

Ensayo de investigación

Los consumos culturales y la innovación educativa: un vínculo necesario

Cultural consumption and educational innovation: a necessary link.

Consumo cultural e inovação educacional: um elo necessário

Luis Sujatovich¹ 

Resumen

Justificación: La expansión de Internet y de los celulares ha contribuido a suscitar un cambio cultural trascendental en muy poco tiempo, y las instituciones educativas formales no hallan el modo apropiado de vincularse con las y los estudiantes. **Interrogante:** ¿Se podrán reformular las rutinas escolares para que las nuevas generaciones se sientan interpeladas y sientan interés genuino por la educación formal, o la digitalización de la cultura supone un cambio de paradigma? **Premisas principales:** las estrategias didácticas no resultan suficientes para abordar con solvencia la innovación educativa, porque no alcanza con algunas modificaciones en la rutina escolar para afrontar los enormes desafíos que el futuro propone para la humanidad. **Conclusión:** Los consumos culturales resultan relevantes para aproximarse a las subjetividades y sentidos que se están construyendo en permanente relación con la red. Por lo tanto, la innovación educativa (mas no escolar) debería asumirse como una estrategia colectiva para atravesar el cambio de paradigma cultural que permita a las futuras generaciones encontrar en el esfuerzo cotidiano el origen de su trascendencia.

Palabras clave: Consumos culturales; Innovación educativa; plataformas digitales.

Abstract

Justification: The expansion of the Internet and cell phones have contributed to bring about a transcendental cultural change in a very short time and formal educational institutions do not find the appropriate way to connect with students. **Question:** Can school routines be reformulated so that the new generations feel challenged and feel genuine interest in formal education, or does the digitization of culture (Novomisky, 2020) represent a paradigm shift? **Main premises:** didactic

¹Universidad Siglo 21

strategies are not enough to address educational innovation with solvency, because it is not enough with some modifications in the school routine to face the enormous challenges that the future proposes for humanity. **Conclusion:** Cultural consumption is relevant to approach the subjectivities and meanings that are being built in a permanent relationship with the Internet. Therefore, educational innovation (but not school) should be assumed as a collective strategy to go through the change of cultural paradigm that allows future generations to find in our daily efforts the origin of their transcendence.

Key words: cultural consumption; educational innovation; digital platforms.

Resumo

Justificativa: A expansão da internet e dos celulares tem contribuído para uma mudança cultural transcendental em pouquíssimo tempo e as instituições formais de ensino não encontram a forma adequada de se conectar com os alunos. **Questão:** As rotinas escolares podem ser reformuladas para que as novas gerações se sintam desafiadas e se interessem genuinamente pela educação formal, ou a digitalização da cultura (Novomisky, 2020) representa uma mudança de paradigma? **Premissas principais:** não bastam estratégias didáticas para abordar com solvência a inovação educacional, pois não bastam algumas modificações na rotina escolar para enfrentar os enormes desafios que o futuro propõe para a humanidade. **Conclusão:** O consumo cultural é relevante para abordar as subjetividades e significados que vão sendo construídos em uma relação permanente com a rede. Assim, a inovação educativa (mas não a escola) deve assumir-se como uma estratégia coletiva para passar pela mudança de paradigma cultural que permita às gerações futuras encontrar no esforço cotidiano a origem da sua transcendência.

Palavras chave: consumo cultural; inovação educacional; plataformas digitais.

Introducción

La escuela tuvo durante el último tercio del siglo XX una confrontación feroz contra los medios de comunicación (Eco, 1964; Huergo y Fernández, 2000; De Fontcuberta, 2001; Kaplún, 2001).

Las autoridades y las maestras solían depositar en los medios de comunicación, principalmente en la televisión, la causa de todos los males que asediaban a la cultura enciclopédica durante las últimas décadas del siglo XX, es decir, escolar. Era muy frecuente que se insistiera en sus defectos en los actos solemnes (Castillo y Allori, 2005), reuniones y también, por supuesto, en las

clases. Cualquier referencia a un contenido mediático era, por definición, una manifestación indubitable de la decadencia a la que estaba asistiendo en Occidente. (Etcheverry, 2006; Jacquard et al, 2004).

