



## Formación Docente y Cultura digital.

### Documento de trabajo para la implementación curricular

El presente documento busca establecer los lineamientos político-pedagógicos de la Dirección Provincial de Educación Superior y de la Dirección de Tecnología Educativa para el abordaje de la cultura digital en la formación docente inicial y permanente. Pretende así trazar horizontes de trabajo a partir de los cuales sea posible diseñar y articular políticas y proyectos específicos que incluyan a las y los actuales y futuros docentes de la provincia de Buenos Aires en los debates sobre los diálogos complejos entre cultura escolar y cultura digital.

La formación docente responde a supuestos que refieren de forma más amplia a los procesos de escolarización, y forma parte del complejo entramado de cuestiones que competen a las políticas públicas de educación. En este sentido, reconocer la dimensión política y cultural del trabajo docente y, por ende, de la formación docente, es un punto de partida ineludible. Significa, en primer lugar, enmarcar estas prácticas en los principios de la democratización del conocimiento y el derecho a la educación superior, asumiendo la responsabilidad del Estado sobre la formación profesional de las y los trabajadores de la educación. Significa, además, considerar a las y los docentes como agentes transmisores y productores de culturas y esto supone profundizar los procesos de “autorización” de sus prácticas y “habilitación” de su autoría en tanto productores de saberes pedagógicos.

Entonces, promover el análisis de las dinámicas culturales contemporáneas en los ámbitos destinados a la formación docente parece indispensable. En este sentido, no puede quedar exenta la reflexión crítica y productiva acerca de los modos en los que la cultura digital se hace presente en las respectivas realidades culturales de docentes y futuros docentes. Unas realidades de las que ya son parte, una cultura en la que participan activamente y unos diálogos con lo escolar en los que los posicionamientos son posibles de ser tensionados, informados e interrogados desde otras perspectivas pedagógicas, éticas y políticas. **El sentido de la inclusión digital**





Es posible identificar en el discurso pedagógico diferentes perspectivas y, por lo tanto, distintas concepciones y prácticas en torno a la relación entre cultura digital y cultura escolar. Probablemente, la más extendida es aquella que contempla con optimismo la incorporación creciente y cada vez más acelerada de medios digitales<sup>1</sup> con fines didácticos. Se trata de un conjunto de posiciones celebratorias de la potencialidad pedagógica de estos “recursos”, que también suelen coincidir en una concepción acrítica<sup>2</sup> sobre las articulaciones y tensiones de la escuela con la cultura digital. Un conjunto de discursos que traducen al ámbito local una *tendencia tecno-educativa global* de carácter desescolarizador, que promueve la adopción curricular de competencias digitales y profundiza las tendencias privatizadoras, al tiempo que desoye la complejidad de la vida en las escuelas (González López y Pangrazio, 2021).

---

<sup>1</sup> Siguiendo a Inés Dussel (2012) y recuperando el pensamiento de Lisa Gitelman (2008), no hablamos de “tecnologías digitales” o de “tecnologías de la información y la comunicación” -comúnmente referidas como “TIC”, sino de “medios digitales” o “nuevos medios”. Se trata de una conceptualización que permite dar cuenta de que “las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios” (Dussel, 2012:188). Tal como afirma la autora a partir del trabajo de Lev Manovich (2006), los nuevos medios se caracterizan por funcionar sobre soportes digitales que permiten reducir distintos tipos de información analógica (textual, sonora y visual) al lenguaje binario y tienen a la programabilidad como una de sus cualidades comunes. En este sentido, tanto las computadoras y los teléfonos celulares como el amplio espectro que va de las plataformas y las redes sociales al *streaming* o los videojuegos son entendidos como “nuevos medios digitales”.

