

La escuela en el escenario de educación remota: una reflexión sobre las plataformas, la alfabetización digital y la enseñanza

School in the Remote Education Scenery: a Reflection about Digital Platforms, Digital Literacy and Teaching

Alejo González López Ledesma¹

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión analítica sobre el escenario de educación remota que se desarrolló en la Argentina en tiempos de pandemia y los desafíos que enfrentó el sistema educativo ante el avance de actores y tendencias tecno-educativas que actúan a nivel global y local. Nuestra reflexión se centra particularmente en la expansión de las líneas dominantes de alfabetización digital y el modo en que estas desplazan la discusión sobre los saberes y el conocimiento que hacen a la enseñanza en la escuela. El artículo propone un giro epistemológico y metodológico que ubica a la escuela como objeto de indagación privilegiado para así comprender de modo situado los desafíos que los medios digitales y sus infraestructuras les ofrecen a los sistemas educativos y a la enseñanza.

Palabras clave: pandemia; educación remota; alfabetización digital; plataformas digitales; enseñanza

Abstract

This article aims to provide an analytical reflection on the current scenario of remote education in Argentina in times of pandemics. It addresses the challenges faced by the educational system regarding the advance of techno-educational actors and trends that act at a global and local level. Our reflection is particularly focused on the dominant lines of digital literacy and the ways in which they displace the discussion

about the teaching of knowledge at school. The article proposes an epistemological and methodological turn that places the school as an object of inquiry which allows understanding in a situated way the challenges that digital media and their infrastructures offer to educational systems and teaching practices.

Keywords: pandemics; remote education; digital literacy; digital platforms; teaching

Fecha de Recepción: 03/12/2021 Primera Evaluación: 10/03/2022 Segunda Evaluación: 12/03/2022 Fecha de Aceptación: 23/03/2022

Introducción

La pandemia desatada por el COVID-19 durante el año 2020 ubicó al sistema educativo argentino de cara a un desafío sin precedentes. Para afrontar las demandas de preservación de la salud y al mismo tiempo seguir educando, la escuela fue trasladada a los hogares. Esa “domesticación” (Dussel, 2020, p. 337) abrupta de la escolaridad, que no en todos los casos fue posible, reveló problemas estructurales sobre los que se venía alertando y que, en el nuevo escenario de emergencia, no solo cobraron mayor visibilidad pública -incluso de parte de los mismos padres de los alumnos, que advirtieron la complejidad de las actividades desarrolladas en la escuela-, sino que actuaron profundizando la fragmentación del sistema y las desigualdades en torno a las condiciones materiales mínimas y necesarias para cumplir con el mandato de acceso a la “educación remota de emergencia” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 361).

Como garante del derecho a la educación, el Estado nacional intentó paliar las inequidades de este escenario y viabilizar la continuidad pedagógica a través del lanzamiento de diversas políticas como el Plan Federal Juana Manso (2020), que contempla líneas de conectividad, equipamiento, formación docente, además de una plataforma educativa de navegación gratuita, y el Programa Seguimos Educando (2020), un sistema multiplataforma orientado a colaborar con la continuidad de la enseñanza en el sistema educativo.

Al margen del alcance que han tenido las políticas públicas más recientes lanzadas por el Ministerio de Educación de la Nación y las distintas jurisdicciones (Cardini et al., 2021), existen problemas estructurales que son del orden de lo evidente; problemas que no parece que vayan a encontrar resolución a menos que el Estado realice inversiones sostenidas y profundas en los próximos años. Uno de ellos es la brecha en el acceso a los dispositivos digitales y a la conectividad entre docentes, familias y alumnos de diferentes geografías, géneros y sectores socioeconómicos (Cardini y D’Alessandre, 2020).