Es preciso destacar que tampoco se abordada el goce que producía su consumo, ni tampoco había sitio para reconocer que, muy a pesar de todos, tenían más incidencia que el mejor de los discursos que cualquier docente pudiera ofrecer. Quizás el rechazo también estuviera conformado por la envidia: la escuela anhelaba poseer la incidencia de los medios. Eso no significa que no existieran mensajes nocivos o costumbres que riñeran con la moral, sino que la escuela se demoró

demasiado tiempo en la limitada estrategia de la censura, a pesar de los escasos resultados obtenidos. Cuando supo que debía convivir, trató de aprovechar las tecnologías digitales pero lo hizo con tantas reservas y lentitud, que llegó tarde. Las múltiples estrategias adoptadas no han logrado incidir en las decisiones ni en las prácticas de consumo, ya que no pudieron deshacerse de su interpretación moralista, edificante y con ínfulas de actor relevante para censurar y dictaminar el orden y el modo de abordaje de los contenidos mediáticos. Nunca han podido dejar de posicionarse como educadoras tradicionales, por eso sus indicaciones se asemejan más a consignas que a conversaciones (Buckingham, 2005; Morduchowicz, 2003; Bacher, 2009).

Esta relación plagada de malos entendidos y confusiones se volvió aún más ardua cuando emergieron las plataformas digitales. En pocos años las nuevas generaciones abandonaron los medios tradicionales y entonces los canales “educativos” y las referencias a temas escolares que suelen incorporarse a los programas que poseen la pretensión de “enseñar”, como si fuera posible delimitar ese proceso (Marenales, 1996; Fernández y Bello, 1999), no pudieron concitar más que un impacto magro: apenas los miran los docentes en busca de materiales audiovisuales para sus clases.

Internet, como era de esperar, heredó todas las maldiciones que pesaban sobre sus predecesores (Patino, 2020; Carr, 2011; Ilerardo, 2020). La utilización de los celulares, de algunas plataformas y de las redes sociales conforman acciones que están sujetas a los criterios de algunas profesoras y profesores y bajo ciertas ocasiones: los espacios menos disciplinados están en mejores condiciones de aceptar ese cambio, por ejemplo, comunicación social, artes, construcción de ciudadanía y unas pocas más. El resto, como

ya sabemos, hacen sus mejores esfuerzos para incorporarlos, pero solo bajo una circunstancia: usando un programa que permita desarrollar los contenidos con la mínima interferencia de la cultura contemporánea. Un simulador, por ejemplo, es una oportunidad muy valorada: se usan los dispositivos, pero sin digresiones, es decir, sin nada que venga de afuera. De alguna forma, remiten al manual: tratan de acercarse a la realidad, pero de una forma tan controlada que cualquier asunto acaba por convertirse en artificial.

Es probable que uno de los principales atractivos de Internet esté relacionado con el notable vínculo que ofrece para inscribirse en la sociedad contemporánea, estar allí es el modo predilecto de ser (Han, 2017; Sadin, 2018; Van Dijck, 2019). Y la escuela actual no sabe de qué manera posicionarse, por eso recurre a la crítica despiadada acerca de las consecuencias de los consumos de redes y medios digitales y a la vez, ignorando que comete una contradicción inoperante, la trata como recurso didáctico. La oscilación entre el repudio y el uso menos significativo parece condicionar el modo en que se la analiza en términos pedagógicos: salir de esa dicotomía todavía no resulta frecuente, a pesar de que Internet enseña más que la escuela (Cassany y Hernández, 2012; Collado, 2009; Alberó, 2002) acaso porque no se lo propone, como sucedía con la televisión.

