

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Cultura, Comunicación, Arte y de-colonialidad en el Sur global

¿QUIÉN SE APROPIA DE QUÉ? TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CAPITALISMO DE PLATAFORMAS

Susana Morales
Elizabeth Vidal
[Coords.]



¿QUIÉN SE APROPIA DE QUÉ?



Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

¿Quién se apropia de qué? : tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas /

Roxana Cabello ... [et al.] ; Coordinación general de Susana Morales ; Elizabeth Vidal. -

1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2022.

Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-224-2

1. Tecnología Digital. 2. Plataforma Web. 3. Globalización. I. Cabello, Roxana II. Morales, Susana, coord. III. Vidal, Elizabeth, coord.

CDD 302.23

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Tics / Globalización / Plataformas / Políticas Públicas / Comunicación / Redes / Democracia / Capitalismo / Desigualdad / América Latina

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

¿QUIÉN SE APROPIA DE QUÉ?

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CAPITALISMO DE PLATAFORMAS

Susana Morales
Elizabeth Vidal
(Coords.)

Grupo de Trabajo Apropiación de Tecnologías Digitales
e Interseccionalidades





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial

Director de Investigación - Pablo A. Vommaro

Coordinadora de Investigación - Natalia Gianatelli

Equipo de gestión académica - Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas (Buenos Aires: CLACSO, julio de 2022).



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

ISBN 978-987-813-224-2

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

ÍNDICE

Susana Morales y Elizabeth Vidal

Prólogo

| 11

Parte I

Tecnologías digitales: genealogías e implicancias

Roxana Cabello

Comunicación interpersonal en el espacio digital

| 21

Eduardo Pereira Francisco

É possível uma ecologia de saberes localizados? Da crítica genealógica foucaultiana às propostas epistemológicas de Donna Haraway e Boaventura de Sousa Santos

| 31

Ana Rivoir

Globalización y digitalización. Reflexiones en torno a las consecuencias de la pandemia por COVID-19 iniciada en 2020

| 31

| 39

Martín Ariel Gendler

Neutralidad de la Red: una periodización genealógica

| 49

Susana Morales

Políticas públicas en torno a la provisión de servicios de nube en Argentina: hacia una mayor soberanía tecnológica

| 63

Parte II

Innovación tecnológica: creatividad, mercado e industria

Silvia Lago Martínez

Innovación y tecnologías digitales. Un estudio sobre emprendedores en las industrias creativas | 83

Romina P. Gala

Aportes para pensar la producción de videojuegos desde la apropiación de tecnologías digitales | 95

Laura Nayara Pimenta, Márcio Simeone Henriques

y Pedro Henrique Mamede Barbosa

¡Es simple! Está en la palma de las manos: el solucionismo tecnológico de problemas complejos a través de la aplicación “Meu Vereador” | 107

Flavia Romina Samaniego

Organizaciones que fomentan el emprendedorismo digital femenino. Análisis desde el Tecnofeminismo | 119

Luis Ricardo Sandoval

La domesticación de los smartphones: una panorámica teórica y metodológica | 133

Parte III

Redes sociales y comunidades digitales: de apropiaciones e interseccionalidades

Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira

Diferencias y similitudes en los usos estratégicos de las plataformas de redes sociales para hombres transgénero | 149

Claudia Laudano

#SalvemosLasDosVidas. Acerca del ciberactivismo opositor a la legalización del aborto en Argentina | 159

Graciela Natansohn

Apuntes para interpretar la violencia misógino-racista en Internet | 169

Francisco Javier Moreno Gálvez

La apropiación social de las nuevas tecnologías en los centros de acceso público. Nuevos espacios de mediación de la ciudadanía digital en Andalucía | 179

Marta Pilar Bianchi y Daniel Pichl

Micropueblos en Patagonia: procesos de apropiación de tecnologías | 191

Corina Rogovsky

Comunidades de práctica de docentes, focalizadas en tecnología educativa: aprendizajes para compartir | 205

Parte IV

Tecnología, educación y pedagogía

Lina Rosa Parra Bernal y Alejandra Agudelo Marín

Implicaciones de las TIC en la innovación educativa | 219

Rosa Cicala, Mariela Cogo, Carmen Gómez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, Verónica Frangella, Yoana Giménez, Cintia Bulacio y María Eugenia Sánchez

Entramado de prácticas digitales de estudiantes avanzados en contexto de pandemia: entre “ser estudiante” y “ser ciudadano universitario” | 227

Belén Fernández Massara

Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades. Continuidad pedagógica y apropiación de tecnologías en tiempos del ASPO | 237

Gabriela Sabulsky, Diana Perez, Constanza Bosch Alessio y Florencia Ghelfi

Migrar a la virtualidad: transformaciones y adaptaciones del estudiante universitario al nuevo escenario | 247

Roberto Canales Reyes, Cristina Alarcón Salvo y Consuelo Herrera Carvajal

Educación a distancia o distancia en la Educación: vulneración de derechos, revuelta y pandemia en Chile | 259

Isabel Jiménez Becerra

Modelos didácticos mediados por TIC para la resolución de problemas reales en contextos universitarios | 271

Gabriela Raynaudo, Monserrat Pose y Silvina Casablancas

Aprendizaje con pantallas en niños y niñas de cero a seis años. Una revisión sistemática en el marco del proyecto APP2FIVE | 285

Gabriela Raynaudo y Olga Peralta

Aprendizaje de conceptos con libros impresos, libros electrónicos y aplicaciones digitales. Un estudio con niños de cuatro años | 293

Sobre los autores y autoras | 299

PRÓLOGO

Susana Morales y Elizabeth Vidal

Han pasado nueve años desde que varios de nosotros/as nos encontramos en la Universidad Nacional de General Sarmiento, a partir de la convocatoria de la investigadora Roxana Cabello. La consigna era simple, pero a la vez disruptiva respecto de la modalidad de eventos científicos de la época: contar quiénes éramos, cuáles eran nuestras preocupaciones investigativas y nuestros objetos de estudio que, por cierto, eran comunes: comprender críticamente las transformaciones de la vida cotidiana atravesada por las tecnologías digitales en el marco del capitalismo contemporáneo. Más adelante surgiría otro denominador común: la perspectiva desde la cual nos posicionábamos se vinculaba con la idea de apropiación de las tecnologías. Seguimos reuniéndonos año tras año, y un objetivo se materializó en 2016: la creación de una red, que denominamos RIAT (Red de investigadores e Investigadoras sobre Apropiación de Tecnologías Digitales). El punto de vista de algunos de nuestros avances teóricos, enriquecidos en cada encuentro, puede verse reflejado en el texto de Luis Sandoval (2019).¹ Un paso más en la consolidación de Red lo constituyó en 2019 la presentación de una propuesta (y su aprobación) de constituir del Grupo de Trabajo de CLACSO “Apropiación de Tecnologías Digitales e

1 Sandoval, L. La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual. *Virtualis*, 10 (19), 1-19.

Interseccionalidades”. Si bien es cierto que siempre fuimos conscientes de la importancia de nuestros objetos de estudio y la perspectiva desde la cual eran analizados, el año 2020 representó un antes y un después en el mundo. El aislamiento impuesto por la pandemia por COVID-19 no solamente ha ampliado la presencia de las tecnologías digitales en la vida cotidiana, lo que profundizó las tendencias y la transformaciones que se insinuaban desde hace varias décadas, sino que además ha puesto en evidencia la necesidad, la urgencia de seguir analizando estos procesos e incidir en el campo académico y no académico, desde los supuestos que sostienen la idea de apropiación de tecnologías digitales: identificar y denunciar sus riesgos, aprovechar sus potencialidades, no dejarse hipnotizar por sus ventajas, utilizarlas como armas de transformación masiva. Esas convicciones nos animan a seguir encontrándonos.

Así, en medio de esa pandemia que convulsionó el planeta, llevamos a cabo el I Encuentro del Grupo de Trabajo, bajo modalidad virtual y con el título “¿Quién se apropia de qué?”. Con esta pregunta nos referimos al hecho de que el discurso instalado acerca de la apropiación de tecnologías por parte de personas, comunidades y grupos invisibiliza la existencia en esta etapa del capitalismo de una disputa que se fue haciendo cada vez más evidente, en relación a quiénes se benefician de la expansión y uso de tecnologías digitales, que no son solamente los y las usuarias, que son quienes lo hacen de manera más precaria. En esa desigual disputa, lo que hay que dilucidar también es cuál es el objeto de la apropiación, quiénes se apropian, es decir quiénes son productores de tecnologías, que son los verdaderos beneficiarios de su expansión y uso masivo, y de qué modo se produce esa apropiación “cooptativa”, según la caracterización de Lago Martínez, Méndez y Gendler, quienes la definen como:

(...)la apropiación realizada por empresas, corporaciones, gobiernos, etc., que son mayormente los creadores de los principales artefactos, plataformas, software y hardware, etc. pero que a su vez suelen realizar diversas prácticas para apropiarse de las creaciones y usos originales de otros, en general con fines comerciales aunque también con otros fines (políticos, culturales, etc.) (2017, p. 79).²

2 Silvia Lago Martínez, Anahí Méndez y Martín Gendler (2017): *Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales*, en Cabello, Roxana y Adrián López Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías. 1a ed. Rada Tilly : Del Gato Gris ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías, 2017.

El Encuentro estuvo organizado en siete paneles, en los cuales cincuenta y un expositores/as dialogaron sobre las investigaciones que vienen realizando. Por la situación de aislamiento y cuarentena, asumimos desde la Universidad Nacional de Córdoba el desafío de diseñar un dispositivo para realizar el Encuentro de manera virtual. Cada participante envió previamente su presentación en formato video (treinta y cuatro presentaciones en total), las cuales estuvieron disponibles para visualizar previo al encuentro. Del 27 al 30 de octubre se realizaron sesiones simultáneas organizadas por panel, en las que las y los expositores intercambiaron ideas y reflexiones acerca de las presentaciones del panel.

Además, el I Encuentro contó con un total de 350 personas inscriptas y 2558 visualizaciones de las sesiones en Youtube. Las presentaciones en formato video y las sesiones se encuentran disponibles en el canal de Youtube del GT. Este libro recoge parte del trabajo de esos días.

Para facilitar la lectura del material, se agruparon los artículos bajo cuatro ejes temáticos.

La Parte I, “Tecnologías digitales: genealogías e implicancias”, reúne artículos en los que se abordan las descripciones históricas y análisis teóricos respecto del complejo entramado tecnocientífico, y las transformaciones que, sea de la mano de las políticas públicas o desde su sola presencia en la vida cotidiana, generan las prácticas, las percepciones, las subjetividades de grupos, personas e instituciones. En estos artículos, se expresan ciertas palabras clave que permiten trazar un itinerario de los ejes problemáticos que aparecen con fuerza en los debates contemporáneos: “espacio digital”, “epistemologías y nuevos saberes”, “globalización y digitalización”, “neutralidad de la red”, “nube pública digital”. En este sentido, el artículo de Roxana Cabello, a partir de una conceptualización de la idea de espacio digital, se focaliza en la comunicación interpersonal digital, para interrogarse si es posible hablar de una proxémica digital. Seguidamente, Eduardo Pereira Francisco (Brasil) indaga en las relaciones presentes en la obra de Donna Haraway y Boaventura de Sousa Santos en tanto continuadores de las indagaciones genealógicas iniciadas por Foucault, poniendo especial énfasis en las características de la formación del discurso tecnocientífico. Por su parte, Ana Laura Rivoir (Uruguay) analiza el fenómeno de la globalización en función del surgimiento de las TIC y las posibilidades de acceso en el contexto de la pandemia de COVID-19. Martín Gendler (Argentina) propone una historización de la noción de “neutralidad” desde el surgimiento de Internet hasta la actualidad y analiza las relaciones de saber-poder y responsabilidad en cuanto a los actores que intervienen en la “Red de redes”. Finalmente, Susana Morales (Argentina) se refiere a la iniciativa del

gobierno argentino en relación con la provisión de servicios de nube para el almacenamiento de información, en particular de aquella generada por el sector gobierno. Específicamente, se describen los antecedentes y resultados de la convocatoria a Consulta Pública que la Secretaría de Innovación Pública hiciera en marzo de 2021, a fin de recibir propuestas por parte de las organizaciones sociales, empresas, el sector académico y profesional, acerca de las características que debe asumir una política pública al respecto.

La Parte II, “Innovación tecnológica: creatividad, mercado e industria”, se encarga de recoger aquellas investigaciones que dan cuenta de las concepciones que sostienen ciertos desarrollos tecnológicos, la manera en que estas visiones permean los imaginarios y subjetividades, como también los usos creativos o experimentales con respecto a las tecnologías. De este modo, el artículo de Silvia Lago Martínez (Argentina) indaga sobre los procesos de creación e innovación de bienes y servicios digitales de industrias culturales y creativas, en el contexto de las transformaciones que las tecnologías digitales supusieron en el mercado de trabajo, organizaciones y empresas del rubro y las políticas públicas específicas. En relación con la misma temática, Romina Gala (Argentina) se propone realizar un recorrido conceptual en relación con el desarrollo y funcionamiento del sector de los videojuegos. La autora parte de la premisa que sostiene que la masificación y apropiación de las tecnologías digitales orientadas a la creación y la comunicación, posibilitó la emergencia de nuevos creadores, prácticas creativas y canales de distribución. Por su parte, Flavia Samaniego pone el acento en analizar la construcción de la subjetividad de mujeres que se insertan en la economía digital en la Ciudad de Buenos Aires, teniendo como contexto el relato neoliberal del emprendedorismo. El equipo de investigación de Laura Pimenta (Brasil) presenta un estudio exploratorio sobre cómo el solucionismo tecnológico impacta y organiza nuevas acciones en la vida diaria. En este caso, se analiza la aplicación “*Meu Vereador*” (“Mi Concejal”), concebida por el político de Belo Horizonte (en Minas Gerais, Brasil), Gabriel Azevedo, buscando comprender qué estrategias y herramientas discursivas utiliza esta aplicación para proponer soluciones al problema de participación y representación política en esta ciudad brasileña. Finalmente, Luis Ricardo Sandoval (Argentina) propone analizar las investigaciones que han tomado como supuesto teórico el modelo de la “domesticación” y como objeto los teléfonos móviles, puesto que resultan de interés tanto teórico como metodológico para articular con los estudios sobre la apropiación de tecnologías. En este artículo se propone un recorrido teórico-metodológico que acerca conceptos –propios del área de la filosofía de la técnica– útiles para la

indagación de las transformaciones e interacciones entre usuarios y dispositivos (en este caso particular, *smartphones*).