Los testimonios aportados en esta dirección por colegas docentes a lo largo de toda la pandemia encuentran parte de su explicación en los agoreros informes de la Evaluación Aprender, desarrollada en años previos a la pandemia (Ministerio de Educación de la Nación, 2016). Allí observamos que en 2016 un tercio de los alumnos no poseían conexión a Internet en sus hogares, y que esa diferencia se monta sobre otra: las brechas de conectividad entre alumnos de establecimientos estatales y privados. En el informe, son 24 los puntos porcentuales que separan a los primeros de los segundos: un 64,3% y un 88,2% en el acceso a Internet, respectivamente. Entre los años 2015 y 2019, estas carencias no hicieron más que ser profundizadas por la gestión del Ministerio de Educación de la Nación, que se encargó de realizar recortes y subejecuciones presupuestarias con consecuencias negativas en el salario

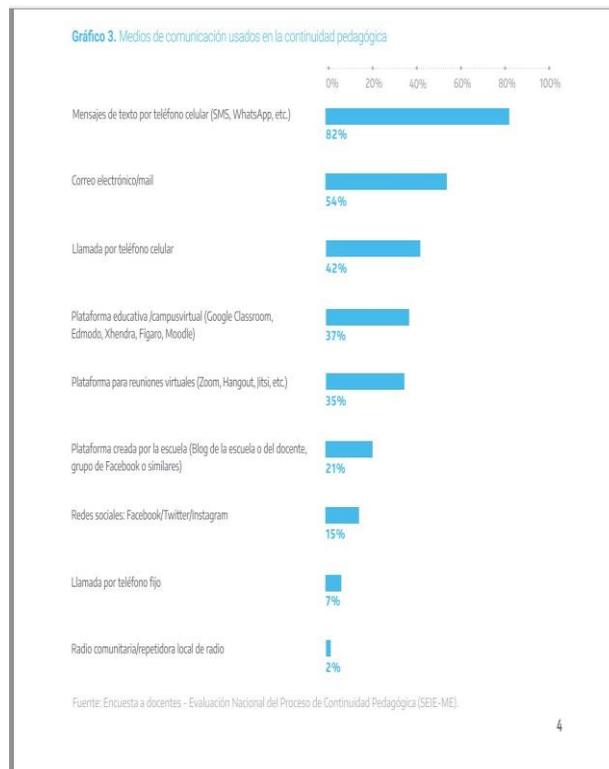
docente, la conectividad de las escuelas, la distribución de dispositivos tecnológicos y la continuidad de políticas de inclusión social y digital de gestiones previas (CADE, 2017; UNIPE, FFYL-UBA, CCC, AULA ABIERTA, UNDAV, UNQUI y UNGS, 2018).

Un año más tarde, la situación de los docentes en el escenario pandémico no ofreció mejores perspectivas. La Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación de la Nación, 2020), realizada en plena pandemia, revela que estos trabajadores de la educación poseen limitaciones vinculadas a los recursos electrónicos en un 59%, mientras que la falta o problemas de conectividad a internet alcanza a un 62% de ellos. Al igual que en el caso de los alumnos, estas tendencias se profundizan para quienes trabajan en establecimientos estatales. Los docentes afirman que la restricción tecnológica fue la principal dificultad para enseñar en tiempos de pandemia. Lo cierto es que los y las trabajadores de la educación hicieron un esfuerzo enorme -en muchos casos en condiciones muy desiguales- para cargarse al hombro, junto con las familias y los alumnos, el sostenimiento de la comunicación y la enseñanza; lo que derivó en una fuerte intensificación del trabajo docente, algo que coinciden en señalar diversos estudios recientes (INFoD, 2021)

En el marco del escenario escolar de educación remota que hemos trazado, lo que convoca la atención de nuestro ensayo es, en particular, la continuidad por otros medios de la comunicación y, en particular, de la enseñanza como constituyente central de esa comunicación escolar. En este sentido, es preciso advertir que si bien la escuela encuentra parte de su identidad genealógica en la articulación de un espacio material y una estructura comunicativa o de interacción (Dussel y Caruso, 2000), en el escenario de educación remota solo esta última persistió (Dussel, 2020). Esa comunicación o interacción, en la que cobran particular valor la negociación y apropiación de los contenidos culturales (Rockwell, 1996) no es neutra ni sucede fuera del tiempo y el espacio. En el escenario de educación remota, se emplaza en la intersección de diferentes territorialidades: la de la escuela, la del hogar y también, en particular, la de los medios digitales, con su lógica y sus autoridades culturales específicas (Dussel, 2014), y también -no hay que olvidarlo- con su agenda política y educativa crecientemente globalizada (Sewlyn et al., 2020; Williamson, Potter y Eynon, 2019).