Cabría preguntarse entonces: ¿se podrán reformular las rutinas escolares para que las nuevas generaciones se sientan interpeladas y sientan interés genuino por la educación formal? ¿La digitalización de la cultura (Novomisky, 2020) supone un cambio de paradigma (Kuhn, 1971) que exige la construcción de una alternativa de innovación alejada del aula y favorecedora del diseño de propuestas basadas en premisas de horizontalidad, protagonismo, customización y goce

ofrecido por la red?

Desarrollo

Si la educación contemporánea se pudiese ajustar a las preferencias de cada sujeto, como sucede con los consumos culturales (García Canclini, 2006), ¿alguien optaría por el formato escolar tradicional? Imaginemos que dispusiéramos de todos los contenidos en diferentes formatos y lenguajes, y que dispusiéramos de una clave individual que nos habilitaría a plataformas con videos, podcast, imágenes, memes y todo tipo de presentaciones multimediales que abordarían de forma detallada, dinámica y ajustada a las necesidades de cada persona respetando los lineamientos de cada nivel.

Es cierto que, de forma desorganizada, ya estamos en condiciones de acceder a cada tema que conforman los currículums. Sin embargo, no están ordenados según un criterio que les otorgue sentido (un video sobre el ciclo del agua puede hallarse junto al resumen del partido de básquet de la semana pasada) y además carecen de legitimidad. Ninguna información padece más desconfianza por su origen que aquella que hallamos en Internet, si bien resulta una actitud razonable, pero cuando se vuelve el único modo de vincularse con los nuevos lenguajes, es momento de asumir que necesitamos reformular nuestras certezas respecto a los criterios de evaluación de recursos. En consecuencia, la curaduría (Posada y Fernando, 2015; Garzón y Tejada, 2016) no puede resumirse a los recursos tradicionales, porque cada vez tienen menos importancia para los estudiantes (Sánchez, 2017; Gutiérrez et al, 2022).

Las posibilidades de un acceso a la educación formal multiplataforma son, en términos tecnológicos, por demás evidentes: ni siquiera habría que instruir a la mayoría de las y los

estudiantes acerca de su funcionamiento, condiciones de acceso y formas de vinculación permitidas. Nadie perdería el tiempo explicando cómo ingresar en YouTube, Tik Tok o Netflix; bastaría con un celular para garantizar el acceso. Seguro que la referencia a la pandemia aparece rápidamente y nos conmina a sostener la escuela en su forma más física e institucionalizada posible, pero es preciso señalar que la excepcionalidad de aquella situación no debería hacernos confundir: no se trata de recluir a nadie en su hogar para que acceda al mundo exterior por una pantalla como único recurso posible, sino de articular los hábitos de las nuevas generaciones con las potencialidades de la comunicación digital. De las últimas diez películas que hemos visto, ¿cuántas fueron en el cine? Pocas, ¿no es cierto? El desplazamiento para acceder a un contenido, cada vez con más fuerza, una opción. El cine, el teatro, la música, ya han aceptado que no se trata de una circunstancia ligada al encierro, sino de una decisión sostenida por la sociedad. ¿Cuánto tardará la escuela en aceptarla?

Una de las alternativas que podría considerarse sitúa a las instituciones educativas como centros de acreditación de saberes, como ocurre con el curso nacional de educación vial que puede realizarse en línea y que habilita para rendir el examen teórico en cualquier dependencia de tránsito municipal del país. No deja de resultar extraordinario que la innovación surja desde el Estado, y para abordar un asunto tan relevante.