La Parte III, “Redes sociales y comunidades digitales: de apropiaciones e interseccionalidades”, está integrada por aquellos artículos que realizan análisis desde una metodología sociológica con el fin de dar cuenta de las relaciones entre actores sociales cuyas intervenciones públicas se dirimen en el campo de la política desde, en y con las redes de tele-comunicaciones. Este eje da cuenta de investigaciones de conjuntos sociales y su accionar político en un marco de interacciones mediadas por la virtualidad. De este modo, el artículo de Sergio da Silva Ferreira (Brasil) introduce la idea de usos estratégicos de redes digitales, para analizar las prácticas de autocuidado y privacidad por parte de varones transgénero, comprendiendo las dimensiones tecnopolíticas de esas plataformas. También, se indaga ciertas prácticas que apuntan a la utilización política de las redes sociales, como en el artículo “#SalvemosLasDosVidas”, de Claudia Laudano (Argentina). La autora describe cómo, a través de la infiltración en ciberacciones convocadas por grupos feministas, la resignificación de slogans y hashtags feministas transformados en contrahashtags, la diseminación de fake news, entre otras prácticas, se despliega una estrategia diseñada y planificada para disputar sentidos en espacios relevantes del debate contemporáneo, como lo son las redes sociales. El artículo de Graciela Natansohn (Brasil) sostiene que durante la pandemia de COVID-19, la reclusión doméstica ocasionó el aumento de las violencias contra las mujeres, en el espacio de la casa y en el espacio on-line. De este modo, su texto se orienta a describir el modo en que se expresa la crueldad machista contra las mujeres en ambientes digitales, como también las formas en que algunas colectivas feministas las han encarado. Francisco Moreno (España) da cuenta de una investigación orientada a analizar la implementación de las políticas regionales en sociedad de la información y su impacto en contextos locales, específicamente el funcionamiento de los centros de acceso público de la red Guadalinfo, en la región de Andalucía, y comprender las interacciones entre y con las tecnologías digitales, por parte de los principales actores implicados en el desarrollo cotidiano de la actividad en dichos centros como espacios de mediación social y digital. Por su parte, la investigación que exponen Marta Pilar Bianchi y Daniel Pichl (Argentina) da cuenta de procesos de apropiación tecnológica en los ámbitos de salud, escolar y de gestión comunal desde la mirada de los propios habitantes de dos micropueblos de la Patagonia Argentina. El estudio concluye que, a pesar de haberse adoptado en Argentina medidas para cerrar la brecha digital, persisten las desigualdades geográficas en el acceso a internet y por lo tanto la disparidad en sus apropiaciones.

Corina Rogovsky (Argentina), por su parte, indaga acerca de la práctica docente y la formación de conocimiento que propician las comunidades virtuales entre pares, en cuanto a la generación de propuestas formativas y trayectorias docentes.

Por último, la Parte IV, denominada “Tecnología, educación y pedagogía”, se centra en aquellos artículos que recogen experiencias del cambio tecnológico en entornos ligados a la enseñanza. Constituye la sección más nutrida numéricamente y seguramente refleja uno de los temas de interés más significativos en el marco de nuestros equipos de investigación. Estos artículos dan cuenta de lo que acontece en la interacción entre diferentes dimensiones: los espacios áulicos, la formación docente y el recorrido curricular de estudiantes frente, con y en relación con las tecnologías de la información y la comunicación. Cuáles son los agenciamientos que propician, qué posibilidades habilitan, qué soportes y materialidades ingresan al aula y con qué consecuencias. Esta sección cuenta con el artículo acerca del rol de las tecnologías como agentes mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de Lina Rosa Parra Bernal y Alejandra Agudelo Marín (Colombia), quienes focalizan en identificar el rol de las tecnologías digitales en los procesos de innovación educativa, entendiendo que ellas posibilitan la construcción colectiva del conocimiento y la generación de ambientes de aprendizaje lúdicos e interactivos. Rosa Cicala y su equipo de investigación (Argentina), a partir de la indagación de necesidades e intereses de estudiantes universitarios avanzados, procuran comprender cómo se desenvuelven en una sociedad hipermediatizada con la intención de orientar la formación hacia una mirada analítica-reflexiva respecto de sus propias prácticas digitales. El aporte de Belén Fernández Massara (Argentina) procura analizar críticamente los procesos de continuidad pedagógica en los institutos de formación docente durante el ASPO por COVID-9 en Argentina, a partir de un caso de estudio. En el mismo sentido, el equipo de investigación de Gabriela Sabulsky (Argentina) se plantea responder a ciertos interrogantes que emergen a partir de analizar la migración hacia la virtualidad de la educación durante 2020: ¿Cómo respondieron los y las estudiantes a semejante transformación? ¿Lograron construir itinerarios que les posibilitaron rutinas, hábitos y modos de estar y aprender en la virtualidad? Por otro lado, esta sección también cuenta con el recorrido histórico de la educación en Chile, abordada como un derecho humano, propuesto por Canales Reyes, Alarcón Salvo y Herrera Carvajal (Chile), junto con un diagnóstico actual en vistas a la pandemia recientemente acaecida a nivel mundial y las particularidades del caso chileno en el marco de la Convención Constitucional en ciernes. También, se analizan en esta sección experiencias

pedagógicas de uso de tecnologías digitales con niños, tales como las de Gabriela Raynaudo, Monserrat Pose y Silvina Casablanca (Argentina) en el marco del proyecto APP2FIVE, y de Gabriela Raynaudo y Olga Peralta (Argentina) y su estudio con niños de cuatro años en interacción con diferentes soportes (libros impresos, electrónicos y aplicaciones digitales). El aporte de Isabel Jiménez Becerra, propone un modelo didáctico, donde las TIC representan andamiajes en entornos reales que permiten operacionalización de los currículos, innovación y aprendizajes significativos.

Esperamos que la lectura de estos artículos contribuya al debate urgente sobre la direccionalidad que como sociedad queremos imprimir a nuestras prácticas a partir de la integración de las tecnologías digitales en todas las dimensiones de la vida. Para que, desde una perspectiva crítica y lúdica, podamos participar con mejores herramientas en la apropiación de estas tecnologías para la emancipación y autonomía.

Córdoba, septiembre de 2021

Parte I
Tecnologías digitales:
genealogías e implicancias

COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL ESPACIO DIGITAL

Roxana Cabello

PRESENTACIÓN

Nos interesa plantear el interés y la importancia de realizar investigación empírica sobre las características que asume la comunicación interpersonal en el espacio digital.¹ En este artículo realizamos una primera aproximación a algunas de las dimensiones que consideramos que podrían contemplarse en un estudio de esas características. En primer lugar, conceptualizamos el espacio digital –entendido como producción social y espacio de comunicación– y luego abordamos preliminarmente la *comunicación interpersonal digital*, presentando interrogantes que pueden movilizar su análisis y ciertas expectativas sobre las contribuciones que pueden realizar los análisis clásicos, preguntándonos, por ejemplo, si es posible referirnos a una proxémica digital.

EL ESPACIO DIGITAL

Entendemos que el espacio, tal como lo vivimos y lo significamos, resulta de una construcción social (Lefebvre, 1974; Harvey, 1994; Simmel, 2015) que se realiza en el tiempo.

1 El marco en el que se desarrolla este ejercicio es el nuevo proyecto de investigación del Programa Usos de Medios Interactivos (UMI) del Instituto del Desarrollo Humano (UNGS-Argentina): *Estudio de las relaciones afectivas en la comunicación digital interactiva*.

A lo largo de la historia, la humanidad fue construyendo y expandiendo sus espacios. Por un lado, el *espacio exterior*. A inicios de 2021, tres misiones de diferentes países entraron en la órbita de Marte (a más de doscientos millones de km de la Tierra). Hay proyectos de nuevas estaciones lunares internacionales y de próximos viajes a Venus (¡algunos con intenciones turísticas!). Se revitaliza una historia de exploración y conquista de ese espacio que es exterior a nuestro planeta y algo ajeno al sujeto. Partiendo de la abstracción, de los cálculos, este espacio se hace cada vez más material, amplio, asible y conocido para la humanidad. Sin embargo, para quienes caminamos en la Tierra, por la manera como lo vivimos, ese espacio –al que llamamos “el espacio” – es pura representación.

El espacio que nos es más propio, el que vivimos como más familiar, es el que llamaremos *espacio territorial*.² El que recorremos y habitamos desde tiempos inmemoriales. Donde hace casi dos millones de años empezamos a caminar cargando el peso sobre el pie de adelante. Donde desplegamos nuestras acciones y relaciones, socialmente construido y distribuido de manera desigual. El espacio territorial se asocia con las raíces, la pertenencia, la identidad. Esta idea de arraigo, de estabilidad e identificación espacial también cambia con el tiempo. Ha sido más significativa en etapas como la de construcción de los estados nacionales, por ejemplo, y se deconstruye un tanto en la actualidad, cuando se producen grandes movimientos migratorios y se configura ese proceso que llamamos globalización.

Desde hace ya varias décadas, nuestra vida cotidiana se realiza cada vez más pivotando entre ese espacio territorial y otro al que designamos como *espacio digital*. No es mucho tiempo, si pensamos, por ejemplo, que hay testimonios de tecnologías de navegación del Mar Mediterráneo que datan de varios miles de años antes de Cristo. Pero es bastante para quienes somos testigos y artífices del desarrollo de estos distintos tipos complementarios y contiguos de espacios. Desde que estamos en contexto de pandemia por COVID-19, esta experiencia se ha profundizado. Al hablar del espacio digital nos referimos principalmente a los entornos a los que accedemos en la actualidad a través de internet, pero es posible que en un futuro se desarrollen otras redes y opciones. En esos entornos realizamos acciones y establecemos relaciones que tienen un alcance que va mucho más allá de lo que nuestra sensibilidad más inmediata puede captar. De alguna manera, nos expandimos.

2 Una noción complementaria es la de *territorialidad*, que puede entenderse como el espacio material (público o privado), psicológico y simbólico por el cual nos movemos los seres humanos (Calsamiglia, Tuson, 2008).

Las referencias espaciales son varias y hablan del modo como construimos al espacio digital: navegar, entrar, salir, subir, bajar, recorrer, ir, son algunos de los verbos que describen nuestras acciones. El mundo de internet se construye sobre imágenes espaciales: capas, arquitectura, internet profunda. Hay términos que ya están incorporados al habla cotidiana, como *ciberespacio* y *espacio virtual* y, más recientemente, hablamos de *la nube*.

A primera vista podríamos asociar el espacio digital con la experiencia de inmersión. Un ejemplo puede ser el de los videojuegos en tercera persona, que buscan explícitamente una sensación de posición en el espacio. El personaje que el jugador o la jugadora controla se ve de cuerpo entero, generalmente de espaldas y eso ayuda a generar un efecto de inmersión y a situarse en ese espacio que le propone el juego, ya que puede ver directamente los alrededores. Más definición aún, desde el punto de vista de la experiencia inmersiva, se consigue a través de los dispositivos de realidad virtual que hacen posibles simulaciones de distintos complejos de acciones humanas que requieren un espacio donde desplegarse.

Pero el espacio digital no se restringe a las construcciones explícitamente inmersivas, sino que existe una enorme multiplicidad de acciones, teleacciones y relaciones que establecemos a diario, que tienen al menos una dimensión espacial digital. Y que, sin esa dimensión, no se materializarían. Las referencias espaciales son artificiales y arbitrarias, pero no son enteramente caprichosas. El almacenamiento digital, por ejemplo, tiene un carácter espacial indiscutible. Quienes *asistieron* a un encuentro por YouTube, tuvieron la posibilidad de entrar en la pantalla a través del chat, participar franqueando un límite. Alguien puede decir: pero esto no es más que una dirección URL. ¡Justamente! Es una localización en medio de este gran magma sin horizonte a la vista que es el espacio digital.

Hablamos de espacio digital y no de espacio virtual. Dice Rodríguez de Las Heras (2004) que existen distintos tipos de *espacios virtuales*. Algunos de esos espacios tienen existencia por la actividad cerebral de cada individuo, como el sueño o la memoria. Para el autor, el espacio digital es un espacio virtual creado por la actividad tecnológica del ser humano, que tiene propiedades distintivas ya que se rige por leyes que le son propias. Por ejemplo, todos los objetos están producidos por el mismo código de ceros y unos; los desplazamientos son acelerados; y una propiedad del espacio digital es la ubicuidad: un objeto digital alojado en un servidor se hace visible al mismo tiempo en distintos puntos del espacio digital, aunque los lugares de acceso estén muy alejados unos de otros.