La encuesta a docentes de la Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica nos revela, en este sentido, un dato que no por sabido es de menor importancia: el medio de comunicación más utilizado durante el período de educación remota en los niveles inicial, primario y secundario fue el teléfono celular. En el caso de los dos primeros niveles, primó el envío de mensajes de texto vía SMS (81%) y WhatsApp (y 89%) y las llamadas (50% y 65%). En el nivel secundario, los mensajes de texto o WhatsApp fueron utilizados en un 75% de los casos. Los otros

medios más frecuentados en este nivel fueron el correo electrónico, las plataformas educativas, tales como Google Classroom y Moodle (59%) y las plataformas para reuniones virtuales, como Zoom, de carácter más restrictivo, por su alta demanda de conectividad. Tal como se observa en el siguiente gráfico del informe de la Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 4) que da cuenta de los medios utilizados por docentes en el período que va de continuidad pedagógica, es difícil perder de vista que no todos hemos salido desfavorecidos de esta pandemia. Algunos actores, como las plataformas digitales, se han beneficiado enormemente en este nuevo escenario.



Plataformas, negocios y especialistas

Nos interesa aquí llamar la atención sobre un problema del orden de lo tecnopedagógico, cuyo recorte nos permite comprender el escenario de la educación remota y de la comunicación de los actores escolares en su relación con tendencias del orden

global y local y, sobre todo, con otros actores que buscan organizar este escenario según sus objetivos de avance sobre los sistemas educativos.

Se trata de un fenómeno que, al modo de la carta robada del cuento homónimo de Edgar Allan Poe, se encuentra siempre a la vista, aunque también, en cierta medida, resulte invisible por su carácter naturalizado. Con esto me refiero a la creciente plataformización de los medios en los que llevamos adelante las actividades de los diferentes ámbitos de nuestra vida, y también al reconocimiento -menos obvio- de que, primero, el modelo de negocio de monetización de datos de esas plataformas se apoya en la extracción, análisis y venta de nuestras interacciones y producciones (Helmond, 2015; Srnicek, 2017); segundo, que estos datos se utilizan para crear mejores perfiles de los consumidores, orientar las publicidades de forma personalizada (el denominado “profiling” y “target marketing”) y así refinar la venta de productos y servicios; y, tercero, que, debido a todo lo anterior, las infraestructuras tecnológicas, sus protocolos, algoritmos y formas de inteligencia artificial, lejos de ser neutras y simplemente ofrecer un servicio “gratuito” a cambio de nuestros datos, condicionan y modelan activamente, desde sus algoritmos, protocolos e interfaces las prácticas de los usuarios y sus actos comunicativos (Pangrazio y Selwyn, 2018; Pangrazio, 2019), al mismo tiempo que buscan que como usuarios, permanezcamos en su interior el mayor tiempo posible de nuestro tiempo disponible.

A esto se le agrega un problema más. Las plataformas no solo “son”, sino que también se encargan de “parecer”: además de presentar infraestructuras opacas para sus usuarios (Pangrazio, 2018), contemplan estrategias discursivas orientadas a invisibilizar su costado menos amable. Así pues, en lugar de revelar la los modos en que datifican la sociabilidad, se presentan como servicios de “conexión” beneficiosa, incluso filantrópica, entre humanos, cuestión que ha sido ampliamente advertida y exhaustivamente estudiada por las investigaciones críticas de la historia de las plataformas (van Dijck, 2016).

Ahora bien, ¿por qué llamamos la atención sobre este punto en el marco de una reflexión sobre la comunicación y la enseñanza en tiempos de pandemia? Tal como lo entendemos, estas construcciones discursivas nos ofrecen un modo de concebir la comunicación que ha avanzado sobre los sistemas educativos y los modos de entender la conversación sobre los saberes que propone la escuela. En este sentido, varios especialistas del ámbito de la educación y otros volcados “desde fuera” a él -provenientes de campos como la comunicación y los medios digitales- se han hecho eco de discursos que en gran medida son funcionales a los intereses de las plataformas y han actuado generando orientaciones para que la escuela les transmita a los alumnos unos saberes básicos vinculados al uso de tecnologías digitales que están concebidos a la medida de las necesidades funcionales de esas plataformas (González López, 2019, 2020).

