

# Cultura digital y subjektividades estudiantiles: desafíos para la praxis docente

## Digital culture and student subjectivities: challenges for teaching practice

**Marco Vinicio Narváez Sánchez**

Ministerio de educación del Ecuador, Ecuador,  
[marcov.narvaez@educacion.gob.ec](mailto:marcov.narvaez@educacion.gob.ec), <https://orcid.org/0009-0007-4777-8564>

**Patricia Liliana Obando Mejía**

Unidad Educativa San Luis Gonzaga, Ecuador,  
[pobando@uegonzaga.edu.ec](mailto:pobando@uegonzaga.edu.ec), <https://orcid.org/0009-0002-3319-895X>

**Como citar:** Narváez Sánchez, M. V., & Obando Mejía, P. L. (2026). Cultura digital y subjektividades estudiantiles: desafíos para la praxis docente. In L. R. Cevallos Velez (Ed.), *Educación y Sociedad. Perspectiva e investigaciones en contextos*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/t7qry034>

Esta obra está bajo una Licencia BY 4.0 International (CC BY).



## Resumen

La proliferación de ecosistemas digitales ha transformado profundamente la construcción de identidades subjetivas del estudiantado, modificando su relación con el saber, las interacciones entre pares y su vínculo con las instituciones educativas. Este trabajo analiza, desde un enfoque crítico e interdisciplinario, las tensiones entre las subjetividades emergentes en entornos digitalizados y las metodologías pedagógicas tradicionales predominantes en América Latina. Se abordan dos ejes principales: la formación de identidades estudiantiles en contextos de hiperconectividad y plataformas sociodigitales, y los desafíos que ello plantea a la práctica docente. Basado en literatura reciente de los campos educativo y comunicacional con énfasis latinoamericano, se concluye que se requiere una transformación profunda de la docencia, más allá del uso instrumental de la tecnología.

**Palabras claves:** Ecosistemas digitales, digitalización, plataformas virtuales, práctica docente, cultura digital.

## Abstract

The proliferation of digital ecosystems has profoundly transformed the construction of students' subjective identities, modifying their relationship with knowledge, interactions between peers, and their connection to educational institutions. This paper takes a critical and interdisciplinary approach to analyzing the tensions between emerging subjectivities in digital environments and the traditional pedagogical methodologies that predominate in Latin America. It addresses two main themes: the formation of student identities in contexts of hyperconnectivity and sociodigital platforms, and the challenges this poses for teaching practice. Based on recent literature in the fields of education and communication with an emphasis on Latin America, it concludes that a profound transformation of teaching is required, beyond the instrumental use of technology.

**Keywords:** Digital ecosystems, digitization, virtual platforms, teaching practice, digital culture.

## Introducción

Las últimas décadas han sido testigo de una profunda transformación en las coordenadas culturales que organizan la vida social, económica y educativa a escala global. La irrupción y consolidación de las tecnologías digitales no solo ha modificado las formas de producir, circular y consumir información, sino que ha reconfigurado las maneras en que los sujetos se constituyen a sí mismos, se vinculan con los demás y habitan las instituciones.

En este escenario, la escuela y la universidad se encuentran interpeladas por subjetividades estudiantiles que ya no responden exclusivamente a las lógicas de la modernidad industrial, sino que están atravesadas por la cultura de la conectividad, la inmediatez, la multimodalidad y la sobreexposición mediática (Dussel y Quevedo, 2010).

Según Casillas Alvarado y Ramírez Martinell (2019), la cultura digital designa el conjunto de transformaciones que se han producido en las prácticas sociales, académicas y comunicativas a partir de la incorporación masiva de dispositivos, plataformas y medios digitales en la vida cotidiana. Esta cultura no opera como un simple agregado

tecnológico a las prácticas preexistentes, sino que modifica sustancialmente las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos que participan en ella. En el ámbito educativo, esto se traduce en una tensión permanente entre las lógicas institucionales heredadas de la escuela moderna y las nuevas formas de subjetivación que los estudiantes portan y despliegan cotidianamente.