En el libro *20 minutos en el futuro* (Cabello, 2018) agregamos la idea de que el espacio digital no solamente resulta de la actividad

tecnológica sino de otras tantas prácticas socioculturales. Se trata de un espacio material, al estilo de como Castells (2000) entiende al espacio de los flujos. Pero concebido cómo trama (malla, red) compuesta por las acciones e interacciones de actores de diversa índole.

En el espacio digital actuamos donde no está nuestro cuerpo y habitamos entornos que no podemos llamar “lugares”. Habitar el espacio es una relación que ha estado reservada al territorio y se asocia con lo que Lefebvre (1974) entiende por “espacio vivido”. Estudiar el espacio vivido implica comprender cómo las personas viven el espacio con el cuerpo, cómo lo sienten, lo nombran, lo significan, se lo apropian. ¿Podemos estudiar el espacio digital entendido como espacio vivido? Sin dudas una vía de exploración es la que consiste en concebir al espacio digital como espacio de comunicación, como ámbito que se constituye a través de interacciones y que opera como entorno de las mismas, donde confluyen nuestra experiencia, nuestra percepción y nuestra imaginación.

EL ESPACIO DIGITAL COMO ESPACIO DE COMUNICACIÓN

Desde sus orígenes, Internet ha sido contemplada con expectativas respecto de su potencial democratizador. Distintos estudios han enfocado a la red de redes concibiéndola como nuevo *espacio público*, que aporta otro foro para la reflexión política y la discusión, y que podría contribuir a la construcción de lo que Habermas ha denominado la *esfera pública política*, en donde se realizan las deliberaciones sobre cuestiones públicas que repercuten en la consolidación de la democracia. (Winocur, 2001; Papacharissi, 2002; Porras, 2005; Trejo Delarbre, 2009). Podemos decir que el espacio digital se constituye como espacio público a través de distintos tipos de comunicaciones: por un lado, se difunden informaciones. Medios de comunicación, organizaciones, grupos, personas individuales, ponen a circular discursos, construyendo la dimensión informativa de internet según el modelo *uno a muchos* (Scolari, 2008). Simultáneamente, se realizan interacciones de diverso tipo (entre personas, de personas con instituciones, internamente en grupos y comunidades) y una gran variedad de intercambios que producen la dimensión comunicacional de internet según el modelo *muchos a muchos* (Scolari, 2008) y múltiples instancias de comunicación interpersonal; construyendo la trama del espacio digital (Cabello, 2018).

Enfocaremos aquí la *comunicación interpersonal*, a la que llamaremos *digital*, entendida como interacción mediada por la interactividad (es decir, por la relación que establecemos con la tecnología digital interactiva y por esa propia tecnología, incluyendo el dispositivo técnico).

Marta Rizo (2014) ha planteado la diferencia entre *comunicación interpersonal* y *comunicación intersubjetiva*. Entiende a esta última como la base para la construcción de los significados sociales, que implica la búsqueda intersubjetiva de acuerdos racionalmente motivados. Su caracterización requiere una aproximación teórica que la distinga de la comunicación interpersonal, a la cual entiende como un hecho que acontece. Este tipo de comunicación se sustenta en los vínculos que los seres humanos establecemos en nuestra vida cotidiana, cuya ejecución no implica decisiones racionales deliberadas y no requiere de constructos teóricos para ser definida. Cuando queremos pensarla, dice, ya aconteció (Rizo, 2014).

Estas observaciones nos parecen muy estimulantes y las tomaremos como uno de los disparadores de nuestro ejercicio, cuyo propósito es establecer la importancia de realizar investigación empírica que pueda dar respuesta a nuevos interrogantes que se producen frente a la diversificación y proliferación de interacciones en el espacio digital. ¿Es posible identificar y caracterizar una dimensión intersubjetiva en la comunicación interpersonal digital? ¿Requiere su análisis nuevas formas de aproximación? ¿Pueden los estudios clásicos de comunicación interpersonal aportar a la caracterización de estos fenómenos? ¿En qué consistirían esos aportes? Estos son algunos de esos interrogantes.

EL ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL DIGITAL

Buscamos explorar distintas vías de análisis, siempre enfocando la comunicación como factor del entramado espacial. Simmel (2015 [1908]) entendía al espacio como una construcción más allá de las configuraciones euclidianas. Las interacciones sociales generan sentidos sobre el espacio: cuando dos personas se relacionan recíprocamente, el espacio cobra existencia y completa el vacío que preexiste a la relación. Aspectos subjetivos intervienen en la producción de ciertos efectos espaciales porque son los significados que se generan los que construyen los límites que incluyen o excluyen a otros, la proximidad y la distancia. Entre esas relaciones recíprocas creemos relevante estudiar los cambios que puedan estar produciéndose tanto en las modalidades de comunicación interpersonal como en la experiencia y vivencia del espacio digital.

Para Maurice Merleau Ponty (2000) el cuerpo no es un objeto en el espacio sino la condición de todas las experiencias del ordenamiento espacial del mundo de la vida. La espacialidad del cuerpo no es de posición sino de situación, lo cual implica concebir que en el *aquí* se instalan las primeras coordenadas. ¿Cómo se producen las experiencias del ordenamiento espacial digital cuando el cuerpo está situado en un espacio otro? ¿Cómo interviene la comunicación interpersonal en ese proceso?

Si se observan las comunicaciones interpersonales que se realizan a través de diversas plataformas y pantallas, surgen distintas dimensiones de análisis a considerar: el tipo de situación que se plantea (cada plataforma es un entorno: ¿es marco, contexto o situación de comunicación?), los condicionamientos de la interacción (el dispositivo, las competencias, la dinámica de usos, etc.), la implicación de los cuerpos y la sensorialidad (¿cuáles son las consecuencias de la desacomodación de las miradas y del *borramiento* del rostro?). Estamos tratando de proponer una estrategia de análisis que recupere el conocimiento acumulado, tomándolo como base para la producción de nuevas modalidades de aproximación. Veamos una de las múltiples y complejas dimensiones que consideramos que hace falta investigar empíricamente.

¿UNA PROXÉMICA DIGITAL?

En 1963, E.T. Hall acuñó el término *proxémica* aludiendo a una disciplina que se refiere a los aspectos no verbales de la comunicación, enfocando el proceso inconsciente a través del cual percibimos y estructuramos los espacios cotidianos interpersonales y organizamos otros espacios como el del hogar o los edificios. Según el autor, se puede estudiar también los modos como la organización espacial influye en el comportamiento comunicativo en distintas áreas culturales. Watson (1972) y Knapp (1982) continuaron analizando la interacción intersubjetiva como la oportunidad o el ámbito en el que se produce la actividad de percepción, estructuración y usos del espacio y su significación. Las marcas de este proceso se manifiestan en relaciones de distancia (proximidad, alejamiento) entre las personas y respecto de los objetos. También a través de posturas y contactos físicos.

Desde esta perspectiva se construyeron clasificaciones, codificaciones y recursos para el examen del comportamiento espacial, que se consolidaron antes del desarrollo del espacio digital. Sin embargo, entendemos que es posible considerar estos aportes como orientación inicial para interrogar tanto al modo como construimos y significamos este nuevo tipo de espacio, como a la propia proxémica en su capacidad analítica y alcance. En particular, apuntamos al tratamiento de los ambientes de interacción que más se han difundido, sobre todo, durante el último período, en el contexto de la pandemia por COVID-19. Incluimos principalmente las plataformas que ofrecen servicio de videoconferencia (comunicación simultánea bidireccional) basado en la nube, que proponen a las personas un uso destinado a *reunirse virtualmente*, a través de distintos lenguajes y recursos: video, audio y chat en vivo. Podría sumarse, de manera complementaria, el análisis de las videollamadas como forma de comunicación mediada tecnológicamente, que permite a las personas hablar y verse a través de una pantalla.

Algunos de los aspectos que proponemos observar están relacionados con el modo como se marca el espacio en la conversación, más allá de la dimensión lingüística:

La postura: es una señal involuntaria que puede participar en el proceso de comunicación (Ricci, Bitti, Cortesi, 1980). Se han producido interpretaciones respecto de los condicionamientos culturales de la postura (Watson, 1970) y sobre cómo la postura puede comunicar posición en la relación de poder, estado de ánimo, actitud, autoconfianza. Los análisis de Mehrabian (1972) son muy detallistas identificando señales vinculadas con la simetría, la inclinación, la relajación, y los tipos de actitud hacia el interlocutor. Al mismo tiempo, la postura interviene en la construcción y organización espacial. No es igual disponer el cuerpo en el espacio de pie (y significarlo desde ahí) que sentado (a otra altura, con menos opciones de giro). En la interacción mediada por la interactividad la postura puede considerarse un factor interviniente. A pesar de que, mayormente, las personas se presentan unas frente a otras sentadas, es interesante indagar la distancia respecto de la pantalla (y, por consiguiente, de la cámara); la disposición de los hombros y de la cabeza y otras señales que pueden reforzar la confianza o la distancia. La postura forma parte del modo como se construye la escena de la comunicación digital; interviene en la producción de un determinado clima, facilita o dificulta el intercambio.

La orientación: este es otro de los factores de la construcción del espacio en la interacción en co-presencia que genera un interrogante respecto de si se produce algún tipo de manifestación en la interacción mediada por la interactividad. La orientación constituye un elemento de comunicación de las actitudes interpersonales. Se refiere al ángulo según el cual las personas se sitúan en el espacio, unas respecto de otras, que puede interpretarse como señal del tipo de relación que se establece entre ellas. Por ejemplo, lado a lado: colaboración; frente a frente: jerarquía; a mayor altura: dominación (Ricci Bitti, Cortesi, 1980). En la interacción mediada por la interactividad la orientación que prevalece es frente a frente (los cuerpos no pueden ponerse lado a lado o a noventa grados). Pero hay otros elementos que intervienen y podrían estar condicionando el comportamiento espacial digital y la conexión interpersonal. Por ejemplo, la orientación del cuerpo respecto de la pantalla: una variación en el ángulo puede imponer la necesidad de mover solamente la mirada, la cabeza o el propio cuerpo, según se trate (sobre todo cuando la interacción es múltiple y hace falta enfocar a distintas personas repartidas en la pantalla), lo cual podría dar señales respecto de qué alcance y profundidad tiene para cada participante el ambiente en el cual se está construyendo la situación de comunicación. Por otra parte, un aspecto que hace falta indagar

es si distintas clases de relaciones (personales, laborales, jerárquicas, en enseñanza y aprendizaje, etc.) pueden asociarse con cambios en la orientación en este tipo de interacciones.

COMENTARIO FINAL

En el contexto de las medidas de prevención adoptadas para combatir la pandemia por COVID-19, hemos incrementado la *comunicación interpersonal digital*, ya que se ha producido la sustitución de varios intercambios presenciales por otros realizados en el espacio digital. Usamos a diario distintos tipos de plataformas a través de las cuales interactuamos con otras personas. Tenemos entonces nuestra experiencia, nuestras vivencias y nuestras presunciones respecto de qué clase de comunicación producimos y qué factores intervienen. Algunas de las observaciones que hemos presentado aquí corresponden a ese tipo de conocimiento. Además, se refieren a situaciones de comunicación en las cuales las personas tienen sus cámaras encendidas. Si las pantallas están en negro, se modifica tanto el valor significativo de la mirada como la función de la vista como sentido ordenador y como dispositivo de captación de información. Cambia también la situación de comunicación.

Para comprender los repertorios comunicacionales que producimos en el espacio digital y también los modos como percibimos la espacialidad digital y la construimos a través de la comunicación, hace falta producir investigación empírica. Analizar sistemáticamente los modos como nos presentamos en estos intercambios, los aspectos que los enmarcan, los rituales que se instauran, los modos como el cuerpo participa posicionado en otro lugar. Es posible que el conocimiento acumulado sobre interacción social, sobre comunicación interpersonal, sobre etnografía digital, nos permita generar las primeras preguntas y descubrir nuevos requerimientos para el análisis de las transformaciones que se producen en la comunicación interpersonal y en la experiencia y vivencia del espacio digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabello, Roxana (2018) *20 minutos en el futuro. Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castells, Manuel (2000) Grassrooting the space of flows en James Wheeler, Yuko Aoyama y Warf Barney (eds.) *Cities in the Telecommunications Age. The fracturing of Geographies*. Nueva York: Routledge.
- Calsamiglia, Helena; Tusón, Amparo (2008) *Las cosas del decir: Manual del análisis del discurso* (2da. Ed). Barcelona: Ariel.
- Hall, Edward (1963) Proxemics –study of man’s spatial relations en Galdston, I. (ed) *Man’s image in medicine and anthropology*. New York: International University Press.