Escindir los procesos de enseñanza y aprendizaje de las formas en que se desarrolla la cultura fuera del aula, constituye una obstinación apenas sirve para sostener las formas institucionalizadas en las que cabemos con comodidad. Nuestros intentos de preservación mucho se asemejan al egoísmo o a la imposibilidad de ensayar otras posibilidades que no se resuman a modificar las

prácticas áulicas. La insistencia en confundir innovación educativa con innovación escolar (Furman, 2021; Rivas, 2019; Lewin, 2020) resulta un impedimento conceptual muy potente. Las metodologías ágiles (Cálciz, 2011; Figueroa et al., 2008; Juárez Pulido, 2019) representan el esfuerzo más evidente por sostener a las instituciones educativas en sus principios fundamentales a partir del cambio, momentáneo, de algunas reglas. Se supone que, estableciendo modificaciones en la rutina, se solventaría la crisis: cada docente recuperaría su lugar, su legitimidad y su capacidad para contribuir positivamente en la construcción de sentido de sus estudiantes gracias al exiguo costo de ofrecer algunas actividades distintas. Sin embargo, una vez resueltas, el orden debe restablecerse. El docente al frente y las y los estudiantes a sus pupitres.

La imposibilidad de realizar ofrecimientos que conmuevan a las nuevas generaciones está convirtiendo a la escolaridad en un asunto tan álgido, que resulta complejo abundar en virtudes para su sostenimiento. Es por eso que la educación informal parece tener mejores perspectivas, a pesar de ser considerada, usualmente, como la menos relevante. El aprendizaje sin certificaciones, deviene en un saber de segunda categoría, muy próximo a la cultura popular, de allí que se halle tan subvalorado. Su persistencia significa la supervivencia del enemigo de la educación institucionalizada, normalizada y enciclopédica que la escuela incorporó como su fundamento, hace más de un siglo. La relación entre educación informal, consumos culturales y plataformas digitales debería conducirnos a revisar las certezas que se han construido durante las últimas décadas del siglo XX acerca de la importancia que posee la dieta cognitiva en las niñas, niños y adolescentes (Piscitelli, 2009).

Las múltiples oportunidades que ofrece

Internet para aprovechar el aprendizaje ubicuo (Burbules, 2014) coloca a la educación formal como una instancia formativa más dentro del conjunto de posibilidades para aprender. Y para peor, es el que más exigencias pide a cambio. La ecuación, en consecuencia, no es favorable.

El único monopolio que le queda a la escuela es el referido a la acreditación y es bien sabido que es poco probable que una gestión administrativa suscite pasiones a gran escala. ¿Hay alguien se emociona cuando va a un edificio a realizar un trámite de rutina?

Como la escuela no sabe provocar deseo, supone que suplantándolo por la razón habrá resuelto el problema. Y lo único que logra es hacerlo más exorbitante.

Conclusiones

La innovación educativa presenta un problema: no puede asumirse sin la escuela. Basta revisar la bibliografía para advertir que en su gran mayoría las propuestas se dividen en dos: renovación de metodologías e incorporación de tecnologías digitales. En consecuencia, el horizonte de expectativas al que se puede aspirar está determinado por el aula y por las relaciones que allí pueden desarrollarse. Se trataría, por lo tanto, de cambiar el monólogo por el diálogo y el pizarrón por las pantallas, y ya estaríamos en pleno proceso de innovación. Aunque sería más adecuado referirse a reformas que, por definición, tienen objetivos más bien modestos. ¿No es cierto?

Al respecto, resulta pertinente citar a Libedinsky (2016), quien afirma que:

La innovación educativa no puede ni debe de ninguna manera asociarse con el último software, la última aplicación o el último dispositivo inventado por la tecnología. De lo contrario, quedaría entrampada en una carrera contra el

tiempo, a la que no podría dar respuesta. Sin embargo, a menudo las innovaciones en educación se han asociado solo con la introducción de medios. (p. 28).