Según los planteamientos de Sibilia (2012), la institución escolar emergió históricamente como un dispositivo tecnológico propio de la modernidad, diseñado con el propósito explícito de generar una modalidad particular de subjetividad caracterizada por la disciplina corporal, la reflexión introspectiva, la centralidad otorgada a los procesos de lectoescritura y el desarrollo de formas de razonamiento secuencial.

No obstante, los sujetos corporales y cognitivos que en la actualidad transitan los espacios educativos han sido configurados mediante racionalidades distintas, asociadas a fenómenos como la fragmentación atencional, la estimulación sensorial visual ininterrumpida, las dinámicas de interacción reticular y los mecanismos de elaboración identitaria desplegados en territorios virtuales. Esta disonancia estructural entre el aparato institucional educativo y las

configuraciones subjetivas propias del presente histórico representa uno de los obstáculos más relevantes que enfrenta el ejercicio pedagógico contemporáneo.

Alineado con estos planteamientos, De Marco (2020) sostiene que las transformaciones culturales propias del contexto contemporáneo, dentro de las cuales destaca la expansión vertiginosa de medios digitales y tecnologías de conectividad, interpelan de manera radical los principios fundacionales de la cultura escolar moderna, exigiendo una reconsideración profunda de los saberes pedagógicos que organizan los itinerarios formativos del profesorado.

La cultura de la conectividad permanente, según ha sido teorizada por Van Dijck (2016), ha favorecido la aparición de modalidades de socialidad gobernadas a través de dispositivos de estratificación social, sistemas de jerarquización y racionalidades de popularidad, elementos que repercuten de forma directa tanto en las dinámicas de interacción desplegadas dentro del espacio educativo como en las expectativas que el estudiantado elabora en relación con el proceso formativo.

El presente trabajo se propone como propósito fundamental indagar las relaciones existentes entre cultura digital, configuraciones subjetivas del alumnado y quehacer docente, buscando reconocer los desafíos centrales que tal articulación plantea para la educación en las circunstancias actuales. Con este propósito, el desarrollo argumental se estructura mediante dos apartados temáticos diferenciados: el primero focaliza en los procesos mediante los cuales se conforman las subjetividades estudiantiles inmersas en la cultura digital, en tanto que el segundo escudriña los retos específicos que tales transformaciones imponen al quehacer pedagógico.

La investigación se apoya en una revisión bibliográfica de orientación crítica centrada en producciones académicas recientes, privilegiando especialmente aquellas investigaciones desarrolladas dentro del panorama latinoamericano.

### **Subjetividades estudiantiles en la cultura digital: nuevas formas de ser y habitar el mundo**

La noción de subjetividad, en la tradición de las ciencias sociales y humanas, remite a los modos históricamente situados en que los sujetos se constituyen a sí mismos en relación con

determinadas condiciones materiales, simbólicas e institucionales. Couto (2024) define la subjetividad como un sistema complejo de sentidos que se conjuga en dos planos interrelacionados, el individual y el social, a partir de los cuales los sujetos elaboran diferentes operaciones que les permiten habitar una época con sus características particulares, sus sistemas de creencias y sus prácticas.

En esta perspectiva, la subjetividad no es una esencia fija sino un proceso dinámico de producción condicionado por los dispositivos de poder, las tecnologías disponibles y las tramas culturales de cada momento histórico.