La alfabetización digital desde las perspectivas dominantes

Los discursos tecno-pedagógicos que se han abocado a la tarea de formular dichas orientaciones para la escuela se han valido de un concepto por momentos difuso, pero de extendida circulación a nivel global (Pangrazio, Godhe y González López, 2020), el de alfabetización digital. Este ha sido abordado desde diferentes perspectivas en disputa, algunas de las cuales incluso no solo han revisado y puesto sobre el tapete el valor mismo de su semántica y su existencia. En términos de los enfoques actualmente dominantes y más extendidos, la alfabetización digital se orienta a la formación de una ciudadanía aconflictiva, abstracta y desterritorializada de los problemas de los sujetos, la escuela y los sistemas educativos (González López Ledesma, 2020). Su otro horizonte, complementario del anterior, es la formación de mano de obra capaz de desempeñarse en el empleo de tecnologías digitales dentro de mercados laborales dinámicos y precarios.

La irrupción de la alfabetización digital, junto con las competencias y habilidades curriculares en las que esta se concretiza, no se da en el vacío. Por el contrario, se inscribe en líneas y tensiones históricas del campo pedagógico, como aquella que enfrenta a la educación para la vida y la educación entendida desde el paradigma eficientista -fuertemente vinculado a la formación para el trabajo- con el enciclopedismo y la transmisión de saberes abstractos, conceptuales e “improductivos” a la que se ha visto asociada la escuela (Díaz Barriga, 2014).

En el marco de esa tensión, hay ganadores y perdedores. La que suele salir perdiendo es la escuela, indudablemente, ya sea porque es reducida al espacio de transmisión unidireccional -de docentes a alumnos- de conocimientos obsoletos; ya sea porque, en función de ese diagnóstico, la enseñanza es desplazada por los aprendizajes y los docentes son reposicionados como “facilitadores” del saber hacer. Las ganadoras son las plataformas, cuyos rasgos infraestructurales y las prácticas que allí desarrollan los jóvenes posibilitan proyectar aprendizajes informales, personalizados, desjerarquizados, colaborativos, horizontales y más democráticos (Jenkins, 2009; Scolari, 2018).

Para encontrar las ramificaciones de esta línea dominante sobre la alfabetización digital no es necesario mudar la mirada a otras latitudes, donde, valga acotar, ya han encontrado fuerte difusión. Sin ir más lejos, en el bloque temático Educación y Salud del debate presidencial 2019 realizado en Santa Fe, el hoy expresidente de la Nación Mauricio Macri ponderó los “nuevos alfabetismos” de los diseños curriculares NAP de Educación digital, Programación y Robótica (MECCT, 2018) producidos durante su gestión como las herramientas para que los alumnos accedan “a los trabajos del futuro”. Estos diseños, que, para afrontar una “revolución tecnológica”, han propuesto transformar todo el trayecto curricular de la educación obligatoria del sistema educativo en un plazo de dos años, no solo siguen las líneas de los

enfoques dominantes de alfabetización digital que hemos repasado (González López Ledesma, 2020). También revelan el entramado de actores internacionales, privados y público-privados, que, a partir de la producción de dispositivos de estandarización de la alfabetización digital, pujan por orientar desde sus intereses y directrices el sistema educativo argentino.