- Harvey, David (1994) La construcción social del espacio y del tiempo: Una teoría relacional en *Geographical Review of Japan*, (Tokio) Vol. 67 (Ser. B) No 2, 126-135.
- Knapp, Mark (1982) *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós
- Lefebvre, Henry (1991) *The production of space*. Londres: Blackwell.
- Lins Ribeiro, Gustavo (2004). El espacio público-virtual. En García Canclini, Néstor (coord.) *Reabrir espacios públicos. Políticas culturales y ciudadanía*. México: UAM/Plaza y Valdez.
- Mehrabian, Albert (1972) *Nonverbal communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Merleau Ponty, Maurice (2000) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Papacharissi, Zizi (2002) The virtual sphere. The internet as a public sphere en *New Media & Society*. Vol. 4 - 1, Sage Publications, marzo, 11.
- Pink, Sara (2019) *Etnografía digital*. Melbourne: Ediciones Morata.
- Porras, José Ignacio (2005) Internet y las Nuevas Oportunidades para la Deliberación Pública en los Espacios Locales. En *Nueva Sociedad* 195, 102-116.
- Ricci Bitti, Pío; Cortesi, Santa (1980) *Comportamiento no verbal y comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rizo, Marta (2014) Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Algunas claves teóricas y conceptuales para su comprensión en *Disertaciones*, 7(2), <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/3732/2688>
- Rodríguez de Las Heras, Antonio (2004) Espacio digital. Espacio virtual en *Debats: Revista de cultura, poder i societat*, 84, 63-67.
- Scolari, Carlos (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Simmel, Georg (2015) *Sociología: Estudios sobre las Formas de Socialización* México: Fondo De Cultura Económica.
- Trejo Delarbre, Raúl (2009) Internet como expresión y extensión del espacio público en *MATRIZes* Vol. 2, No 2. https://www.researchgate.net/publication/27393601_Internet_como_expressao_e_extensao_do_espaco_publico
- Watson, Michael (1972) Proxemics as non verbal communication. En Gosh, S. (Ed) *Man, language and society: contributions to the sociology of language*. The Hage: Mouton.
- Winocur, Rosalía (2001) Redes virtuales y comunidades de internautas: nuevos núcleos de sociabilidad y reorganización de la esfera pública. *Perfiles Latinoamericanos*, año 10, núm. 18, junio. México: Flasco.

É POSSÍVEL UMA ECOLOGIA DE SABERES LOCALIZADOS? DA CRÍTICA GENEALÓGICA FOUCAULTIANA ÀS PROPOSTAS EPISTEMOLÓGICAS DE DONNA HARAWAY E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS*

Eduardo Pereira Francisco

SABERES DOMINADOS E A VONTADE DE VERDADE

Michel Foucault (2015b: 264-267), ao realizar um balanço dos seus anos de pesquisa no Collège France, faz uma caracterização de seu projeto genealógico, no qual identificamos semelhanças aos trabalhos de Donna Haraway (1995, 2018) e Boaventura Santos (2009, 2019). Na obra, ele discute o que chama de insurreição dos saberes dominados. Ele identifica esses saberes como soterrados na história pelas sistematizações formais, não porque estivessem ocultos ou invisibilizados, mas porque não são reconhecidos enquanto saberes no interior desses conjuntos. Essa insurreição, através das produções críticas, teria a capacidade de fazê-los reconhecíveis. De outro modo, identifica esses saberes dominados também como desqualificados, não competentes ou insuficientemente elaborados. Teria sido essa coexistência e acoplamento entre “o saber sem vida da erudição e o saber desqualificado pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências” que, segundo Foucault (2015b: 267), deu força à crítica e marcou sua genealogia:

Chamaremos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico

* O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil/CNPq.

das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. Nessa atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor; em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquiza-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reiviniquem o direito lírico à ignorância ou ao não saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Pouco importa que a institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências, como no caso do marxismo; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater. (Foucault, 2015b: 266-267)

O fio que conduz o diálogo que traçamos sobre essas três mentes e suas proposições, portanto, é a percepção de que as três realizam uma leitura analítica das relações de poder existente entre os saberes em nossa sociedade, demonstram o funcionamento de um regime de verdade (Foucault, 2015a) e discutem cenários possíveis para transformar esse regime de verdade.

Como nos explica Foucault (2015a: 52-54), em nossa sociedade, a verdade foi historicamente marcada por cinco características: a centralidade no discurso científico e nas instituições que o produzem; a constante incitação econômica e política; a imensa difusão e consumo; a produção e transmissão sob o controle hegemônico de alguns aparelhos políticos ou econômicos; objeto de debate político e de confronto social. Na perspectiva foucaultiana, a verdade está sempre conectada aos sistemas e efeitos de poder e seu incômodo não consiste na retirada da verdade desse processo, mas na pergunta se é possível constituir uma nova política de verdade.

Foucault (2014: 8-9) observa que a produção do discurso em toda sociedade é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um conjunto de procedimentos internos, externos e de controle. Entre os procedimentos externos de exclusão elencados pelo autor estão a interdição, a separação/rejeição e a oposição entre o verdadeiro e o falso. Neste recorte, vamos nos deter apenas na vontade de verdade, a oposição do verdadeiro e do falso. Ela sempre regeu nossa vontade de

saber e sofreu inúmeras transformações ao longo da história, sendo que algumas ocorridas entre renascimento e o iluminismo impactaram profundamente a modernidade que seguiria:

(...) por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra sobretudo), apareceu uma vontade de saber que antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, ao invés de ler, verificar, ao invés de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. (Foucault, 2014: 16)

Foucault (2014) pontua que tanto quanto a interdição da palavra ou a separação do louco, essa vontade de verdade recebe um amplo suporte institucional que é encarnado em práticas pedagógicas, sistemas de publicação e laboratórios. Essa vontade de verdade é reconduzida “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.”

A consequência disto, segundo o autor, é a segregação e a pressão para que todos os campos de saber sofram uma racionalização a partir desta vontade de verdade para ter validade:

(...) creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro. Penso, igualmente, na maneira como as práticas econômicas, codificadas como preceitos ou receitas, eventualmente como moral, procuraram, desde o século XVI, fundamentar-se, racionalizar-se e justificar-se a partir de uma teoria das riquezas e da produção; penso ainda na maneira como um conjunto tão prescritivo quanto o sistema penal procurou seus suportes ou sua justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito, depois, a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade (Foucault, 2014: 16-17).

TESTEMUNHO MODESTO E PENSAMENTO ABISSAL

É possível enxergarmos paralelos na descrição de Michel Foucault sobre a vontade de verdade e as análises de Donna Haraway (2018) sobre a figura do testemunho modesto, assim como na delimitação realizada por Boaventura Santos (2009) sobre a linha abissal. A partir de uma revisão de literatura sobre a história da criação da bomba de

vácuo e seus experimentos por Robert Boyle no século XVII, Haraway (2018, : 23-24) toma a figura do testemunho modesto para discutir a formação arquetípica desse sujeito central do discurso científico, que tem seus fundamentos na categoria sem marca, invisível, neutra e objetiva. Como nos explica a autora, esse episódio exemplifica a criação de três tecnologias que viriam a ser características da produção do discurso científico na modernidade: uma tecnologia material, incorporada na construção e operação da bomba de vácuo (que sustenta a validade do experimento – não é um humano produzindo o fato, mas uma máquina “sem agência”); uma tecnologia literária, uma maneira de tornar o fenômeno e o experimento conhecido àqueles que não podiam estar presentes para testemunhá-lo; uma tecnologia social, que convencionava uma maneira pesquisadores interagirem entre si e avaliar suas reivindicações de conhecimento.

Outro elemento na construção dessas tecnologias foi a escrita unificada, onde vários trabalhadores do laboratório ofereciam sua mão de obra e escrita para uma autoria única, condensada em Boyle, que agia como um porta-voz dos cientistas ali presentes no experimento. Além disso havia a ausência física e epistemológica das mulheres naquele contexto – enquanto os técnicos que auxiliavam, por exemplo, possuíam apenas uma presença física, mas não caracterizada como epistemológica para “testemunharem” o experimento. Tal ausência, em si, segundo a autora, demarca um problema de gênero não apenas pela ausência de “mulheres” nesse contexto, mas porque o próprio ato de exclusão é uma produção de gênero, visto que esta é sempre uma relação entre categorias, que tem efeitos produtivos de poder.

A partir de um outro ponto de vista, Boaventura de Sousa Santos (2009) defende que o pensamento moderno ocidental é uma forma de pensamento abissal porque traça uma linha que limita o que é considerado reconhecível na sociedade. O conhecimento científico e o direito modernos são, segundo o autor, as manifestações mais bem-sucedidas do pensamento abissal pois ambos criam distinções invisíveis que sustentam as visíveis.

Santos (2009: 28-29) identifica o colonial como ponto de origem das concepções modernas de conhecimento e direito porque as teorias de contrato social dos séculos XVII e XVIII estabelecem duas zonas de existência: a sociedade civil e o estado de natureza. Em uma vive o indivíduo moderno e civilizado. Na outra, o restante da humanidade animalizada. Para o autor, o mundo ainda sofre consequências dessa cisão até hoje. “A colonialidade do conhecimento (tal como a do poder) continua a ser o instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.” (Santos, 2019: 27)

A modernidade, segundo o autor, consiste na coexistência dessas duas realidades sendo que o lado de fora da linha é interpretado sob o olhar hegemônico e por isso visto como um passado a ser superado em direção a um futuro homogêneo onde possa existir apenas o lado de dentro da linha. O que rege a fronteira é a relação de poder entre essas duas zonas, fundada na violência e na apropriação (Santos, 2009: 29-30).

Santos (2009) acredita que no campo do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna o monopólio da distinção entre verdadeiro e falso em detrimento de dois saberes considerados alternativos por ele (a filosofia e a teologia). Este monopólio é central na disputa entre formas científicas e não-científicas de verdade.

SABERES LOCALIZADOS E ECOLOGIA DE SABERES

A partir de então, trazemos também o que consideramos propostas epistemológicas que de algum modo tentam desconstruir esse cenário problematizado anteriormente. Pela perspectiva feminista, Donna Haraway (1995) propõe uma epistemologia fundada em saberes localizados.

A autora (Haraway, 1995: 18) mobiliza uma figuração, uma metáfora da visão de forma corporificada, onde subverte a ideia de um olho que a tudo vê, mas nunca é visto, “um olhar conquistador que não vê de lugar nenhum” (o sujeito produtor da ciência). A visão sempre é parcial. Ela é limitada por uma posição, por um conjunto de mecanismos orgânicos, físicos e/ou tecnológicos que fazem com que cada ser humano ou animal ou dispositivo visualize a realidade de forma distinta. A partir dessa metáfora a autora reflete que a única objetividade possível é aquela que explicita sua parcialidade e assuma as responsabilidades de como interpreta a realidade:

(...) apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. Esta é uma visão objetiva que abre, e não fecha, a questão da responsabilidade pela geração de todas as práticas visuais. A perspectiva parcial pode ser responsabilizada tanto pelas suas promessas quanto por seus monstros destrutivos. Todas as narrativas culturais ocidentais a respeito da objetividade são alegorias das ideologias das relações sobre o que chamamos de corpo e mente, sobre distância e responsabilidade, embutidas na questão da ciência para o feminismo. A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver (Haraway, 1995: 21).

Nesta perspectiva, o relativismo é tão danoso quanto a visão única e não marcada. “A “igualdade” de posicionamento é uma negação de responsabilidade e de avaliação crítica. Nas ideologias de objetividade, o relativismo é o perfeito gêmeo invertido da totalização; ambos negam interesse na posição, na corporificação e na perspectiva

parcial; ambos tornam impossível ver bem” (Haraway, 1995: 24). Ou seja, enquanto a totalização nega a diferença ao impor uma universalidade que a ignora, o relativismo a ignora a diferença ao estabelecer que todas as posições de saber são iguais e equivalentes. Os saberes localizados devem ser sensíveis ao poder e se basear em uma interpretação crítica e contínua entre comunidades de saber. Devem lidar com as limitações e contradições que existem dentro de toda e qualquer produção de conhecimento:

Não perseguimos a parcialidade em si mesma, mas pelas possibilidades de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece. O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar (Haraway, 1995: 33-34).

De forma similar, Boaventura Santos (2009: 42) propõe uma alternativa contra-hegemônica que compreende a construção de conhecimento a partir da incompletude, dando origem a um pensamento pós-abissal, uma epistemologia do Sul que se opõe a monocultura da ciência porque se constrói através de uma ecologia de saberes. “É uma ecologia de saberes porque se baseia na pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (Santos, 2009: 44-45). Tal proposta guarda várias semelhanças com os saberes localizados idealizados por Haraway (1995). Em outro momento, Santos (2019: 28) diz que a ecologia de saberes consiste no “[...] reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições existentes entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão.”

Para Santos (2009: 42), alguns pontos caracterizam e marcam uma proposta de ecologia de saberes. O primeiro deles é a renúncia de uma epistemologia geral, que será sempre incapaz de dar conta da diversidade de experiências existentes no mundo. O segundo é compreender essa ecologia como uma contra-epistemologia, com a necessidade de desenvolver novas dinâmicas de aprendizagem. Isso não implica numa descredibilização da ciência, mas sim na exploração de interações entre saberes científicos e não-científicos. Consiste em compreender que existem formas de ignorância que são tão heterogêneas e interdependentes quanto as de conhecimento. Todas as formas

de conhecimento possuem limites internos e externos que se referem a suas capacidades de intervirem no mundo (Santos, 2009: 46-49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, podemos observar que as propostas trazidas pelas/os autoras/es dialogam e se complementam. O projeto genealógico de Michel Foucault explica a emergência e caracteriza a crítica a partir dos saberes insurgentes, enquanto Donna Haraway e Boaventura Santos integram e avançam esse projeto. Onde Foucault pontua a emergência da genealogia desses saberes, Haraway e Santos desenvolvem não apenas a crítica, mas proposições acerca desse conflito de poder existente no regime de verdade contemporâneo.