A partir de las contribuciones teóricas de Michel Foucault, extensamente recuperadas en el ámbito educativo latinoamericano, se reconoce que los dispositivos articuladores de saber y poder funcionan como mecanismos productores de subjetividad. La institución escolar moderna representó, en tal sentido, un aparato tecnológico central de las sociedades disciplinarias, orientado hacia la generación de sujetos dóciles, eficientes y capaces de ejercer autorregulación sobre sí mismos, tal como lo analiza Sibilia (2012). Sin embargo, las circunstancias contemporáneas divergen significativamente de aquellas condiciones

históricas que posibilitaron el surgimiento de la institución educativa. De acuerdo con los planteamientos de Lewkowicz (2004), la destitución progresiva de las instituciones modernas como dispositivos tecnológicos del conocimiento propicia la emergencia de modalidades renovadas de subjetivación que ya no se ajustan a las racionalidades disciplinarias convencionales, sino que responden a las dinámicas cambiantes y fluidas del mercado globalizado y la cultura mediática contemporánea.

En el contexto actual, los dispositivos tecnológicos digitales se consolidan como uno de los agentes mediadores más influyentes en los procesos de configuración de las subjetividades juveniles. Dussel (2011) advierte que la presencia omnipresente de equipos móviles, espacios de interacción social virtual y plataformas de distribución de contenido ha reconfigurado no solamente las vías de acceso a datos e información, sino también las formas de interacción social, los modos de expresión personal y los mecanismos mediante los cuales los jóvenes construyen sus identidades.

El estudiantado se desplaza con naturalidad entre diversas pantallas y ecosistemas plataformados, cultivando hábitos de multitarea,

generación de materiales audiovisuales y participación en colectivos virtuales, factores que modifican sustancialmente sus modalidades de aprendizaje y sus formas de vinculación con el conocimiento disciplinar.

Castañeda y Adell (2013) postulan que los entornos personales de aprendizaje contruidos por el alumnado dentro del ecosistema digital constituyen territorios de autoformación que operan con frecuencia de manera independiente respecto a las propuestas pedagógicas institucionales formalmente establecidas. Esta circunstancia ocasiona una distancia considerable entre aquellas prácticas informales de aprendizaje que los jóvenes desarrollan mediante sus interacciones digitales cotidianas y las ofertas formales que la institución escolar pone a su disposición.

Como señalan Dussel y Quevedo (2010), la brecha tecnológica ya no se delimita exclusivamente en función del acceso material a dispositivos, sino que se manifiesta en la diferencia entre usos empobrecidos y limitados, por una parte, y usos enriquecidos y significativos, por otra.

Orozco Gómez (2010) propone que las audiencias tradicionales se han metamorfoseado en usuarios activos que participan, generan y

redistribuyen contenidos, lo cual implica una modificación estructural en la relación establecida con el saber. Esta transformación genera consecuencias directas para el espacio educativo, dado que el estudiantado ingresa al aula portando disposiciones cognitivas y afectivas moldeadas por la racionalidad característica de las plataformas digitales, distinguidas por la velocidad de procesamiento, la fragmentación informativa, la personalización algorítmica y la búsqueda de recompensas inmediatas.

Dalbosco et al. (2025) argumentan que la exposición permanente al entorno virtual favorece la conformación de subjetividades aceleradas, en las cuales el tiempo destinado a la productividad se sobrepone al tiempo reservado para la reflexión y la contemplación que históricamente ha caracterizado el espacio educativo institucional.

Dichos autores plantean que las plataformas digitales se han constituido como dispositivos formadores de subjetividades, instaurando una rivalidad directa con la institución escolar respecto a su función socializadora y formativa. La compresión temporal acelerada, la estimulación sensorial excesiva e incesante y la lógica del desempeño continuo que caracterizan al entorno digital moldean formas de estar en el mundo que

presentan escasa compatibilidad con las temporalidades y cadencias que demanda el aprendizaje de naturaleza profunda y contemplativa.

Martín-Barbero (2003) vislumbraba tempranamente que las transformaciones en los modos de circulación del conocimiento conllevarían una reestructuración considerable de las mediaciones socioculturales propias del hecho educativo. En efecto, la cultura digital ha descentrado el saber respecto de los recintos institucionales convencionales, democratizando de manera parcial el acceso a datos e información, si bien paralelamente ha originado modalidades inéditas de desigualdad asociadas con las capacidades críticas necesarias para transitar de manera competente el ecosistema digital.