<sup>2</sup> Las perspectivas referidas son definidas como “acríticas” porque, apoyadas en las “promesas del discurso de la técnica”, en la doctrina del “solucionismo tecnológico” y en la presunción de la “neutralidad” de la tecnología, no parecen advertir que el avance arrollador de los medios digitales sobre la cultura escolar es también el de los modos de pensar, de hacer y de relación que estos medios promueven. Esta ausencia de reflexión quizá responda a una bienintencionada, aunque ingenua simplificación teórica, o a una excesiva confianza “instrumental” en estas herramientas. Sin embargo, en ocasiones también es posible advertir en algunos de sus postulados la convergencia con ciertos intereses económico-políticos que miran con buenos ojos este avance de la cultura digital sobre la escolaridad, cuando se cuelan en discursos afirmaciones respecto del agotamiento de una forma escolar “en crisis”. En el plano internacional, el pensamiento de Mark Prensky (2001) que diferencia nativos e inmigrantes digitales sobre la base de una brecha generacional cognitiva e incluso evolutiva producto de la utilización de estas tecnologías, constituye un emblema de esta posición





Se trata de una de las perspectivas que con mayor eficacia ha impregnado el discurso educativo argentino de los últimos años, aun cuando no en todos los casos ha dado lugar a una incorporación escolar efectiva de los medios digitales. Y aunque esta posición ha tenido también numerosas resistencias, es la que más fácilmente suele ser adoptada en las prácticas de enseñanza con estas tecnologías. Lo es porque, además, constituye una perspectiva consolidada socialmente: en primer lugar, por el discurso publicitario de las empresas de tecnología que las fabrican y, luego, por la fuerza expansiva del discurso mediático que lo repite incansablemente (acaso respondan al mismo emisor). Pero, también, con mayor sutileza y ante todo, porque es la perspectiva que solapadamente sostienen y reproducen esos mismos medios en todo nuevo diseño y con cada uso singular. Cada acceso, cada recorrido, cada *me gusta*, cada micropráctica reafirma el discurso celebratorio: la tecnología cumple lo que promete (Galimberti, 2001; Sfez, 2005).

El distanciamiento crítico de la cultura digital resulta así doblemente difícil. En efecto, es innegable que las tecnologías funcionan: nos comunicamos, nos informamos, fotografiamos, jugamos, miramos, aprendemos, compramos, vendemos con ellas; todo sin demasiadas dificultades, de una manera “amigable”. Cumplen sus promesas aun cuando cada práctica invisibiliza su parcialidad política, su imposible neutralidad, puesto que la utilización de un dispositivo o de una *app* reproduce un cierto modelo de mundo en detrimento de otros posibles. Funcionan aun cuando naturalizan su costo final, la contribución involuntaria al capitalismo de plataformas (Srnicsek, 2018), a la nueva economía de la atención (Franck, 2018; Crary, 2015; Citton, 2017) y a una gobernabilidad algorítmica (Rodríguez, 2018).

De modo que participar de la cultura digital no solamente implica la paulatina digitalización<sup>3</sup> de un conjunto cada vez más amplio de prácticas y relaciones. Implica, principalmente, una sutil transformación en los modos de ser y hacer subjetivos que tiene lugar en el marco de esas prácticas, cambios en las formas de relacionarnos con los otros según maneras preestablecidas de experimentar el

---

<sup>3</sup> Tomamos el concepto de cultura digital de los trabajos de Inés Dussel (2011) y hablamos de digitalización de la vida social en el sentido en que lo formula Eric Sadin (2017): la duplicación de la realidad en una capa de datos que “asiste” algorítmicamente a los individuos en sus prácticas cotidianas.





mundo y de sus principios dominantes (Stiegler, 2013; Van Dijck, 2016; Berardi, 2017; Wajcman, 2017; Turkle, 2019). Lejos del reduccionismo “apocalíptico” al que aquellas posiciones “integradas” suelen ubicar -no sin cierto desprecio- a estas perspectivas críticas, se trata de pensamientos sobre el presente sociotécnico que requieren ser considerados en cualquier abordaje pedagógico de los nuevos medios (Manovich, 2006; Gitelman, 2008; Cobo, 2019) y de la cultura digital en general.