Mais do que exaurir a discussão epistemológica desenvolvida pelas obras aqui comentadas, traçamos um diálogo entre elas, com o objetivo de nos provocar questões sobre as relações de saberes na contemporaneidade. Hoje é possível perceber que essa discussão está conectada também com o contexto de crise política, econômica e sanitária que vivemos com a pandemia da Covid 19, os debates sobre a Pós-verdade e Fake News, os grupos negacionistas e anticiência, e os ataques recorrentes à democracia e aos direitos humanos por grupos que se identificam como de extrema-direita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Foucault, Michel (2014) A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. (São Paulo: Edições Loyola)
- Foucault, Michel. (2015a) Verdade e poder. In: Foucault, Michel, *Microfísica do poder*: 35-54; 2 ed. (Rio de Janeiro: Paz e Terra)
- Foucault, Michel. (2015b) Genealogia e poder. In: Foucault, Michel, *Microfísica do poder*: 262-278; 2 ed. (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Haraway, Donna. (1995) Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, (5): 07-41.
- Haraway, Donna (2018), *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse*. *Feminism and Technoscience*. 2 ed. (New York (US): Routledge)
- Santos, Boaventura. (2009) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.), *Epistemologias do Sul*: 23-71. (Coimbra: Edições Almedina)
- Santos, Boaventura. (2019) *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. (Belo Horizonte: Autêntica Editora)

GLOBALIZACIÓN Y DIGITALIZACIÓN. REFLEXIONES EN TORNO A LAS CONSECUENCIAS DE LA PANDEMIA POR COVID-19 INICIADA EN 2020

Ana Rivoir

INTRODUCCIÓN

La globalización ha sido un fenómeno vastamente analizado por diversos autores e investigaciones desde diversas perspectivas. En su momento, provocó un desconcierto a las ciencias sociales pues interpeló sus teorías, conceptos y categorías de análisis. Provocó una discusión epistemológica que aún sigue en curso (Wallerstein, 1995; Ianni, 1998) Las teorizaciones que de ello se derivan generaron en la década del noventa e inicio de milenio análisis de los procesos y teorización acerca de lo global, la globalidad y lo local (Beck, 2004; Castells, 1996; Sassen, 2007; Bauman, 1999).

Gran parte del fenómeno es analizado en contexto y relación con el acelerado proceso de digitalización de la sociedad, asumiendo esto distinto peso según los diferentes enfoques. Progresivamente, a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI, el avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación sobre los diversos ámbitos (economía, sociedad, cultura y política) y la emergencia de nuevos desarrollos han sido un fenómeno reconocido, estudiado y de permanente interpelación. Los desafíos giran en torno a evitar el determinismo tecnológico, la necesidad de análisis contextualizados, de procesos de apropiación y asimismo de la exclusión y desigualdades a las que se liga.

En este artículo se realiza una reflexión sustentada en las propuestas teóricas de este fenómeno para proponer hipótesis sobre la pandemia como fenómeno disruptivo del proceso de digitalización de las sociedades, de la profundización y salto de la globalización y de la emergencia de una nueva etapa donde se reconfiguran las desigualdades y demás procesos socioculturales y económicos y colocan desafíos para la política igualmente.

LA GLOBALIZACIÓN Y LOS DESAFÍOS ANALÍTICOS DE FIN DE SIGLO XX

La globalización impactó fuertemente en las ciencias sociales, interpeló la teoría social, los principales conceptos y categorías de análisis, así como metodológicas y discusiones epistemológicas aún vigentes.

El sociólogo brasileño Octavio Ianni (1996) planteó que la sociedad global emergía como un nuevo objeto de las ciencias sociales y planteaba un desafío epistemológico para pensar el mundo como sociedad global, con otras categorías de análisis pues las usadas para el estudio de la sociedad nacional resultaban insuficientes. Los viejos conceptos, categorías e interpretaciones resultaron obsoletos y un objetivo era recrearlos o producir otros nuevos. Así es que con la desterritorialización de parte de las relaciones sociales cambia la noción de espacio, también la noción de tiempo con la posibilidad de la diacronía y sincronía de los vínculos y también las nuevas nociones de global y local que obligan a reinterpretar las partes y el todo en un sistema dado, lo universal y lo singular; el concepto de dependencia e interdependencia entre otros. También Wallerstein (1995) avanza en este sentido de las reflexiones y plantea la importancia de incorporar la dimensión del tiempo y espacio como variables constitutivas de los análisis sociales.

Asimismo, la socióloga Saskia Sassen (2007) destaca la importancia de reconceptualizar, pues sostiene que es fundamental tener otra mirada de lo global y sus procesos. Ella agrega que no es solo interesante analizar la sociedad como tal sino la importancia de agregar y comprender que también lo global se constituye en el interior de lo nacional. La autora propone realizar un estudio complejo de la globalización que incluya el análisis de la dinámica globalizadora en el espesor institucional y social de lo nacional.

En las primeras décadas del siglo XXI, el fenómeno globalizador se aceleró jugando en ello un rol central las TIC, asimismo se ha combinado con la expansión de la digitalización o de la “realidad virtual” lo que expandió aún más las relaciones a este ámbito y las combinó con importantes transformaciones a nivel de la economía, la política, la cultura y la propia sociedad y todas sus relaciones sociales, institucionales y de vida cotidiana. Con el fenómeno de la situación de pandemia experimentada en los primeros meses de 2020 y más, emergen

nuevos desafíos teóricos metodológicos y nuevas preguntas acerca de la globalización. ¿Significa un freno a la globalización la reducción drástica de la movilidad? ¿Es el fin de la globalización? Si no lo es, ¿cuál es el destino o la mutación del fenómeno? Es a partir de estas preguntas y dilemas que avanzaremos con la siguiente reflexión.

TRANSFORMACIONES Y EVOLUCIONES DE LA GLOBALIZACIÓN EN EL SIGLO XXI

Ya en la década del setenta, Daniel Bell (1973) y Alain Touraine (1974) destacaban la emergencia de “la sociedad postindustrial” en la cual el sector servicios era crecientemente importante y el factor “conocimiento” un lugar central en la producción, junto con la revolución de la tecnología microelectrónica. Desde la economía también se analizaba la emergencia de un nuevo paradigma tecnológico. A fines de los noventa, Manuel Castells (1996) realizó en su trilogía *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* una descripción y análisis abarcativo de lo que denominó “la sociedad informacional”.

Los cambios iniciados en la década del setenta en las sociedades industriales se extendieron al resto de las sociedades mediante el proceso de globalización. Este lo entendemos aquí como la profundización del proceso de mundialización de las relaciones económicas, políticas y sociales, sustentado en el progresivo cambio tecnológico, organizacional e institucional. Este, instalado en los componentes centrales un sistema dado, le permite funcionar como una unidad a tiempo real –o elegido– a nivel planetario. Se trata de un fenómeno multidimensional.

Distintos autores identifican estos cambios como tan trascendentes que modifican las bases mismas de los procesos sociales, económicos y culturales. En el cuadro que sigue se presenta en forma sintética los conceptos que distinguen ambos momentos históricos.

Cuadro 1
Denominación del momento histórico según los distintos autores

| Dimensión | Primer momento histórico | Segundo momento histórico |
|--|--------------------------|---------------------------|
| Modo de Desarrollo Castells (2000; 1996) | Sociedad Industrial | Sociedad Informacional |
| Unidad de referencia Beck (1998) | Sociedad Nacional | Sociedad Global |
| Proceso de cambio social - Castells (1996), Beck (1998) | Modernización | Globalización |
| Fuente de Identidad. Canclini (1995), Beck (1998), Bauman (1998; 2006) | Trabajo | Consumo |
| Fundamento - Bauman, (1998; 2006) | Ética de trabajo | Estética de consumo |

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía seleccionada.

Las denominaciones dan cuenta del amplio alcance de esas transformaciones y las diferentes dimensiones involucradas.

Castells (1996) define que el eje del cambio está dado por el pasaje del modo de desarrollo predominante. Sostiene que el modo de producción está constituido por las reglas para la apropiación, distribución y usos del excedente de la producción y que surgen a partir de las estructuras sociales en interacción con los procesos de producción. Por su parte, los modos de desarrollo remiten a la tecnología que media entre el trabajo y su transformación de la materia para generar un producto, lo que incide en la cuantía del excedente. Así, plantea el autor que cada modo de desarrollo se define por el elemento que es fundamental para fomentar la productividad en el proceso de producción. En el modo de desarrollo informacional la fuente privilegiada de productividad radica en la tecnología de la generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. La información y el conocimiento han sido importantes en todos los modos de desarrollo, pero en este modo de desarrollo la particularidad es la capacidad de acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad. Se genera un círculo virtuoso de interacción entre las fuentes del conocimiento de la tecnología y su aplicación para mejorar la generación de conocimiento y el procesamiento de la información, según Castells (2000). Este es el motivo de la centralidad que tiene el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su teoría. Estas nuevas tecnologías generaron a su vez nuevas formas de organización de la generación de conocimiento y se redefinen así los límites entre investigación científica y desarrollo tecnológico. A su vez, se acorta la relación entre ciencia y producción, el conocimiento cobra valor y se mercantiliza. (Mercado, 2005)

Beck (1998) señalaba cómo se habían trastocado los límites nacionales debido al avance de las dinámicas globales que traspasaban las fronteras del Estado nación. La posibilidad reguladora se limitaba y así las capacidades de la política sobre la economía. Las fronteras del Estado nación son perforadas por las dinámicas económicas globales a la vez que se produce una despolitización que deriva en una legitimación de la “política de los hechos consumados” y de la inevitabilidad de la globalización. A esto lo denomina ideología del “globalismo”. Beck compartía con Castells que en otro momento histórico fue el proceso de “modernización” que consolidó las relaciones sociales del capitalismo en las distintas sociedades y que en esta nueva etapa se extiende a nivel global. Se conforma la “sociedad global” por primera vez en la historia.

Autores como García Canclini (1995), Beck (1998) o Bauman (1998 y 2006) destacan las dimensiones culturales de los cambios y

la incidencia del consumo en las dinámicas económicas y culturales y los cambios en la construcción de identidad y sentido de pertenencia y, por lo tanto, en los sistemas de valores dominantes. Señalan que, mientras que en las sociedades modernas la cultura del trabajo es la fuente de identidad y la actividad en torno a la cual se estructura la vida de las personas, en las sociedades contemporáneas estos procesos se dan en torno al consumo. El “consumismo” emerge como fenómeno característico de la época y, según Bauman, constituye un nuevo fundamento ético para la acción social.

Es una fase en la que se consolida una economía intensiva en conocimiento, impulsada por el nuevo modo de desarrollo sustentado en el salto cualitativo y expansivo de las TIC y de Internet en particular. Castells (1996) señala que las sociedades se vuelven más interdependientes y se reestructura el sistema capitalista a nivel global. Cambia la relación entre economía, Estado y sociedad, aumentando el poder del capital frente al trabajo, así como la tendencia al desmantelamiento del Estado de Bienestar tal como se lo había conocido hasta el momento. Se consolida un proceso de aumento de las desigualdades y así como de diferenciación territorial y cultural. Según Bauman (1998), esta sociedad encierra una paradoja básica importante: a la vez que integra, divide; a la vez que facilita el encuentro, fragmenta; a la vez que genera unidad, genera exclusión. Se trata de un proceso multidimensional y no sólo económico que alcanza a la sociedad, la cultura, las instituciones y otros diversos aspectos de las sociedades contemporáneas.

Estos análisis y teorizaciones dan cuenta de grandes cambios experimentados en las sociedades contemporáneas en los cuales las TIC avanzan a partir de la digitalización de los distintos sectores y planos de la vida social. Junto con el avance de las TIC, no sólo emergen sus virtudes sino también se generan desigualdades. Aparece el fenómeno de la brecha digital como la desigualdad específica de esta era. A su vez, también proliferan visiones tecnologicistas y deterministas de lo tecnológico tanto en los análisis como en las políticas. A medida que avanzan los estudios y la evaluación de las políticas de inclusión digital, se evidencia la multidimensionalidad de la brecha digital y se toma distancia de la visión dicotómica entre quienes tienen acceso y quienes no. Es así como se gestan visiones más complejas del fenómeno. (Rivoir, 2012; Rivoir, 2017; Rivoir y Morales, 2019).

Asimismo, y dada la centralidad de las TIC en todos los planos, empieza a plantearse su acceso como un derecho que no se remite solo a la conectividad y la infraestructura sino también al desarrollo de capacidades y generación de oportunidades. Las posibilidades de apropiación y desarrollo de habilidades y competencias para el uso

(Mansell, 2002). En el mismo sentido, aparece la importancia de las políticas para que contribuya al bienestar y el desarrollo socioeconómico y la importancia de la intervención de múltiples actores. (Peres y Hilbert, 2009 Katz, 2009; Peña - López, 2009; Gascó, Equiza y Acevedo, 2007; Rivoir, 2012).

Todos estos elementos derivan en la consolidación de una progresiva digitalización de la sociedad y de la globalización en el sentido de la profundización de la interacción sistémica e integración a nivel global en tiempo real, a la vez que persisten las desigualdades y se gestan nuevas a la luz de la exclusión de amplios sectores sociales y de la población, dadas las desigualdades sociales, culturales y económicas preexistentes. En esto, las estrategias y políticas digitales o de inclusión digital colaboran a reducir o frenar y según su enfoque y características favorecen o no el desarrollo humano.

LA PANDEMIA COMO FENÓMENO DISRUPTIVO. ¿EL FIN DE LA GLOBALIZACIÓN?