Rueda Ortiz (2012), los mecanismos de subjetivación gestados en la cultura digital están permeados por dinámicas de poder que se ejercen a través de algoritmos, el diseño de las interfaces de usuario y las racionalidades mercantiles que organizan las plataformas tecnológicas.

La esfera emocional y afectiva propia de las subjetividades digitales igualmente amerita consideración específica. Pérez Gómez (2012) señala

que el estudiantado actual construye lazos emocionales intensos con sus equipos tecnológicos y espacios de interacción social virtual, al grado de que la conectividad ininterrumpida se ha convertido en una exigencia subjetiva esencial e irrenunciable. Esta dependencia afectiva respecto a lo digital origina modalidades novedosas de ansiedad, comparación entre pares y administración de la imagen pública que repercuten de manera directa en el bienestar emocional de los jóvenes y en sus predisposiciones hacia el aprendizaje.

Couto (2024) observa, a partir de su investigación empírica con estudiantes de educación secundaria, que las relaciones que estos establecen consigo mismos, con sus pares y con los artefactos tecnológicos se encuentran profundamente imbricadas, conformando una subjetividad que no resulta comprensible al margen de su dimensión tecnológica constitutiva.

Finalmente, resulta imprescindible subrayar que la construcción de subjetividades en la cultura digital no constituye un proceso uniforme ni homogéneo. Las condiciones de clase, género, territorio y acceso material configuran experiencias digitales profundamente desiguales. Como advierten Dussel y Trujillo Reyes (2018), las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales están en conflicto,

ya que coexisten promesas de democratización con nuevas formas de exclusión y reproducción de desigualdades. Comprender estas diferenciaciones resulta fundamental para construir propuestas pedagógicas que no reproduzcan ingenuamente los discursos celebratorios sobre la tecnología, sino que incorporen una lectura crítica de sus condiciones de producción y sus efectos sobre las subjetividades.

### **Desafíos para la praxis docente ante las nuevas subjetividades digitales**

Las transformaciones en las subjetividades estudiantiles descritas en la sección anterior interpelan directamente a la praxis docente, entendida no solo como el ejercicio técnico de la enseñanza, sino como una práctica reflexiva, situada y políticamente comprometida con la formación integral de los sujetos. Freire (1997) insistía en que la praxis auténtica supone la unidad dialéctica entre acción y reflexión, entre teoría y práctica, lo que implica que los docentes no pueden limitarse a aplicar recetas didácticas preestablecidas, sino que deben comprender críticamente el contexto en el que desarrollan su labor.

Uno de los desafíos más urgentes consiste en superar la perspectiva instrumental que ha

predominado en las políticas de incorporación de tecnologías a la educación. Dussel (2012) advierte que buena parte de los programas de formación docente en tecnologías se han centrado en el manejo técnico de herramientas, sin abordar las dimensiones culturales, políticas y éticas que atraviesan la relación entre tecnología y educación. Esta visión reduccionista impide a los docentes comprender las transformaciones subjetivas que experimentan sus estudiantes y, en consecuencia, diseñar propuestas pedagógicas que dialoguen genuinamente con las experiencias digitales de los jóvenes.

De Marco (2020) plantea que el saber pedagógico que funcionaba por defecto resulta insuficiente ante las contingencias y problemáticas que generan los cambios culturales contemporáneos en las subjetividades de los alumnos. Particularmente en la escuela secundaria, cuyos orígenes selectivos contrastan con las exigencias de masificación y obligatoriedad, la formación docente inicial enfrenta el reto de articular saberes teóricos sobre la cultura digital con herramientas prácticas para intervenir en contextos específicos. La brecha entre la formación teórica en sociología de la cultura y los medios, por un lado, y la capacidad de elaborar procedimientos y prácticas de uso diferentes, por

otro, constituye un problema recurrente en las investigaciones sobre formación docente en la región.