En línea con esto último, la UNESCO, una de las instituciones que motoriza el avance de la tendencia estandarizadora de la alfabetización digital y que saludó abiertamente desde sus documentos los cambios curriculares introducidas por los NAP de Educación digital (UNESCO, 2019), ha desarrollado recientemente un “Marco Global para la Medición de Alfabetización Digital” (“A Global Framework to Measure Digital Literacy”) (Antoninis y Montoya, 2018), enfocado en la evaluación de las habilidades “relevantes” (habilidades técnicas y vocacionales para el trabajo, los empleos decentes y el emprendedurismo) -es decir, orientadas al trabajo- en los diferentes países del mundo. La misma organización también ha lanzado recientemente una Coalición Mundial para la Educación (UNESCO, 2020): una “partnership” cuyo objetivo es ayudar a los países a movilizar recursos e implementar soluciones innovadoras y apropiadas a los contextos con el fin de proveer educación remota, en el marco de la pandemia. Entre los socios de esta iniciativa encontramos a Google, Facebook, Microsoft, Zoom y organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE, raramente interesados en la territorialización de las problemáticas educativas. Este fenómeno reciente ha sido comprendido como una forma de “filantropocapitalismo digital en la política educativa” que explota las necesidades de los escenarios educativos en tiempos de pandemia: un “modo de gobierno a través de ensamblajes globales que son conformados por corporaciones, plataformas y alianzas público-privadas configuradas con políticas rápidas y móviles que mutan de un sitio a otro”, en el marco de “formas de producción y acumulación del capital mediante la digitalización de los sistemas educativos” (Saura, 2020, p. 166).

Un último hito que se encuadra en este avance alfabetizador-digital estandarizador es la flamante creación de los Google Career Certificates (2020), la iniciativa de la plataforma homónima que permite en apenas seis meses obtener una formación y acreditación “de carrera” acorde a las demandas del mercado laboral, por fuera de la injerencia de las universidades.

A partir de todo lo anterior se hace más claro, por un lado, que la “tendencia privatizadora” de y en la educación (Ball y Yodell, 2007; Feldfeber et al., 2018) que avanza con sus lógicas mercantilistas sobre la gestión de lo público y los sistemas educativos, y cuya agenda logró fuertes progresos a nivel local entre los años 2015-2019, se actualiza con nuevos bríos y formas de intervención en el contexto global de pandemia. Por otro, el repaso que hemos realizado despeja las dudas respecto del grado de injerencia tecno-pedagógica que estas líneas buscan lograr en el ámbito

de la comunicación entre alumnos, familias y docentes, y también en lo referido a los saberes básicos que son objeto de enseñanza en la escuela.

¿Qué hacer? Agenda de investigación

Lejos de la crítica inmovilista, la alternativa desde la pedagogía y la escuela a estos avances, tal como lo entendemos, viene de la mano de un giro -epistemológico y metodológico- que nos aleje de las trampas del solucionismo tecnológico (Morozov, 2016) y de las siempre renovadas conceptualizaciones tecno-educativas desescolarizadoras (nativos digitales, prosumidores, aprendizajes informales, entre otros) que anteponen sus agendas y el impacto “revolucionario” de la novedad a los objetivos de la escuela.

Si estas líneas corren a la escuela de su lugar de espacio otro -y no meramente funcional-; la despojan de sus umbrales respecto de otros ámbitos de producción cultural; tornan subsidiaria su posibilidad de constituirse en el ámbito de una conversación sobre los saberes, de suspensión de un tiempo y un lugar, y de profanación del conocimiento (Dussel, 2017; Simons y Masschelein, 2014); entonces, una de las opciones que se nos ofrece es volver sobre la escuela como objeto de indagación (Botto y Dubin, 2018; Cuesta, 2019; Rockwell, 2009) -algo que, precisamente, al asociar reductivamente a la escuela al enciclopedismo, el autoritarismo y el lugar de lo caduco, los enfoques dominantes de la alfabetización digital no hacen-. Esta búsqueda no persigue el objetivo de resguardarnos del alcance de los fenómenos tecno-culturales, sino de volver sobre ellos desde el sistema educativo y la escuela, con su agenda, sus tradiciones, su historia y las prácticas de sus sujetos, con toda la complejidad que supone ese trabajo de estudio de la cultura escolar (Rockwell, 2009).

Como agenda investigativa esto involucra desprendernos de los diagnósticos que han generado los estudios de alfabetización digital hegemónica al criticar las tradiciones escolares, el trabajo de los docentes, la enseñanza y las metodologías como objeto, y proponer nuestros propios diagnósticos sobre la escuela, asumiendo como válidas las voces y saberes de sus actores, las demandas de su trabajo, sus condiciones materiales y la especificidad de las regulaciones de los sistemas educativos; una tarea que distintos estudios del campo de la etnografía educativa -y, en particular, de la didáctica de la Lengua y la Literatura- han emprendido en tiempos recientes respecto de las relaciones entre cultura escolar y cultura digital (Arias y González López Ledesma, 2018; Gagliardi, 2020; González López, 2020; López Corral, 2020; Marcos Bernasconi, 2017).