A inicios de los noventa, el sociólogo Anthony Giddens planteaba en su texto *Consecuencias de la Modernidad* (1993) la idea de la modernidad radicalizada que se estaba experimentando, entendida como el despliegue amplio de las ideas del siglo XVII y el derrumbe de la idea de linealidad del cambio social en sentido positivo vinculado a la idea de progreso. Sostenía que este proceso en general había implicado una persistente distanciamiento espacio temporal, la independización progresiva del tiempo y el espacio, a lo que denominaba proceso de desanclaje, sostenido en las señales simbólicas y los sistemas de expertos. Con mucho optimismo sostuvo que era de esperar que el conocimiento gestado y su peso en la sociedad contemporánea facilitaría un proceso de reflexividad social. La recursividad entre conocimiento y acción sería el motor de este cambio y las TIC contribuirían asimismo a ello. Llamó "Realismo Utópico" al planteo del pasaje a una etapa post-escasez, con ciertos riesgos sobre todo ambientales, pero que implicaría también nuevos desafíos para la organización social. Permitiría fortalecer los aspectos reflexivos de la sociedad y revisar prácticas nocivas, lo que le daría más peso al conocimiento.

Podemos afirmar que varios elementos de estos se han potenciado, aunque el fenómeno de la reflexividad quizás amerite alguna revisión adicional. La expansión de las TIC claramente ha favorecido la difusión de información y conocimiento. Ya en 2000 el informe internacional del PNUD (2000) demostraba esta tendencia, pero también marcaba que no había contribuido a la reducción de la pobreza ni las desigualdades.

El proceso de desanclaje, o la separación de tiempo y espacio, también ha sido señalado como un fenómeno inherente al proceso

de globalización y, agregaría, de digitalización o virtualización de las sociedades actuales. El propio Bauman (1995) señalaba a la movilidad como un factor de estratificación, apuntando la existencia de personas “viajeras” o “turistas” con capacidad de moverse libremente a nivel global, mientras que también estaban los “vagabundos”, aquellos anclados en sus territorios, cuya movilidad era penalizada. Por otra parte, señalaba que esa ubicuidad era también la que permitía internet y el acceso a tecnologías y sin dudas también formaba parte de las desigualdades y estratificación existentes.

En las dos primeras décadas del siglo XXI, encontramos que todos estos procesos se han exacerbado, se agudizan los cambios y la expansión de internet se acelera. La incorporación de las TIC y la mediación digital permean los distintos ámbitos de la economía, la política, la sociedad y la cultura. Se intensifican y profundizan procesos de digitalización junto con ulteriores desarrollos tecnológicos. Si bien las políticas de inclusión digital continúan haciendo lo suyo, la expansión se consolida sobre todo a partir de la dinámica del mercado. Incluso los sectores más tradicionales de la economía se tecnologizan y las tecnologías llegan a los lugares más recónditos. Aun así, las desigualdades persisten, en interacción con otras desigualdades. Los usos, las competencias y capacidades, aunque también el acceso a conectividad y dispositivos, continúan generando estas desigualdades en nuevos planos y niveles de la brecha.

Este es el contexto en el que la pandemia arriba y produce una situación de emergencia que coloca la virtualización de las relaciones y transacciones en un primer plano. El aislamiento al que se vieron sometidas millones de personas, en forma más o menos forzada, evidenció tanto la utilidad de las TIC e internet en particular, como la ausencia del acceso a ellas. Dejó al descubierto la diferencia de condiciones en las que quedaban las sociedades y los distintos grupos sociales, según fuera la infraestructura digital, el acceso a dispositivos tanto como los servicios y capacidades de la población para aprovecharlos.

Así, aquellas sociedades más digitalizadas padecieron menos no solo el aislamiento, sino que vieron menos resentida su vida cotidiana, el acceso a servicios de salud, educación y al trabajo mismo a través de teletrabajo. También parece evidenciarse que allí donde se implementaron políticas de inclusión digital, pudieron acceder más amplios sectores de la sociedad, principalmente en las sociedades menos ricas donde se depende más de estas políticas para el acceso y muy especialmente en el acceso a servicios públicos como el educativo (Rivoir, Morales y Garibaldi, 2021).

Sin dudas, muchos factores contribuyeron a la mejor resolución de la situación de crisis, aquí nos interesa hipotetizar acerca de qué

implicancias está teniendo este fenómeno en el proceso de digitalización. Entendiendo la pandemia como fenómeno disruptivo del proceso de digitalización de las sociedades, ¿puede afirmarse que es un freno o una profundización de la globalización? ¿Puede marcar la emergencia una nueva etapa de reconfiguración de las desigualdades y demás procesos socioculturales y económicos? En tal caso, ¿cuáles son los desafíos que se avecinan?

En el contexto de confinamiento, de encierro, de detención de actividades, de disminución extrema de la movilidad como se dio en este contexto, en apariencia puede pensarse que el fenómeno de la globalización se frenó, o se revirtió. Sin embargo, si retomamos los planteos y conceptualizaciones de los teóricos de la globalización veremos que este “freno” en la movilidad física ha potenciado la virtualización de las relaciones a la vez que favorecido a las grandes empresas y conglomerados que se dedican a las tecnologías. Se ha ampliado el uso de tecnologías digitales, se ha introducido el teletrabajo en forma extensa en distintos ámbitos, ha habido un aprendizaje colectivo y a nivel global de muchos sectores de la población y sus organizaciones que más bien nos hace hipotetizar lo contrario.

Diremos entonces que entramos en una nueva fase de la sociedad red en la que la virtualidad tiene un rol más importante, y se potenció no tanto en el plano de la infraestructura sino en los aspectos de uso, de desarrollo de competencias y habilidades, de innovaciones organizacionales. Se produjo un salto adicional en el proceso de desanclaje de Giddens (1996), la desterritorialización de las relaciones. Un salto cualitativo nuevo en la separación del tiempo y el espacio como lo mencionaran varios autores. Y esto está ocurriendo en los distintos ámbitos de la vida humana: en la producción, la cultura, las relaciones cotidianas y la política. Fenómenos como la plataformización de la economía, que ya estaba en curso, se expandieron. Los servicios sociales y educativos debieron recurrir a las tecnologías y se intensificó su uso, a la vez que se evidenció la exclusión de quienes no accedían.

La experiencia parece dejar en evidencia que el acceso a las TIC, su uso y capacidades para su aprovechamiento debieran ser parte de los derechos de las personas, porque cada vez más quedarán excluidos quienes no cuenten con este acceso y capacidades. Para ello las políticas de inclusión digital deberán volver con nuevos bríos, considerando también la importancia de la presencialidad. Porque también ha dejado en evidencia la situación de emergencia experimentada y en curso al 2021 que el contacto humano cara a cara es importante para el desarrollo personal y colectivo.

Se trata de una nueva fase de la globalización caracterizada por un salto en la virtualización y de la cual estamos recién percibiendo

los inicios. Muchas preguntas se abren e interpelan nuevamente a las ciencias sociales referente a cómo cambiará nuestras vidas y cuáles serán las desigualdades y acciones, cambios y políticas necesarias para atacarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Zygmunt (1998) *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2006) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich (1998) *¿Qué es la Globalización?* Barcelona: Paidós.
- Bell Daniel (1973) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Barcelona: Alianza Editorial.
- García Canclini, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Castells, Manuel (1996) *La era de la información. Economía, Sociedad Cultura. Vol. I La sociedad red*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel (2000a) *La era de la información. Economía, Sociedad Cultura. Vol. I La sociedad red*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel (2000b) Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*. enero 2000, Vol. 51, N° 1, pag. 5-24.
- Gascó, Milagros, Fran Equiza y Manuel Acevedo (2007) *Information Communication Technologies and Human Development: Opportunities and Challenges IIG*: IGI Publishing.
- Giddens, Anthony (1993) *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ianni, Otavio (1996) *Teorías de la Globalización*. Madrid: Editorial Siglo XXI: Madrid.
- Katz, Raúl (2009) *El papel de las TIC en el desarrollo. Propuesta de América Latina a retos económicos*. Fundación Telefónica. Barcelona: Editorial Ariel.
- Mansell, Robin (2002). From Digital Divides to Digital Entitlements in Knowledge Societies. *Current Sociology*, Vol. 50, N°. 3, 407-426 <http://csi.sagepub.com/cgi/content/abstract/50/3/407>
- Mercado, Alexis (2005) La estructura Productiva de América Latina: ¿Convergencia hacia la sociedad del conocimiento? *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 11 N° 1, enero – abril, 2005, Caracas.
- Peña – López, Ismael (2009) *Midiendo el Desarrollo Digital para las Políticas Públicas: El papel del Gobierno*. Ponencia presentada en

- la II Conferencia Internacional sobre Brecha Digital e Inclusión Social, Madrid, del 28-30 de octubre de 2009. http://ictlogy.net/articles/20091029_ismael_pena-lopez_-_midiendo_desarrollo_digital_para_politicas_publicas.pdf
- Peres, Wilson y Martin Hilbert (2009) (Editores) *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo*. IDRC; Europe AID; Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile. <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/36002/P36002.xml&xsl=/ddpe/tpl/p9f.xsl&base=/socinfo/tpl/top-bottom.xsl>
- PNUD Informe sobre Desarrollo Humano (2001). *Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Programa de Desarrollo de Naciones Unidas, Washington D.C.
- Rivoir, Ana (2012) *Enfoques dominantes en las estrategias para la Sociedad de la información y el conocimiento. El caso uruguayo 2000- 2010*. Tesis Doctoral. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rivoir, Ana y María Julia Morales (2019) *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO: Buenos Aires <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191128031455/Tecnologias-digitales.pdf>
- Rivoir, Ana (2017) *Tecnologías Digitales en Sociedad. Análisis empíricos y reflexiones teóricas*. N° 1.: CSIC Montevideo: Biblioteca Plural: Montevideo.
- Rivoir, Ana; María Julia Morales y Luis Garibaldi. (2021) *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. (IIPE/Unesco)
- Sassen, Saskia (2007) *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Editorial Katz: Buenos Aires.
- Wallerstein, Immanuel (1996) *Abrir las Ciencias Sociales. Comisión Gulbenkian*. México: Editorial Siglo XXI.

NEUTRALIDAD DE LA RED: UNA PERIODIZACIÓN GENEALÓGICA*

Martín Ariel Gendler

INTRODUCCIÓN

En la década del setenta, las tecnologías digitales fueron una vía de salida de los problemas económicos presentados por las sociedades industriales en articulación con el naciente proceso de globalización y la adopción del neoliberalismo para dirimir y planificar políticas sociales, económicas y culturales. Esto daría pie a la articulación de un eje compuesto por los postulados neoliberales, las tecnologías digitales y la globalización con fuerte participación de los sectores financieros (Gendler, 2016) que ha ido permeando diversos procesos, instituciones, políticas y problemáticas.

Dentro de estos procesos surge un debate entre los diversos actores por el manejo, control y distribución de los flujos de datos e información digital materializada en BITS que circulan por Internet. Esto fue retomado por el académico norteamericano Tim Wu y materializado en el concepto de Neutralidad de la Red (NN). Este concepto, definido respecto a que todos los flujos de datos y contenidos circulantes en Internet deben recibir tratos igualitarios sin discriminarse según origen, uso o aplicación, desplegó múltiples batallas, opiniones,

* Este trabajo opera como avance de la tesis doctoral *La Neutralidad de la Red: disputas en torno a la identificación, control y regulación de la información circulante en Internet en el Cono Sur (2003-2019)*, dirigida por Silvia Lago Martínez y con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

prácticas y regulaciones por parte de todos los actores que forman parte del ecosistema de la Red de Redes. Sin embargo, lejos de ser un proceso lineal, la Neutralidad de la Red ha presentado desde su origen diversas características y variaciones tanto en sus tópicos de debate como en los actores que tomaron parte del mismo, sus alianzas y también las principales controversias generadas.

El presente trabajo despliega un ejercicio genealógico (Foucault, 1978) en función de presentar una propuesta de periodización posible de la Neutralidad de la Red desde su surgimiento en 2003 hasta 2020. En este sentido, se despliegan cinco periodos generales caracterizados por sus actores intervinientes, la construcción de andamiajes discursivos y su toma de posición, sus principales hitos en torno a controversias de saber-poder y verdad, sus terrenos centrales de despliegue y las regulaciones surgidas como efecto.

NEUTRALIDAD DE LA RED: DEFINICIÓN Y BREVE ANTECEDENTE

La definición “canónica” a la que suele recurrirse cuando se abordan problemáticas sobre la NN es la elaborada por Tim Wu acerca de que los flujos de tráfico de datos circulantes en Internet no deben ser discriminados según origen, destino o aplicación (Wu, 2003).¹

Originada en 2003 en los EEUU, la NN desde un primer momento puso el foco en problematizar diversos aspectos y aristas respecto de cómo debía ser el correcto funcionamiento de la Red de Redes y cuáles debían ser los deberes y responsabilidades de sus distintos actores al respecto, especialmente los Proveedores de Servicios de Internet (ISP), los Proveedores de Servicios y Contenidos (CSP) como Google, Facebook, Microsoft, etc., las organizaciones de la sociedad civil, el Estado y sus organismos.

El nacimiento de la problemática viene a representar la continuación de debates respecto del rol de los ISP en los EEUU surgidos tras la sanción de la *Telecommunication Act* de 1996. Centralmente, se debatía en torno a la categoría regulatoria que se debía aplicar a estos actores centrales, ya sea por el rol de servicios de información² o bajo el rótulo de *common carriers*.³

1 Sin embargo, cabe señalar que no existe una única definición concreta de NN sino que desde el inicio de la problemática se ha desplegado un variopinto espectro de definiciones sobre *qué es la NN* llevado casi al extremo que *el concepto significa diferentes cosas para diferentes personas* (Mueller, 2007).

2 Actores escasamente regulados y tendientes a una autorregulación de sus tareas y funciones.

3 El cual contaba con mayor regulación y supervisión federal y contenía la obligatoriedad de brindar un trato neutral y no discriminatorio a los flujos de tráfico de datos que circulan en Internet.