Otro desafío central se vincula con la reorganización del espacio y el tiempo pedagógico. Dussel (2011) señala que la presencia de aparatos portátiles y ubicuos promueve un borramiento de las fronteras entre el adentro y el afuera del aula, entre lo público y lo privado, entre el tiempo escolar y el tiempo de ocio.

El profesorado se enfrenta a la exigencia de administrar espacios áulicos en los cuales el estudiantado puede hallarse simultáneamente presente de manera física mientras se encuentra conectado a múltiples territorios virtuales, situación que suscita cuestionamientos fundamentales respecto a la atención, las modalidades de participación y el significado mismo de la presencialidad dentro del proceso formativo.

Crary (2015), cuyas elaboraciones han sido ampliamente incorporadas en el debate educativo latinoamericano, sostiene que el capitalismo en su fase tardía ha generado una crisis estructural de la atención que repercute de manera directa en las condiciones que posibilitan el aprendizaje. El profesorado enfrenta de manera cotidiana el desafío

de atraer y sostener la atención de un estudiantado que ha sido formado bajo la lógica de la estimulación sensorial permanente y la gratificación instantánea propias de las plataformas digitales. Este fenómeno no puede ser abordado únicamente como una problemática de disciplina conductual o de motivación personal, sino que requiere una comprensión exhaustiva de las condiciones socioculturales y tecnológicas que lo generan de manera estructural.

Terigi (2013) aporta una mirada valiosa al plantear que los saberes pedagógicos no pueden entenderse como un repertorio estático de conocimientos transferidos durante la etapa de formación inicial, sino como elaboraciones dinámicas que demandan actualizarse de forma continua a través del intercambio con las transformaciones del contexto.

Bajo esta perspectiva, la formación permanente del profesorado cobra una relevancia estratégica, no únicamente para la actualización instrumental en el uso de herramientas tecnológicas, sino esencialmente para el desarrollo de una comprensión crítica en torno a la cultura digital y sus implicaciones en las configuraciones subjetivas del estudiantado.

La relación pedagógica en sí misma atraviesa modificaciones dentro del marco de la cultura digital. Meirieu (2020) sostiene que la crisis pandémica puso de manifiesto a la vez las posibilidades y las limitaciones de la mediación tecnológica en el terreno educativo, demostrando que el vínculo pedagógico no puede reducirse exclusivamente a la transferencia de información a través de dispositivos de visualización. La presencia docente como figura adulta de referencia, como intermediario de patrimonios culturales y como responsable de un territorio de reconocimiento y atención resulta irremplazable, si bien las modalidades concretas a través de las cuales se materializa tal presencia requieren ser reconfiguradas atendiendo a las condiciones contextuales emergentes, como lo expresa Dussel (2020).

Giroux (1990) propone concebir al profesorado como intelectuales de carácter transformativo, dotados de capacidad para reflexionar críticamente sobre su labor y para comprometerse ética y políticamente con la transformación del orden social. Esta conceptualización adquiere especial pertinencia en el escenario de la cultura digital, donde el quehacer docente no puede circunscribirse a la transmisión automática de contenidos ni a la

administración instrumental de plataformas, sino que ha de encaminarse hacia la constitución de sujetos críticos habilitados para interpretar y problematizar las lógicas que gobiernan el ecosistema digital. Gonzalez López y Pangrazio (2021) analizan las políticas educativas de alfabetización digital ejecutadas en Argentina y advierten que la vertiente crítica de las competencias digitales habitualmente se halla escasamente contemplada en los diseños curriculares oficiales.