Incluso antes de la pandemia, para el sentido común extendido, los medios digitales eran definidos como de “uso escolar obligatorio”, en general a partir de argumentos propios del “solucionismo tecnológico”, que no se detenían ante la posibilidad de anunciar el final de la escuela. Aquí el dilema: aun cuando inicialmente parezca paradójico, una perspectiva que conciba la cultura digital de manera crítica también debe entender como imprescindible e impostergable la incorporación escolar de estos medios. Ante todo, porque, en efecto, la cultura digital modula la cotidianidad de niños, niñas y jóvenes (y adultos, por supuesto) y, en este sentido, promueve modos determinados de hacer, pensar, sentir y de relacionarse con las y los otros que condicionan las formas de experimentar el mundo. Al mismo tiempo, propone nuevos modos de hacer, circular y consumir cultura, aquello que es el objeto mismo de la transmisión escolar.

La mayoría de estas tecnologías no son desarrolladas con fines educativos (sino más bien comerciales, incluso cuando tienen una finalidad didáctica), sin embargo, resultaría necio no reconocer y desaprovechar su potencial pedagógico. En este sentido, los medios digitales ofrecen a la escuela *posibilidades en conflicto*, “opciones y expectativas marcadas por tensiones diversas”, relacionadas con “las adaptaciones que se hacen en distintos contextos, con los discursos pedagógicos disponibles, con la historia y presente de las instituciones y las políticas educativas, y también con las propias permisibilidades técnicas y formas culturales de los medios digitales, que son más heterogéneos y complejos de lo que suele suponerse” (Dussel y Trujillo, 2018).





## Hacia una pedagogía de la cultura digital

Está claro que el entorno sociotécnico anteriormente descrito ofrece herramientas capaces de construir puentes frente a las barreras de inclusión eventuales o permanentes. Se trata de un recurso que permite garantizar derechos, pero que, al mismo tiempo, evidencia otras vulneraciones que tienen que ver con la desigualdad de acceso y de uso que deben ser abordadas por el Estado como parte de una política integral que, sin dudas, trae al sistema formador demandas específicas.

Una de ellas, tal vez la más importante, tiene que ver con proponer a los medios digitales y a la cultura digital como un objeto de conocimiento en las escuelas, como una parte del mundo que merece ser transmitida a los nuevos para que puedan habitar (y transformar) la cultura común. Ese es el trabajo específico de la escuela (Simons y Masschelein, 2014), el de designar una parte del mundo y ponerla sobre la mesa, hacerla objeto de conversación e interrogación en un espacio y tiempo donde se suspenden otras urgencias y demandas, donde se pueden construir otros sentidos alternativos a la cultura hegemónica. Para lograrlo, resulta indispensable entonces, un enfoque pedagógico que se "apropie" de los medios digitales, poniendo en el centro a los sujetos y las formas en que se recrean a través de estos medios los vínculos entre docentes y estudiantes, entre pares, con las familias, la comunidad educativa ampliada y en la relación con los saberes. En este sentido, habilitar y propiciar la problematización en los espacios educativos abre caminos de indagación colectiva sobre la cultura digital y sus implicaciones ético-políticas en relación con el contexto, el lugar de la escuela y nuestras propias prácticas.

Con relación al contexto y la cultura:

¿Cómo influye el desarrollo de las tecnologías y los medios digitales en el mundo en que vivimos?  
¿Cómo funciona la economía de plataformas? ¿Qué relación tiene con nosotros/as? ¿Qué cambios hemos experimentado en las formas de habitar el mundo?

Con relación a la escuela:





¿Cómo se entretrejen la cultura local, la cultura digital y la cultura escolar? ¿Cómo se interpelan las subjetividades que participan de la apropiación, creación y transformación de saberes en diversos medios digitales? ¿Qué nuevas relaciones y posibilidades se construyen y observan en lo que se refiere al conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza? ¿Los medios influyen en las formas en las que nuestros estudiantes se perciben, en sus deseos, opiniones, etc.? ¿Hablamos de eso en clase? ¿Habilitamos espacios para el diálogo con la comunidad educativa sobre las relaciones con nosotros mismos, los demás y los dispositivos?, entre otras.