Los contenidos, la acción docente y las calificaciones no están en discusión, como tampoco toda la organización escolar en sus estructuras formales y en su fuerza como institución. Es interesante advertir que las defensas de la escuela (fundamentalmente en el nivel secundario) están atravesada por carencias, problemáticas y requerimientos que poco o nada tienen que ver con los fundamentos pedagógicos que sostienen la educación actual. La pobreza, la violencia y las familias ausentes suelen conformar los argumentos más sólidos (y plausibles) para sostenerlas, fundamentalmente en los sectores empobrecidos de la sociedad. (Terigi, 2008)

Es absolutamente cierto que un sector social (fundamentalmente los sectores más desfavorecidos, como sostiene Muñoz (2021), recibe en la escuela una mínima parte de aquello que le es negado, pero conformaría un error doble avalar esa situación: no sólo porque las autoridades son responsables (y en menor medida el resto de la sociedad), sino porque además no estamos ni cerca de establecer un debate profundo sobre la innovación. De alguna forma, se asemeja a las preocupaciones que inquietaron al periodismo gráfico a mediados de los años noventa: quienes afirmaban que Internet acabaría con los diarios y las revistas eran observados como agoreros y no faltaba quien encontrara en ese pronóstico el deseo (inconfesable) de un regreso a la Edad Media, un retroceso sustancial para que las mayorías no supieran nada acerca de su realidad. Y mientras esas discusiones se daban, las plataformas se desplegaban y las nuevas generaciones iban hallando formas diferentes de comunicarse.

Y desde hace varios años, las nuevas gene-

raciones se informan (en su mayoría) utilizando las redes sociales (Calvo y Aruguete, 2020). Moraleja: traccionar teóricamente hacia el pasado no impacta en la realidad del modo esperado. Seguir sosteniendo que la única forma viable de formar a las infancias, adolescencias y juventudes es la escuela (tal y como la conocemos) deja más en evidencia nuestra incapacidad para prepararnos para los desafíos de las próximas décadas que el ejercicio de una coherencia conceptual.

Innovar en la educación no desea que las mayorías queden excluidas, esa interpretación viene aparejada con las conceptualizaciones más tradicionales (perdón por el oxímoron) que cifran todo su valor en los desarrollos tecnológicos (un ejemplo cotidiano son los equipos para la realidad inmersiva) y en la implementación de didácticas que diluyen su potencial al insertarse en las rutinas, educativas actuales.

Jaume Carbonell (2002), propone una definición sobre innovación educativa que resulta muy destacada:

Conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto– ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la

subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo (p.11).

En consecuencia, no se trata, simplemente, de acotar la transformación requerida a una simple renovación didáctica ni a la utilización frecuente de dispositivos digitales, ni tampoco a la (necesaria) atención a las emociones y a las emergentes competencias que reclama el mercado laboral. Innovar es el modo menos petulante de abordar la incertidumbre; es una estrategia colectiva para atravesar el cambio de paradigma cultural que permita a las futuras generaciones encontrar en el esfuerzo cotidiano el origen de su trascendencia.

La distancia entre la imprenta e internet es la misma que separa la escuela de la realidad de las nuevas generaciones. El aula es como un panfleto con noticias del siglo pasado, sólo a unos pocos puede interesarle. Por más esfuerzos que realice, siempre quedará de manifiesto que está organizado bajo un

criterio vetusto, industrial y cargado de significación para quienes estuvieron en el lugar de estudiantes hace ya mucho tiempo. Es muy frecuente encontrar iniciativas que cifran su interés en la incorporación de una metodología, pero carecen de imaginación para plantearse situaciones que desafían la lógica escolar. Renuevan el proceder docente pero no logran salir del aula, por eso generan más interés en los colegas que en los alumnos.

Cabría agregar a la definición propuesta por Carbonell los consumos culturales contemporáneos, pues éstos han modificado sustancialmente la subjetividad de las nuevas generaciones. La innovación educativa no podrá obtener el apoyo de las y los estudiantes si no se sienten incluidos, y no parece haber un modo más directo y honesto que hacerlo mediante sus hábitos, intereses y lenguajes que han sido creados bajo la cultura digital.