PRIMER PERIODO (2002-2005)

Siguiendo a Pickard y Berman (2019), a inicios de 2002, la Federal Communications Commission (FCC) se expidió respecto de la categorización regulatoria de los ISP y catalogó a los proveedores de cable como servicios de información, lo que abrió la puerta a que también cayeran bajo dicha denominación los ISP telefónicos. Esto motivó a Tim Wu a elaborar una propuesta: la Neutralidad de la Red. Wu (2003) caracterizaba a Internet como *neutral por diseño*, como una *red boba con extremos inteligentes* mencionando que así fue creada con la intencionalidad de fomentar una competencia en pos de la innovación en la Red de Redes. Sin embargo, señalaba la necesidad de que los ISP realicen ciertas operaciones de gestión de la circulación de los flujos de datos principalmente ante casos de congestión o de las nuevas aplicaciones en tiempo real que ya se estaban implementando. Por tanto, menciona que su propuesta de NN es una elaboración cuyo objetivo central es, vía una regulación, el permitir que, pese a los cambios, las amenazas y la necesidad de ejercer cierto control en el núcleo de la red, Internet pueda seguir siendo una plataforma neutral que habilite dicha competencia innovadora, regulando de forma precisa las posibles acciones de los ISP.

Sin embargo, al poco tiempo Yoo (2005) generaría una respuesta al indicar que la propuesta de NN podría “instalar un problema en lugar de lograr una solución” respecto del fomento de la competencia y la innovación en Internet. Yoo menciona un problema central: la NN tendería a *imponer el principio de neutralidad como un mandato o dogma* del funcionamiento de Internet al argumentar que siempre ha funcionado así cuando en realidad esta sería una interpretación errónea y hasta ideológica. Asimismo, señala un riesgo de esta estrategia para el funcionamiento de Internet, dado que esa consideración y la propuesta de regular los ISP no podría responder a los nuevos desafíos y necesidades de gestión en el núcleo de la red, lo que generaría incluso demoras y obstáculos en el desarrollo de nuevas innovaciones. En este sentido, Yoo realiza un potente ejercicio de saber-poder ilustrando a la NN como una propuesta cuasi “dogmática” que podría “poner en peligro” los efectos benéficos de Internet y también desincentivar nuevos procesos de innovación, especialmente los plausibles de ser desarrollados por ISP.

Vemos de este modo que la NN inicia como un debate de gran nivel de abstracción, centralizado principalmente dentro del campo académico y mayormente abocado a las características del funcionamiento de Internet y el rol de los ISP, si estos debían ser regulados o librados a una autorregulación.

SEGUNDO PERIODO (2005-2010)

Este periodo se caracteriza por sostener los primeros enfrentamientos por fuera del discurso y la academia, es decir, en la materialidad de las acciones de los actores. En particular, se puede destacar dos controversias centrales. La primera, iniciada en 2005, estuvo protagonizada por el ISP Madisson River Communications, el cual bloqueó los servicios de Voz por IP del CSP Vonage.⁴ Ante la presión de los usuarios, la FCC se movilizó rápidamente, solicitó un informe de sus prácticas al ISP y llegó a un acuerdo con la empresa: esta pagaría una multa y se comprometía a cesar su práctica discriminatoria. Si bien la resolución fue efectiva, esta situación permitió evidenciar que los ISP podrían abusar de su rol de porteros de Internet, lo cual llevó a renovar las presiones sobre la FCC, que tomó cartas en el asunto y se decantó por una solución salomónica: convalidar a los ISP telefónicos como servicios de información y a la vez desplegar una *Policy Statement* considerando cuatro “libertades” de los usuarios en Internet.⁵

Pese a ello, esta resolución no finalizó la controversia. Meses después, a raíz de un comentario de un importante directivo del ISP AT&T, donde especificó que los CSP deberían pagarle a los ISP por el uso que realizan sus usuarios, se motorizó la creación de una coalición de ochenta y ocho CSP⁶ junto a usuarios y asociaciones de la sociedad civil: la “*Save Internet Coalition*” (SIC). Esta se manifestó indignada por los dichos, desplegó múltiples campañas y emitió una declaración en favor de la NN considerándola como “el principio rector que preserva la Internet libre y abierta”⁷ y extremando la propuesta de Wu, en sentido de indicar que todo desafío a este principio era una potencial violación.

El otro gran foco de disputas consistió en el bloqueo por parte del ISP Comcast del tráfico *peer to peer* de sus usuarios argumentando que estas prácticas de tráfico generaban congestión y representaban prácticas ilegales al compartir contenido registrado bajo propiedad intelectual. Ante la situación, la SIC junto a grupos de usuarios solicitaron a la FCC que tomara cartas en el asunto y aplicara la *Policy Statement*.

4 Argumentando que el servicio brindado por el CSP le generaba pérdidas en los ingresos de su servicio de teléfono al ser Madisson un ISP que brindaba conexión a Internet por esta vía.

5 [1] Libertad de elegir y acceder a cualquier contenido legal sin peligro de estrangulación o bloqueo, [2] libertad de usar las aplicaciones y contenido deseado siempre y cuando sea legal, [3] libertad de poder conectar cualquier dispositivo a la red sin limitaciones siempre y cuando este “no dañe la red” y [4] libertad de obtener información acerca del servicio contratado.

6 Muchos de ellos de las principales empresas como Google, eBay o Amazon.

7 Véase <https://web.archive.org/web/20071012041450/http://www.savetheinternet.com/=faq#coalition>

Si bien la FCC hizo esto, solicitando a Comcast cesar en dichas prácticas y respetar las cuatro libertades, el ISP apeló aduciendo que dicho *Statement* no era en sí una regulación sino una *recomendación*. Finalmente, a inicios de 2010 la Corte de Apelaciones falló en favor de Comcast, lo que dio lugar al argumento del ISP respecto de que su clasificación como servicio de información (otorgado por la misma FCC) le permitía realizar las gestiones de tráfico de datos que considerara oportuna. Asimismo, la Corte señaló que la *Policy Statement* no era un reglamento ni tenía carácter obligatorio.⁸ Esto sería un importante revés para la FCC y su autoridad, lo que motivó aún más los deseos de avanzar para constituir finalmente una regulación de NN (Gross y Lucarelli, 2011).

Este periodo nos permite evidenciar una materialización concreta de las abstractas discusiones previas, así como también un pasaje del campo académico a la disputa regulatoria en base a acciones técnicas. En este sentido, los andamiajes discursivos y prácticos desplegados se van articulando tanto en función de las dos alianzas surgidas para afrontar la situación (la SIC y la alianza tácita de los ISP) como también en función de las únicas normativas del periodo: un intento de solución intermedia por parte de la FCC que sin embargo abrió un nuevo frente de conflicto. Cabe destacar que en este periodo se empezaría a ver los primeros destellos de una internacionalización y empezarían a surgir debates tanto en la Unión Europea (UE) como también en otros países como Chile.

TERCER PERIODO (2010-2015)

El fallo a favor de Comcast, junto a la asunción de Obama como presidente de los EE.UU., abrió un nuevo escenario. La FCC empezó a diagramar una regulación firme sobre la NN y para ello abrió un periodo de consultas.

Por parte de los defensores de la NN, se repitieron los argumentos motorizados por la SIC del periodo previo. Por su lado, los ISP variarían su discurso. Para esto recuperarían los escritos de Yoo respecto a considerar el principio de neutralidad como errado, argumentando que siempre ha existido la priorización y que instalar su prohibición podría perjudicar tanto a su normal funcionamiento como a las potencialidades de generar nuevas innovaciones.

En el ínterin de esta confrontación, un movimiento patearía el tablero: la asociación del CSP Google con el ISP Verizon en pos de intentar generar una “propuesta superadora”.⁹ En pocas palabras, la misma

8 Con lo que el ISP no se encontraba en falta y por tanto podía realizar legalmente dichas acciones.

9 Véase <https://publicpolicy.googleblog.com/2010/08/joint-policy-proposal-for-open-internet.html>

perseguía un espíritu más cercano al desarrollado en la propuesta original de Wu, sosteniendo la importancia de la NN como reaseguro de las características de apertura de Internet, pero a la vez mencionando la necesidad de contemplar excepciones para las discriminaciones necesarias ejercidas por los ISP en forma de gestión. Esta propuesta fue la base de la nueva reglamentación de la FCC emitida en 2010, la *Open Internet Order*.¹⁰

Si bien esta medida fue festejada, la asociación de Google con Verizon generó gran conmoción en el interior de la SIC (Pickard y Berman, 2019). Se generaría así un cisma entre los defensores de la NN, lo que provocó la salida de SIC de los principales CSP de renombre como Google, Facebook, Amazon, Apple y Microsoft y la formación en 2012 su propia coalición: la "*Internet Association Coalition*" (IAC). A diferencia de SIC, IAC tenía en consideración a la NN como uno más de sus temas, pero estaba lejos de ser su preocupación central. Asimismo, pasó a adoptar una posición más similar a la de Wu al considerar a la NN como un principio de carácter legal para preservar su característica de apertura y no como un principio inviolable de la arquitectura de Internet.

Cabe agregar que, en medio de estas controversias, la problemática de la NN logró extender su internacionalización y surgieron en este periodo numerosos debates globales como el de la UIT en 2012, #Net-Mundial en 2014, y también una *Dynamic Coalition* específica sobre NN (DCNN)¹¹ en el seno del Foro de Gobernanza de Internet. Asimismo, en numerosos países se desplegaron debates al respecto lo que resultó en la aprobación de regulaciones, siendo Chile el pionero en 2010.¹²

Retornando a los EE.UU., en 2014 un nuevo fallo de la cámara de apelaciones en favor del ISP Verizon indicó que la FCC no tenía potestad de regular a los ISP dado que estos se encontraban catalogados como servicios de información. Esto llevó a una serie de vaivenes estratégicos del máximo organismo regulatorio incluso proponiendo claras violaciones a la NN.¹³ Frente a esto, la SIC se reconvirtió en una nueva coalición: la *Battle for the Net Coalition* (BTNC).¹⁴ Contrario a IAC, BTNC mantuvo

10 La cual reforzaba las cuatro libertades previas y agregaba tres nuevas cláusulas: transparencia, no bloqueo y no discriminación arbitraria.

11 Las cuales grupos informales que abordan temas específicos comprendiendo miembros de varios grupos de partes interesadas. Véase <http://www.intgovforum.org/cms/dynamiccoalitions>.

12 Seguido por Países Bajos (2011), Colombia (2011), Singapur (2011), Corea del Sur (2011), Eslovenia (2012), Perú (2012), Brasil (2013), Argentina (2014) y México (2014).

13 En particular, desplegando una propuesta de una Internet de dos velocidades donde depende de la capacidad de pago del usuario así sea su experiencia de acceso a los contenidos y servicios (Marsden, 2015).

14 La cual mantenía los actores de SIC, menos aquellos que se habían ido a IAC, pero incorporaba otros nuevos principalmente Netflix y Spotify pero también nuevas ONG.

firmó la estrategia discursiva y práctica de SIC respecto de considerar a la NN como principio rector de Internet y generó muchas acciones en el espacio online y offline. Estas, junto a la presión del gobierno estadounidense, generaron que a inicios de 2015 finalmente la FCC emitiera la directiva FCC15-24A lo que produjo que las reglas de *common carriers* pasaran a regir para los ISP.

Este periodo señala varios puntos álgidos de la genealogía de la NN. Por un lado, muestra rupturas y reorganizaciones de alianzas que generaron bloques de actores diferenciados como también posiciones más y menos radicalizadas al respecto (principalmente en los que se manifiestan en favor de la NN). Por otro lado, en este periodo también se manifiestan plenamente los procesos de internalización, compartiendo el foco de atención tanto la situación en los EE.UU. con debates multiescalares y otros países en particular. Cabe destacar que, en ellos, los andamiajes discursivos y prácticos fundamentalmente retomaban los desplegados en los EE.UU., aunque en muchos casos agregándoles particularidades propias de cada territorio y cada confrontación.

CUARTO PERIODO (2015-2017)

La reglamentación en los EE.UU. señalaría el inicio de una paz transitoria del conflicto de la NN en ese país a la vez que ayudaría a consolidar su internacionalización, pasando hacia otras latitudes, como la UE, en las discusiones que llevaron a la aprobación en 2015 de un marco general para sus Estados miembro¹⁵ (Marsden, 2015). Sin embargo, el principal foco de debate se instalaría en la India en torno a la cuestión del Zero Rating (ZR). Esta problemática presentaba una novedad dado que no eran los ISP el centro del asunto sino los actores hasta el momento considerados como los principales afectados: los CSP. En pocas palabras, el ZR implica la preferencia por un contenido en sentido de que este no genera un consumo de datos para los usuarios de internet móvil, lo cual va desde una única aplicación preferenciada¹⁶ hasta toda una plataforma de servicios y contenidos favorecidos, como es el caso de Free Basics de Facebook (Gendler, 2015).¹⁷ Justamente fue esta última iniciativa la que generó una fuerte controversia en la India, argumentando los defensores

15 Lo cual, en la práctica, implicaba que los 28 Estados que componían dicha unión pasen a tener una normativa específica sobre NN. Cabe recordar que en 2015 aún Reino Unido era parte de la UE.

16 Siendo la App de mensajería instantánea WhatsApp, propiedad de Facebook, en su uso sin consumo de datos móviles uno de los ejemplos más conocidos al respecto.