Con relación a las prácticas de enseñanza:

¿Por qué y para qué incorporamos tecnologías y aplicaciones en la enseñanza? ¿Cuál es la finalidad pedagógica de esas incorporaciones? ¿Qué saberes buscamos acompañar, desarrollar? ¿Cuál es el aporte sustancial de las tecnologías/aplicaciones a la propuesta pedagógica? ¿Qué posibilidades de acceder a las tecnologías digitales tienen las comunidades educativas? ¿Qué desafíos se presentan?,

Se trata, fundamentalmente, de habilitar preguntas que son el centro de la reflexión pedagógica; tanto para interpelar las prácticas docentes y las decisiones pedagógicas como el lugar de la escuela en la sociedad actual. Este planteo coloca a las y los docentes lejos de la posición instrumental de la incorporación de tecnologías a las prácticas sino, a decir de Henry Giroux, en la posición de *intelectuales transformativos*.

Una pedagogía de la cultura digital planteada en estos términos demanda entonces un doble abordaje que, a su vez, requiere ciertas especificaciones. Por un lado, una concepción económico-política que permita comprender la complejidad del escenario sociotécnico contemporáneo, focalizando en los modos en que influye sobre los procesos de subjetivación y las prácticas de participación en la cultura y en el espacio público. Una mirada que pone el foco en la ciudadanía digital, en el acceso al ejercicio de derechos y en el cuidado, que busca ser superadora de aquellas que proponen una inclusión escolar de





las tecnologías en un sentido económico, en el marco de un discurso que manifiesta querer formar “recursos” para un supuesto modelo de desarrollo o capital humano.

Por otro lado, resulta importante reflexionar respecto de las características y especificidades de los recursos y herramientas, para abordar el proceso de decisión pedagógica y poder articular coherentemente los objetivos, contenidos y recursos con un para qué y un porqué, donde la relación entre texto y contexto (Freire: 1981;1) se vuelva preponderante. La formación en tecnologías, posibilita la comprensión de las lógicas de funcionamiento de un campo específico en diálogo con la formación de docentes, es necesario el reconocimiento integral de los recursos tecnológicos para poder discutirlos, incluirlos, transmitirlos o rechazarlos.

El modo de llevar adelante un abordaje de la cultura digital que persiga este horizonte debe necesariamente considerar la especificidad de los nuevos lenguajes -que exhiben continuidades, rupturas y novedades respecto de aquellos de los medios tradicionales-, y cómo estos ponen en cuestión la definición de alfabetización que está en la matriz letrada de la escuela. En este sentido, es pertinente considerar simultáneamente una enseñanza con imágenes que vaya desde la fotografía y el cine a la historieta y los videojuegos, sin descuidar las redes sociales, el *streaming*, los lenguajes multimodales y sus estéticas contemporáneas derivadas, los diálogos con la inteligencia artificial y que problematice sus redes de relaciones teniendo en cuenta la gestualidad y los cuerpos, como medios de comunicación integrados a los circuitos inorgánicos (Agamben, 2017). Una pedagogía que piense la especificidad de los soportes, los códigos y las convenciones sin descuidar la consideración de los procesos de producción, circulación e interpretación que tienen lugar en el contexto de regímenes de visualidad particulares que los condicionan. Una pedagogía que promueva vínculos más creativos, libres y plurales desde una perspectiva de derechos.