Referencias

- Albero, M. (2002). *Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información*. Zer: Revista de Estudios de Comunicación, 7(13), 1-8. <https://doi.org/10.1387/zer.6032>
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Paidós.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Paidós.
- Burbules, N. (2014). *El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos*. Entramados: educación y sociedad, 1(1), 131-134.
- Cálciz, A. B. (2011). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento*. Revista digital innovación y experiencias educativas, 7(40), 1-11.
- Calvo, E., y Arugnete, N. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos: Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Siglo XXI Editores.
- Carbonell, J. (2002). *La innovación educativa en Cañal de León, P. y otros (2002). La Innovación Educativa*, Madrid.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). *¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e*, Revista de Investigación Educativa, 14, 126-141.
http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html
- Castillo, S. L. y Allori, A. (2005). *Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir?*

- Educación, Lenguaje y Sociedad, 3(3), 197-206.
<https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4993>
- Collado, C. C. (2009). Los usos de Internet en las edades más jóvenes: algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos. *Participación educativa*, 11. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado: La educación, factor de igualdad*, 73, 73-93.
- De Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y educación: Una relación necesaria. *Cuadernos. información*, (14), 141-147. <https://doi.org/10.7764/cdi.14.190>
- Eco, U. (1964). *Apocalípticos e integrados*. De Bolsillo.
- Etcheverry, G. (2006). *La tragedia educativa*. Editora Bibihuma.
- Fernández Soto, J. R., y Espido Bello, X. E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa*, 9, 311-323.
- Figuerola, R. G., Solís, C. J., y Cabrera, A. A. (2008). Metodologías tradicionales vs. metodologías ágiles. *Universidad Técnica Particular de Loja, Escuela de Ciencias de la Computación*, 9(1), 1-10.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2006). El consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel (Ed.). (2006). *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación* (pp. 26-49). Convenio Andrés Bello.
- Garzón Tejada, J. F. (2016). *La curaduría de contenido digital: un espacio de encuentro entre el saber disciplinar y pedagógico* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5209>
- Gutiérrez, D. V., Higuera, S. N. F., y Romero, B. P. M. (2022). Redes sociales virtuales, autoestima, rendimiento académico y hábitos de estudio en estudiantes de enseñanza media de dos comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Perspectivas: revista de trabajo social*, (39), 107-126. <https://doi.org/10.29344/07171714.39.2987>
- Huergo, J. A., y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones* (Vol. 1). U. Pedagógica Nacional.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder editorial.
- Ierardo, E. (2020). *La sociedad de la excitación: Del hiperconsumo al arte y la serenidad*. Ediciones Continente.
- Jacquard, A., Manent, P., Renaut, A., y Savidan, P. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Paidós.
- Juárez Pulido, M; Gutman, IR y Lázaro, SM (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Prisma Social: revista de investigación social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Kaplún, M. (2001). *A la educación por la comunicación*. Ciespal.
- Kuhn, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, L. (2017). *Que enseñes no significa que aprendan*. Neurociencias, liderazgo docente e innovación en el aula en el siglo XXI. Editorial Bonum.
- Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal*. Temas para concurso de maestros. Editorial Aula.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. 35-47. <http://rieoei.org/rie32a02.htm>
- Muñoz, M. B. (2021). Los lugares de la escuela más allá de la oposición escuela-ilegalismos: Relatos

- de estudiantes de una escuela en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 158-180.
<https://doi.org/10.25009/clivajesrcs.i16.2718>
- Novomisky, S. (2020). *La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa*. Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.
<https://doi.org/10.35537/10915/120967>
- Patino, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez: Pequeño tratado sobre el mercado de la atención*. Alianza Editorial.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, 71-78.
- Posada, M. F. (2013, junio). *Curaduría de contenidos digitales: Un potencial para la Educación y el Aprendizaje. Producción y gestión de contenidos educativos digitales. Simposio llevado a cabo en el XIV Encuentro Internacional Virtual Educa en Ministerio de Educación Nacional, Medellín, Colombia*.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación? Siglo XXI Editores*.
- Sadin, E. (2018). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Colección futuros próximos*.
- Sánchez, A. (2017). *Hábitos de estudio. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/habitos-estudio.html>
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta educativa*, (29), 63-71.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041701008>
- Van Dijck, J. (2019). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales. Siglo XXI editores*.