Si la escuela es un espacio de transmisión y discusión sobre los saberes y brinda la oportunidad para volver sobre ellos sin el apremio de las demandas del mercado laboral y los actores que puján desde dicho mercado sobre los sistemas

educativos, entonces, tal como lo entendemos, se torna relevante comenzar a indagar cómo les han enseñado los docentes a sus alumnos los saberes escolares en tiempos de educación remota. ¿Qué problemas han enfrentado y cómo los han resuelto desde las coordinadas de sus condiciones de trabajo -en muchos casos fuertemente intensificadas; atravesadas, por ejemplo, por las cargas de diseños curriculares excesivamente extensos o por orientaciones curriculares oficiales poco compatibles con los saberes efectivos de sus alumnos-? ¿Qué saberes han seleccionado los docentes de modo prioritario? ¿Cómo y por qué los han seleccionado como recorte del currículum? Más específicamente, en relación con las tecnologías digitales: ¿qué dispositivos y plataformas les han servido para afrontar su trabajo en el marco de los condicionamientos materiales de sus contextos y los de sus alumnos? ¿Por qué les han servido esos medios? ¿Cómo se vinculan los saberes en los que han sido formados los docentes, con los saberes y consumos de sus alumnos y con los saberes que se recortan como rasgos de las prácticas culturales digitales y que ofrecen nuevos desafíos conceptuales, metodológicos y epistemológicos?

Estas preguntas también se acompañan de otras, que interpelan de modo más general a las ciencias sociales y que se vinculan con los marcos conceptuales que las infraestructuras digitales brindan de sí mismas para ser abordadas. Los estudios de las alfabetizaciones digitales críticas (Pangrazio, 2016) y la tecnología educativa crítica (Selwyn et al., 2020; Williamson, Potter y Eynon, 2019) nos acercan algunas claves para abordar esta cuestión: ¿cómo podemos conceptualizar a las plataformas en un lenguaje y con metáforas que sean acordes a los objetivos de la escuela, y, por tanto, a una mirada no meramente celebratoria, funcional o puramente descriptiva? ¿Cómo hacer esto desde una mirada orientada por metas de justicia social, inclusión y respeto por la diversidad? ¿Cómo hablar de las plataformas desde una epistemología que no sea la de la eficacia y la operatividad de los datos, los algoritmos, la inteligencia artificial, sino que contemple estos objetos y sus rasgos desde un lenguaje tecno-social capaz de revincularlos a la agenda de reivindicaciones políticas y político-educativas de nuestra especificidad latinoamericana? ¿Qué estrategias “regulatorias”, “tácticas” y “educativas” (Pangrazio y Sefton-Green, 2020) resultan válidas para volver críticamente, pero también de modo activo y de intervención, sobre las plataformas que buscan modelar nuestra sociabilidad y nuestros consumos, sin desconocer por ello las apropiaciones y agentividades de los actores escolares que se las apropian y las recrean para comunicarse, entretenerse y conocer el mundo?

En un primer golpe de ojo, este arco de inquietudes puede resultar un tanto variopinto e incluso, por la cantidad de temáticas que aborda, ambicioso. Sin embargo, tal como lo entendemos, los problemas que comprende merecen ser abordados como parte de una agenda de investigación educativa que en el mediano plazo busque respuestas y alternativas a los fenómenos que se nos ofrecen de modo tangible, a nivel local y global, en pandemia; fenómenos que muy probablemente en los años

venideros, sea cual fuere el devenir de la situación epidemiológica y la educación remota e híbrida, constituirán un horizonte de preguntas apremiante para pensar el lugar de las tecnologías digitales en y, fundamentalmente, desde la escuela y sus objetivos de justicia social e inclusión.