De modo paralelo, la práctica docente en el marco de la cultura digital debe contemplar la dimensión ética inherente a la utilización de tecnologías. Rodríguez (2018) advierte sobre los riesgos asociados a la gubernamentalidad algorítmica, esto es, aquellas modalidades de gobierno de las conductas que operan mediante metadatos y sistemas automatizados de procesamiento informativo. Los docentes tienen la responsabilidad de problematizar con sus estudiantes las lógicas ocultas que subyacen a las plataformas que utilizan cotidianamente, promoviendo una ciudadanía digital informada y crítica.

Couto (2024) enfatiza que las propuestas didácticas que incorporan tecnologías y medios

sociales deben ser problematizadas en función de los tipos de subjetividades que construyen, refuerzan o invisibilizan. Esta perspectiva invita a los docentes a interrogarse no solo sobre cómo utilizar las tecnologías en el aula, sino sobre qué efectos produce su incorporación en la configuración subjetiva de los estudiantes. Tal reflexividad pedagógica requiere formación específica, espacios institucionales para la deliberación colectiva y políticas educativas que trasciendan la visión solucionista y determinista que ha predominado en el discurso tecnoeducativo.

Finalmente, Pérez Gómez (2012) insiste en la necesidad de que los docentes desarrollen lo que denomina competencias profesionales de segundo orden, es decir, la capacidad de comprender y gestionar la complejidad de los escenarios educativos contemporáneos, marcados por la incertidumbre, la diversidad y la transformación permanente. La praxis docente en la cultura digital no puede sostenerse en certezas didácticas definitivas, sino en una disposición permanente a la indagación, la experimentación pedagógica y el diálogo interdisciplinario con campos como la comunicación, la sociología, la filosofía y los estudios culturales.

## Conclusiones

El análisis desplegado a lo largo del presente trabajo posibilita alcanzar diversas conclusiones relevantes respecto a las articulaciones entre cultura digital, configuraciones subjetivas del estudiantado y práctica docente. En primer término, se constata que las tecnologías digitales no operan como simples herramientas neutras que se incorporan al proceso educativo sin alterar sus fundamentos, sino que constituyen agentes mediadores de gran potencia en la configuración de las subjetividades características del presente histórico. Los modos a través de los cuales el estudiantado construye relaciones con el saber, elaboran sus identidades personales, gestiona sus dimensiones afectivas y se involucra en la vida social colectiva están profundamente permeados por las lógicas distintivas de la cultura digital.

En segundo término, se comprueba la presencia de una fricción estructural entre las subjetividades que la cultura digital produce y aquellas que el aparato escolar espera y demanda. En tanto que la institución educativa fue diseñada históricamente con el propósito de constituir sujetos disciplinados, habilitados para mantener la concentración sostenida y cultivar modalidades de razonamiento lineal, la cultura digital promueve la dispersión

atencional, los hábitos de multitarea, la compresión de las temporalidades y la exposición ininterrumpida a múltiples estímulos. Esta fricción no se resuelve mediante la mera integración de dispositivos tecnológicos al entorno áulico, sino que exige una reconsideración profunda de los mecanismos pedagógicos, las estructuras temporales escolares y los modelos de evaluación vigentes.

En tercer término, se identifica que el quehacer docente enfrenta desafíos que exceden considerablemente el plano técnico o instrumental. El cuerpo docente requiere desarrollar una interpretación crítica de la cultura digital que le permita situarse como intermediario reflexivo entre las lógicas del entorno tecnológico y las demandas formativas de su alumnado. Esto implica trascender tanto las posiciones tecnofóbicas que descartan cualquier vinculación con lo digital como aquellas actitudes tecnofílicas que aplauden de forma acrítica la innovación tecnológica sin examinar sus consecuencias.

En cuarto término, se destaca la importancia de reconfigurar la formación docente, tanto en su etapa inicial como en su modalidad permanente, para integrar saberes relacionados con la cultura digital desde un enfoque multidimensional que conjugue

las vertientes técnica, cultural, política y ética del fenómeno. La capacitación del profesorado no puede limitarse a sesiones instrumentales sobre la operación de plataformas tecnológicas, sino que debe incluir instancias de reflexión sistemática acerca de las transformaciones subjetivas, las inequidades digitales emergentes y las dimensiones éticas que se derivan del empleo de tecnologías en ambientes educativos.