De la misma manera resulta necesario plantear un enfoque interdisciplinario que ponga en diálogo las relaciones entre Pedagogía, Comunicación y Ciencias de la Computación que entienda al código de programación como un lenguaje central de esta época, que “nos determina y que debemos comprender si queremos evitar desaparecer completamente bajo su dominio” (Kittler, 2008). Esta concepción de la





programación como lenguaje pone en primer plano el hecho de que el *software* que usamos cotidianamente es el resultado de decisiones particulares de individuos, empresas y corporaciones que desarrollan esos programas (Manovich, 2014). Decisiones que devienen cruciales a la luz de la idea de que el *software* estructura y hace posible mucho del mundo contemporáneo (Fuller, 2008): la lógica de las *apps*, al igual que su estética y su ética, naturalizan modos particulares de percibir, pensar y hacer por sobre otros que, paulatinamente, dejan de ser percibidos como posibles. Así, la comprensión y la práctica de la programación devienen necesarias para entender la realidad social y poderosas herramientas para ponerla en cuestión, transformarla e incluso reinventarla.

Estas discusiones deben completarse necesariamente con una reflexión sobre el lugar y las formas de la semipresencialidad a través de medios digitales, como desafío para el sistema formador y para las instituciones educativas. Se trata de imaginar también una pedagogía de la virtualidad, entendiéndola como territorio y como *tejido* (Rivera Cusicanqui, 2018). Esto permite proponer un modo de habitar ese espacio digital y en red que nos habilita a problematizar sus formas y sus reglas. Considerar nuevos modos para la transmisión y re-creación cultural por otros medios en la formación (inicial y permanente) que permitan también acompañar a las y los docentes y futuros docentes en la construcción de prácticas (propias y comunes) y modos de hacer presencia en estas dimensiones de existencia.

Reconocer la virtualidad como territorio y como tejido nos permite sortear discusiones filosóficas sobre las condiciones de lo virtual para proponer un modo de habitar ese espacio digital y en red que nos habilita a negociar sus formas y sus reglas, un lugar donde hacer escuela promoviendo procesos de agenciamiento colectivo y diálogo plural.

Pensar las formas de educar con otros medios y desde una perspectiva de la cultura digital no debería implicar establecer una relación meramente utilitaria con las herramientas, dispositivos, plataformas tecnológicas que hagan una trasposición digital de las prácticas pedagógicas. Por el contrario, supone mantener el eje o la centralidad en el trabajo pedagógico/escolar, colocando de antemano la pregunta acerca del “por qué”, “para qué” y “cómo” incorporamos medios digitales en las prácticas docentes, acerca del uso y co-construcción de la virtualidad y/o de los dispositivos digitales en función de objetivos





político-pedagógicos. En este sentido, es importante reivindicar al acto pedagógico como un espacio de encuentro y de construcción colectiva de saberes donde la comunicación y la interacción son componentes centrales. Nuevamente, la necesidad de contar con espacios virtuales no regulados por el mercado se hace ineludible para poder responder a estos interrogantes y para avanzar en la construcción de lo común.

Resulta relevante problematizar estas *posibilidades en conflicto* entre cultura digital y cultura escolar más allá de los problemas ya identificados de la accesibilidad tecnológica, los dispositivos y técnicas y la organización curricular. Para ello será necesario avanzar en la construcción de abordajes que contribuyan a repensar la matriz del proyecto escolar en su diálogo con los modos de hacer/producir, circular y consumir cultura propios de la contemporaneidad, donde los nuevos escenarios digitales irrumpen de forma evidente desde la perspectiva de las nuevas alfabetizaciones (Dussel, 2014). Y también, en la definición de un marco curricular que asuma la responsabilidad sobre nuevos lenguajes que suponen el ejercicio cotidiano de la ciudadanía, por ejemplo, con relación a los modos de producción, procesamiento y uso de datos y sus consecuencias culturales, económicas, sociales y políticas (Pangrazio y Selwyn, 2020).

La capacidad de construir problemas pedagógicos a partir de realidades y contextos sociotécnicos específicos, como así también desde las condiciones del trabajo docente y las regulaciones propias de las disciplinas, nos permite avanzar en un horizonte que tome las experiencias cotidianas de enseñanza como puntos de partida para que la comunidad docente sea verdadera protagonista de los procesos formativos. Pensar y producir saberes pedagógicos desde la comunidad, desde la escuela y desde los espacios de formación, generando la capacidad para analizar, cuestionar e incidir sobre las propias prácticas profesionales, como docentes y como ciudadanos. Esto también supone imaginar espacios institucionales entramados por medios digitales y en red, que ofrezcan experiencias de tránsito y co-creación, una perspectiva amplia de la formación que facilite la posibilidad de acceso, la apropiación alternativa y la participación en la cultura contemporánea.



