un análisis de la dimensión «crítica» de las competencias digitales. *Praxis Educativa*. EdUNLPam, Universidad Nacional de La Pampa. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5449

González López Ledesma, A. E., y Büchner, F. (2024). EdTech in a broken world: Breaking and repairing in Argentinian and German schools. *Postdigital Science and Education*, *6*, 1261-1286. DOI: https://doi.org/10.1007/s42438-024-00490-4

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. Oxford University Press.

Menchón, N., Mauco, M. V. y Leonardi, M. C. (2024). Aportes para el análisis de la integración de la educación digital, la programación y la robótica en el nivel primario en Argentina: De los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios a los diseños curriculares. *Propuesta Educativa*, *33*(62), 117-128.

Ministerio de Educación de Córdoba. (2023). *Aportes de la Cultura Digital en la Educación Tecnológica.* Actualización Curricular. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/aportes-de-cultura-digital-en-la-edu-tecno-ac.pdf

Ministerio de Educación de La Pampa. (2023). *Diseño curricular Educación Tecnológica.* https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/materiales_curriculares/nivel_primario/DC-educacion%20tecnologica_2023.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de Jujuy. (2019). *Diseño curricular para la educación primaria*. https://archivo.jujuy.gob.ar/archivos/11524-E-2019.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2021). *Diseño Curricular Educación Digital, Programación y Robótica, Nivel Primario.* https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MEDGC-3774-21-ANX.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de San Luis. (2019). *Diseño curricular jurisdiccional de educación primaria.* https://es.scribd.com/document/401339011/Parte-1-Introduccion-Fundamentaciones

Ministerio de Educación del Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. (2019). Resolución N° 200/19. Documento Anexo Curricular *«La Competencia Digital» para toda la Educación Obligatoria del Sistema Educativo Provincial*. https://drive.google.com/file/d/1QZbUe1diqgqY8eMb-DWm2MoQHgoOahV2/view

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones. (2019). *Diseño curricular jurisdiccional. Nivel Primario.* https://es.scribd.com/document/512577728/DCJNP-2019-1

Monjelat, N. (2025). Prácticas digitales en educación primaria: Aportes desde un estudio cualitativo post pandemia. *Revista Praxis Educativa*, *29*(2), 1-21. DOI: https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290215

Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz, Capital Intelectual.

Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. RoutledgeFalmer.

Pangrazio, L. y Sefton-Green, J. (2023). Digital literacies as a «soft power» of educational governance. En B. Williamson, J. Komljenovic y K. Gulson (Eds.), *World Yearbook of Education 2024* (pp. 196-211). Routledge.

Raffaghelli, J. E. (2024). Prólogo. En P. Rivera-Vargas y J. Jacovkis, *Plataformas digitales y corporaciones tecnológicas en la escuela. Una mirada desde los derechos de la infancia*. Octaedro.

Raffaghelli, J., Rivera-Vargas, P. y Dussel, I. (2025). Rethinking ethics in the age of AI: Beyond a pedagogy of cruelty. *Revista Izquierdas*, *54*, 1-33.

Rizvi, F. y Lingard, R. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.

Saura, G. (2020). Filantrocapitalismo digital en educación: COVID-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. T*eknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, *17*(2), 159-168. DOI: https://doi.org/10.5209/tekn.69547

Saura, G., Cancela, E. y Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *27*(1), 11-37. DOI: https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019

Saura, G., Lima, P., y Arguelho, M. (2024). Imaginarios sociotécnicos en educación: inteligencia artificial y transformación digital. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE), 20,* 11-30. https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.001

Savage, G. C. (2020). What is policy assemblage? *Territory, Politics, Governance*, *8*(3), 319-335. DOI: https://doi.org/10.1080/21622671.2018.1559760

Selwyn, N. (2011). *Education and technology*. Continuum.

Selwyn, N., Rivera Vargas, P. y Herrera Urízar, G. (2025). Critical studies on education and technology: Paths taken and futures imagined. A dialogue with Neil Selwyn. *Revista Izquierdas*, *54*, 1-14.

Srnicek, N. (2016). *Platform capitalism*. Polity Press.

Williamson, B. y Hogan, A. (2020). El shock de la pandemia de las tecnologías de la educación. *Mundos de la Educación,* Internacional de la Educación. https://www.ei-ie.org/es/item/23423:el-shock-de-la-pandemia-de-las-tecnologias-de-la-educacion-por-ben-williamson-anna-hogan

Tsing, A. L. (2011). *Friction: An ethnography of global connection*. Princeton University Press. DOI: https://doi.org/10.1515/9781400830596

Williamson, B. (2019). Datafication of education: A critical approach to emerging analytics technologies and practices. En H. Beetham y R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age* (pp. 212–226). Routledge.

Williamson, B., Komljenovic, J. y Gulson, K. N. (2024). Introduction: Digitalisation of education in the era of algorithms, automation and artificial intelligence. En B. Williamson, J. Komljenovic y K. N. Gulson (Eds.), *World Yearbook of Education 2024: Digitalisation of education in the era of algorithms, automation and artificial intelligence* (pp. 1-19). Routledge.

Zuboff, S. (2018). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.