Por último, se determina que la edificación de una praxis docente relevante dentro del marco de la cultura digital requiere un compromiso colectivo e institucional que no puede depositarse de manera exclusiva en la responsabilidad de cada docente de forma individual. Resultan necesarias políticas educativas que promuevan la indagación pedagógica sobre estas cuestiones, que establezcan condiciones materiales y simbólicas favorables para la exploración didáctica, y que fomenten el intercambio interdisciplinario entre ámbitos como la educación, la comunicación y los estudios culturales. Solamente a través de este enfoque comprehensivo resultará factible elaborar propuestas pedagógicas que reconozcan y entablen intercambios auténticos con las subjetividades estudiantiles del presente, sin renunciar al

compromiso formativo que constituye la esencia misma del trabajo educativo.

## Referencias

- Casillas Alvarado, M. A. y Ramírez Martinell, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 97-111. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602019000300097](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000300097)
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil. <https://www.um.es/ple/libro/>
- Couto, M. S. (2024). *Subjetividades en la cultura digital*. Teseo Press. <https://www.teseopress.com/subjetividadesenlaculturadigital/>
- Crary, J. (2015). 24/7. *El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós. <https://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/674/491>
- Dalbosco, C. A., Balbinot, R. y Vieira, A. L. (2025). Formación de subjetividades contemporáneas: la escuela entre el tiempo productivo acelerado y el ocio estudioso. *Praxis & Saber*, 16(45), 1-16. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v16.n45.2025.18272>
- De Marco, L. (2020). Formación docente y cambios culturales contemporáneos. *Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad*. *Espacios en Blanco*, 2(30), 293-306. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9825446>
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio* (pp. 205-232). Paidós. <https://isfd160-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/02/02-Dussel-La-Formacion-Docente-y-La-Cultura-Digital.pdf>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI, DGES*, 6(10), 11-25.

- [https://www.academia.edu/77119482/La\\_formaci%C3%B3n\\_docente\\_y\\_los\\_desaf%C3%ADos\\_de\\_la\\_pandemia](https://www.academia.edu/77119482/La_formaci%C3%B3n_docente_y_los_desaf%C3%ADos_de_la_pandemia)
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Santillana. [https://www.academia.edu/16574168/Aprender\\_y\\_ense%C3%Blar\\_en\\_la\\_cultua\\_digital](https://www.academia.edu/16574168/Aprender_y_ense%C3%Blar_en_la_cultua_digital)
- 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. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&tlng=es).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/ecal/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf>
- González López, A. y Pangrazio, L. (2021). El currículum argentino de educación digital: un análisis de la dimensión crítica de las competencias digitales. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-20. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/163945>
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Martin-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.htm>
- Meirieu, P. (2020). La escuela después... con la pedagogía de antes. MCEP. <https://www.mcep.es/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Orozco Gómez, G. (2010). Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 267-280). Gedisa. <https://es.scribd.com/document/796768807/ENTRE-PANTALLAS-NUEVOS-ROLES-COMUNICATIVOS-Y-EDUCATIVOS-DE-LOS-CIUDADANOS>
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Rodríguez, P. (2018). Gubernamentalidad algorítmica. Sobre las formas de subjetivación en la sociedad de los metadatos. *Revista Barda*, 4(6), 14-35.
- Rueda Ortiz, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para (re)pensar la escuela hoy. *Revista Educación y*

- Pedagogía, 24(62), 157-171.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/14201>
- Sibilia, P. (2012). Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión. Tinta Fresca. <https://archive.org/details/sibilia-p.-redes-o-paredes-la-escuela-en-tiempos-de-dispersion>
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. Santillana.
- Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Siglo XXI.