**Bibliografía referenciada (y de referencia):**

Agamben, Giorgio (2017). *Medios sin fin*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Berardi, Franco (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.

Berardi, Franco (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.

Birgin, Alejandra (compiladora) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Byung-Chul Han (2014). *En el enjambre*. México: Herder

Citton, Yves (2017). *The Ecology of Attention*. Cambridge: Polity.

Corea, Cristina y Lewcowickz, Ignacio (2013). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Crary, Jonathan (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Paidós.

De Marco, Luciano (2020). Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad. En: *Espacios en Blanco*. N° 30, vol. 2 - jul./dic. 2020, pp. 293-306. Tandil: UNICEN.

Dussel, Inés (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación "TIC y educación: experiencias y aplicaciones en el aula". Buenos Aires: Santillana.

Dussel, Inés (2012). Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En: Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.

Dussel, Inés (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24).





Dussel, Inés y Blanca Flor Trujillo Reyes (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las *posibilidades en conflicto* de las tecnologías digitales en la escuela. En: *Perfiles Educativos*. Vol. XL, Número especial, pp. 142 a 178. México: IISUE-UNAM.

Dussel, Inés, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (editores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE/Editorial Universitaria.

Ferrante, Patricia (2020). Los desafíos de digitalizar el aula. En *La educación en debate*, N° 80. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-78-al-87-ano-2020>

Franck, Georg (2018). "The economy of attention". *Journal of Sociology*.

Freire, P. (1981) "La importancia del acto de leer". Trabajo presentado en el Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

Fuller, Matthew (ed.) (2008). *Software Studies. A Lexicon*. Massachusetts y London: The MIT Press.

Galimberti, Umberto (2001). "Psiché y techné. Introducción". En: *Revista Artefacto*, N° 4. Buenos Aires.

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós

Gitelman, Lisa (2008). *Always already new. Media, history and the data of culture*. Cambridge: MIT Press.

González López, Alejo y Pangrazio, Luci (2021) El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión "crítica" de las competencias digitales. *Praxis educativa*, Vol. 25, No 1 enero – abril 2021 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1-23.

Kittler, Friedrich (1996). "The History of Communication Media". En: *CTheory*. [www.ctheory.net/articles.aspx?id=45](http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=45).

Kittler, Friedrich (2008). "Code". En: Fuller, Matthew (ed.) (2008). *Software Studies. A Lexicon*. Massachusetts y London: The MIT Press.

Manovich, Lev (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

Manovich, Lev (2014) *El software toma el mando*. Barcelona: Editorial UOC.





McLuhan, Marshall (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires: Paidós.

Pangrazio, Luci y Selwyn, Neil (2020) *Towards a school-based 'critical data education'*. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón

Rodríguez, Pablo (2018). "Gubernamentalidad algorítmica. Sobre las formas de subjetivación en la sociedad de los metadatos". En *Revista Barda*, Año 4, Nº 6, Junio, pp. 14-35. General Roca.

Sadovsky, Patricia y Cartorina, José Antonio (2020) "Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social". En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria y CLACSO.

Sadin, Éric (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sfez, Lucien (2005). *Técnica e ideología. Un juego de poder*. México: Siglo XXI.

Simons, Maarten y Jan Masschelain (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Srnicek, Nick (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

Stiegler, Bernard (2013). "The most precious good in the era of social technologies". En Geert Lovink y Miriam Rasch (comp.). *Unlike Us Reader: Social Media Monopolies and their Alternatives*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.

Van Dijck, José (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Wajcman, Judy (2017). *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós.

**Dirección Provincial de Educación Superior**

**Dirección de Tecnología Educativa**