Notas

¹ Alejo González López es Licenciado en Letras, Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras, Especialista y Magíster en Tecnología Educativa y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, se desempeña como docente e investigador de la UNIPE y becario posdoctoral del CONICET. Brinda asesoramiento, produce materiales didácticos y se desempeña como formador en diversas universidades, portales e instituciones del Estado. Actualmente, participa de proyectos de investigación locales e internacionales dedicados al estudio de las relaciones existentes entre la cultura digital, la cultura escolar y las desigualdades; la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de la Lengua y la Literatura y las alfabetizaciones digitales.

Referencias bibliográficas

- Antoninis, M. y Montoya, S. (2018). A Global Framework to Measure Digital Literacy. Blog UNESCO. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/blog/digital-literacy-skills-framework-measure>
- Arias, C. y González López, A. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*, 9(16), 67-85.
- Ball, S. y Yodell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Botto, M. y Dubin, M. (2018). La formación de maestros en la universidad: Aportes a los debates sobre las relaciones entre docencia e investigación. En Laura Mombello (Coord.), *Una mirada sobre la propia práctica: la reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE* (pp. 87-95). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.
- CADE (2017). *El derecho a la educación en Argentina ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CADE. Recuperado de <http://derechoseducacion.org.ar/2017/07/09/informe-hacia-donde-van-las-politicas-educativas-actuales/>
- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 113-123). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo - División de Educación. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-tiempos-de-pandemia-Un-nuevo-impulso-para-la-transformacion-digital-del-sistema-educativo-en-la-Argentina.pdf>

- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. San Martín: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, 2(42), 9-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713003.pdf>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-22.
- Dussel, I. (2017). Sobre a precariedade da escola. En Jorge Larrosa (Ed.), *Elogio da escola* (pp. 87-11). Belo Horizonte: Autêntica.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ciudad de Buenos Aires: Santillana.
- 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., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de educación*, 3(5), 25-49
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- González López, Alejo (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 222-245.
- González López, Alejo (2020). *La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Helmond, A. (2015). The platformization of the web: Making web data platform ready. *Social Media + Society*, July-December, 1-11.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2021). *El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio-ASPO y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for*

the 21st Century. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

López Corral, M. (2020). Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles. Tesis de grado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>

Marcos Bernasconi, L. (2017). Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier*, 8(14), 3-13.

Ministerio de Educación de la Nación (2016). *Serie de informes temáticos /1. Aprender 2016. Acceso y uso de TIC en Estudiantes y docentes*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCT) (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación digital, Programación y Robótica*. Ciudad de Buenos Aires: MECCT.

Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Ciudad de Buenos Aires: Katz-Capital Intelectual.

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2), 163-174.

Pangrazio, L. (2018). ¿Qué hay de nuevo en las noticias falsas? Alfabetizaciones digitales críticas en la era de las noticias falsas, la posverdad y el cebo de clics. *Páginas de Educación*, 11(1), 6-22.

Pangrazio, L. (2019). Technologically situated: the tacit rules of platform participation. *Journal of Youth Studies*, 22(10), 1308-1326.

Pangrazio, L. y Sefton-Green, J. (2020). The social utility of 'data literacy'. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 208-220.

Pangrazio, L. y Selwyn, N. (2018). "It's Not Like It's Life or Death or Whatever": Young People's Understandings of Social Media Data. *Social Media+ Society*, 4(3).

Pangrazio, L., Godhe, A. L. y González López, A. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>

Rockwell, E. (1980). *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, 5. Recuperado de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórico,

Revista Colombiana de Educación, (12), 33-50.

Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 159-168.

Scolari, C.(2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Selwyn, N. (2011). *Education and Technology*. Nueva York: Continuum.

Selwyn, N., Hillman, Th., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F. y Sancho-Gil, J. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45 (1), 1-6.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila: Buenos Aires/Madrid.

Srnicek, N. (2017). *Platform Capitalism*. Malden, MA: Polity Press.

UNESCO (2019), *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*, Paris, UNESCO Education Sector.

UNIPE, FFYL-UBA, CCC, AULA ABIERTA, UNDAV, UNQUI Y UNGS (2018). *El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales*. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Informered.pdf>

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

Williamson, B., Potter, J. y Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: The editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44 (2), 87–91.