17 Esta iniciativa, fundada en 2013, la que más creció a nivel mundial mientras el eje de los debates se centraba en los ISP, pasando de tres países en su año de inauguración a diecinueve en 2015. Otra iniciativa similar conocida es el Proyecto Loon de Google.

de la NN que esta plataforma de Facebook generaba en la práctica una fuerte discriminación a la NN al ponderar ciertas informaciones por sobre otras (Marsden, 2017). La controversia pronto se internacionalizó y fue el principal debate en la DCNN, también contemplado en diversas regulaciones de NN ya existentes. Finalmente, en 2017, India prohibió todo tipo de ZR y generó su propia regulación de NN.

Vemos así que este periodo viene a presentar tres novedades. Por un lado, se terminaría de consolidar la internacionalización del debate de la NN yendo hacia otras latitudes distintas de los EE.UU., país que presentó una relativa estabilidad. En segundo lugar, por primera vez el eje de los debates sobre la NN viraría de los ISP a los CSP, lo que evidenció plausibles prácticas discriminatorias por parte de estos. En este sentido, si bien los andamiajes discursivos no sufrieron modificaciones sustanciales, de todos modos, el desplegado por IAC sufriría diversos cuestionamientos, especialmente de parte de BTNC, en sentido que las empresas nucleadas en IAC declaraban defender la NN pero asimismo la violaban en otras iniciativas.¹⁸ Finalmente, este periodo también terminó de consolidar la tendencia en torno al surgimiento de nuevas normativas sobre NN, siendo el principal caso el de la UE.

QUINTO PERIODO (2017-2020)

El triunfo de Donald Trump en las elecciones presidenciales de los EE.UU. marcaría la vuelta del eje central de la problemática de la NN a su país de origen.

Luego de asumir, Trump propuso como Chairman de la FCC a Ajit Pai, ex abogado del ISP Verizon. Este, en una de sus primeras declaraciones, criticó las medidas de NN previas, mencionando que el categorizar a los ISP como *common carriers* no solo afectaba gravemente la innovación sino también al carácter abierto y democrático de Internet. Se intentaba así dar vuelta el argumento histórico de los defensores de la NN al mencionar que para preservar la apertura y libertad era necesario quitar las reglas de NN. Pronto, Pai propuso una nueva regulación de la FCC que eliminara los cambios de 2015.

La BTNC se movilizó fuertemente al respecto poniendo en juego nuevamente el argumento respecto de que la NN era un principio originario de la arquitectura de Internet. La IAC, en cambio, siguió sosteniendo su postura respecto a considerarla un reaseguro legal y si bien se manifestó en contra, mantuvo un bajo perfil (Glass & Tardiff, 2018). Por parte de los ISP se pudo evidenciar un nuevo cambio de estrategia,

¹⁸ Cabe agregar que estos cuestionamientos también ayudarían luego a involucrar otros aspectos como el de la privacidad o cuestiones relacionadas a la personalización algorítmica (Gendler, 2018).

volviendo a centrarse nuevamente en cuestiones regulatorias al solicitar eliminar la normativa de 2015, aunque, atendiendo a un gran apoyo ciudadano a la NN, declararon respetarla como una parte fundamental del funcionamiento de Internet.¹⁹ Es decir, los ISP ajustaron su discurso para auto categorizarse como “defensores de la NN” argumentando que lo mejor para que esta y todo el ecosistema de Internet funcionara correctamente era volver a estar reglamentados como servicios de información. Finalmente, la FCC revocó la regulación de 2015 y la retrotrajo a la de 2010, lo que generó una vuelta de los ISP a su estatus desregulado.

Si bien este proceso tendría serias consecuencias para la configuración de Internet en los EE.UU., cabe mencionar que también generaría fuertes efectos en el plano internacional (Pickard y Berman, 2019). En primer lugar, a partir de la decisión de la FCC diversos debates y procesos avanzados en marcha en otros países²⁰ se desaceleraron y quedaron en *stand by*. Asimismo, a partir de 2018 no volvieron a surgir nuevas reglamentaciones sobre NN a nivel global a la vez que la DCNN decidió ignorar el asunto y centrarse en la problemática del ZR. Esta, si bien continuó debatiéndose, mostró un giro adverso para los defensores de la NN al evidenciarse un gran crecimiento de Free Basics, de 22 países en 2016 a 65 en 2020; en muchos de estos se la catalogó como una estrategia de inclusión digital.

Asimismo, tras el estallido de la pandemia del COVID-19 los marcos normativos existentes, en lugar de ser repensados para hacer frente a los nuevos desafíos, fueron mayormente flexibilizados a nivel mundial para intentar sostener el incremento de la conectividad, mayormente a galope del crecimiento de las iniciativas de ZR.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos realizado un amplio recorrido genealógico de la problemática de la Neutralidad de la Red desplegando al interior de su proceso cinco periodos con base tanto en sus actores centrales intervinientes, como en los focos territoriales, el eje central del debate, los principales andamiajes discursivos generados en favor y en contra de la NN y las regulaciones surgidas.

Esta periodización ayuda a comprender el propio movimiento de la NN y el de sus actores, discursos y prácticas de saber-poder; lo que brinda una herramienta que permite situar en tiempo y espacio a la hora de abordar sus hitos, problemáticas, controversias o regulaciones pero también sus producciones académicas. Es decir, no será la misma

19 Incluso declarando en muchos casos adherirse a los días de acción en defensa de la NN convocados por BTNC.

20 Como Australia o Sudáfrica.

consideración sobre la NN, sus actores y problemáticas la que se despliegue en un periodo u otro, por lo que la periodización puede ser un interesante aporte para ayudar a contextualizar y caracterizar estos elementos limitando generalizaciones.²¹

Cuadro 1
Periodos de la problemática de la NN y sus características

| Periodo | Principales actores intervinientes | Foco territorial | Eje del debate | Andamiaje discursivo en favor | Andamiaje discursivo en contra | Normativas |
|-----------|--|---|--------------------------------------|--|--|--|
| 2002-2005 | Académicos (Wu, Yoo), FCC | EEUU | Consideración de la NN en Internet | NN como reaseguro legal para mantener la apertura y la innovación en Internet (Wu) | NN como imposición técnica que podría dificultar el funcionamiento de Internet y la innovación (Yoo) | - |
| 2005-2010 | SIC, ISP, FCC | EEUU | Reglamentación de la NN | La NN es un principio rector de Internet y por tanto es necesario una regulación para asegurarla (SIC) | La reglamentación de la NN podría generar complicaciones para la gestión de los flujos de datos en Internet y desincentivar la innovación (ISP) | Policy Statement de 2005 (4 libertades de Internet), reglamento de la FCC que instituye a los ISP como servicio de información (2005), Reglamento Noruega (2008), Reglamento Canadá (2009) |
| 2010-2015 | SIC/BTNC, IAP, Google & Verizon, ISP, FCC, UIT, #NetMundial, DCNN, reguladores de otros países | EEUU, debates globales, países latinoamericanos, de europa, de asia | Reglamentación de la NN | NN como principio rector de Internet y necesidad de reglamentarlo para asegurarlo (SIC/BTNC). NN como reaseguro legal para mantener apertura en Internet (IAP) | La NN es un equívoco técnico: siempre existió priorización de flujos de tráfico. La reglamentación podría generar complicaciones en Internet y desincentivar la innovación (ISP) | Ley de NN de Chile (2010), Open Internet Order EEUU (2010), Países Bajos (2011), Colombia (2011), Singapur (2011), Corea del Sur (2011), Eslovenia (2012) Perú (2012), Brasil (2013), Argentina (2014), México (2014), EEUU (2015) |
| 2015-2017 | BTNC, IAP, Facebook, Google, BEREC/UE, TRIAL, DCNN | UE, India, países latinoamericanos, de europa, de asia | Reglamentación de la NN, Zero Rating | NN como principio rector de Internet y necesidad de reglamentarlo para asegurarlo, Zero Rating como violación a la NN (BTNC); NN como reaseguro legal para mantener apertura en Internet (IAP) | La NN es un equívoco técnico: siempre existió priorización de flujos de tráfico. La reglamentación podría generar complicaciones en Internet y desincentivar la innovación (ISP); Zero Rating es una estrategia de inclusión digital que no viola la NN (IAP , especialmente Facebook y Google) | Ecuador (2015), Reglamento Venezuela (2015), Reglamento Japón (2015), Reglamento BEREC de 2015 (28 países de la Unión Europea), India (2016), Reglamento Canadá (2016) |
| 2017-2020 | BTNC, IAP, FCC, DCNN | EEUU (resto del mundo como efecto) | Reglamentación de la NN | NN como principio rector de Internet y necesidad de reglamentarlo para asegurarlo (BTNC); NN como reaseguro legal para mantener apertura en Internet (IAP) | La NN es un principio fundamental de Internet pero su reglamentación es errona y podría generar complicaciones para Internet y desincentivar la innovación. Los ISP deben ser declarados servicios de información y por tanto desregulados (ISP) | - |

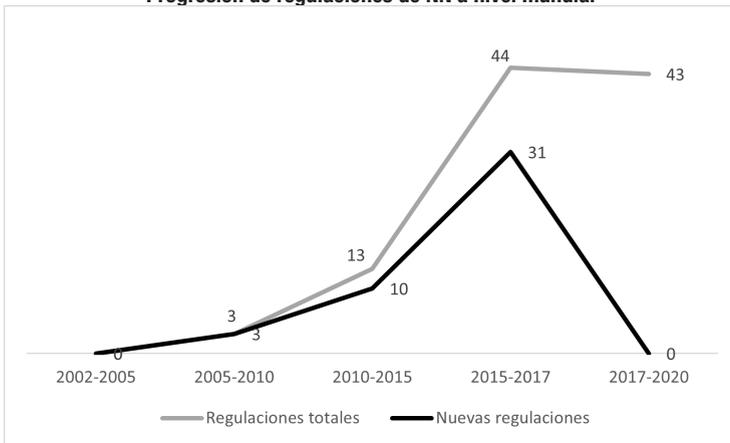
Fuente: Elaboración propia

21 Como se puede advertir, la periodización realizada tiene un eje bastante centrado en los procesos, debates y discusiones que han tenido lugar en los EE.UU. Esto se debe a múltiples motivos, desde ser este el país donde, al igual que Internet, se originó la problemática de la NN, donde esta ha tenido sus mayores puntos álgidos, el lugar que es sede de las principales empresas globales que intervienen, cuyas alianzas mayormente se replican a nivel mundial, donde se han generado andamiajes discursivos que luego han sido cuasi traducidos a otras realidades nacionales, como también un innegable punto de referencia para las políticas y prácticas respecto de las tecnologías digitales y las telecomunicaciones. Sin embargo, cabe recordar que la NN es una problemática multiescalar y por tanto los periodos también lo son, por lo que nos arriesgamos a anticipar que cualquier problemática nacional de NN que se desee abordar es compatible con esta periodización.

Se puede observar las distintas variabilidades de cada eje con el transcurso de los periodos. En cuanto a los actores, estos se han multiplicado al ir avanzando los periodos como también han ido componiendo y reformulando distintas alianzas. Esto tiene un especial interés al generarse la ruptura dentro de la SIC, dado que las dos alianzas que surgieron de su desdoble han mantenido posiciones diferenciales en torno al andamiaje discursivo y práctico sostenido en su defensa de la NN. Incluso, esto también permite evidenciar un choque directo entre ambas al pasar a ser central el tópico del ZR durante el cuarto periodo, el único en el cual los ISP tienen una relevancia más secundaria. Los periodos también permiten identificar el proceso de internacionalización de la NN, el cual se manifestó con mayor fuerza durante el tercer periodo y ganó total primacía en el cuarto. Los sucesos excepcionales ocurridos en los EE.UU. durante el quinto periodo provocaron que este país volviera a ser el eje del mismo, pero sin embargo ya considerando efectos a nivel internacional y no solo local.

Asimismo, podemos entrever la variabilidad de los distintos andamiajes discursivos en favor y en contra de la NN, modulados por las propias características y estrategias de saber-poder de los periodos. Si bien se mantienen algunas regularidades, los cambios también permiten comprender con mayor profundidad las estrategias de cada actor y/o alianza. En cuanto a las regulaciones, la periodización permite entrever cómo ha sido la dinámica de su despliegue, ya que se multiplicaron desde el segundo periodo hasta frenarse de súbito al ingresar al último.

Gráfico 1
Progresión de regulaciones de NN a nivel mundial



Fuente: Elaboración Propia

Se ha ahondado así en la genealogía de las características, actores, estrategias, discursos, prácticas y problemáticas de uno de los principales tópicos respecto del funcionamiento de Internet. De esta manera, no solo se intenta contribuir al estudio de la NN en particular sino también aportar un abordaje que permita comprender un marco más amplio de disputas de saber-poder y verdad que modulan a la Red de Redes, espacio multiescalar donde mayormente tienen lugar muchos de los procesos de apropiación que involucran a tecnologías digitales interactivas. En otras palabras, así como los procesos de apropiación de tecnologías no son lineales, también esto aplica a la tecnicidad de Internet, espacio en continua disputa y modulación. En este sentido, la NN es una de las problemáticas centrales que hace a esta disputa, la cual lejos está de haber dado su última nota. Muy probablemente los efectos de la pandemia del COVID-19 junto a la masificación de otras tecnologías como el IoT y el 5G quizás permitan pronto evidenciar un nuevo periodo.

BIBLIOGRAFÍA

- Foucault, Michel. (1978) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gendler, Martín. (2015) ¿Qué es la Neutralidad de la Red? Peligros y potencialidades en *Revista Hipertextos*. Buenos Aires. Vol. 2, N°4. Julio/diciembre de 2015.
- Gendler, Martín. (2016) Globalización y tecnologías digitales: Un estado de situación. En *Revista Unidad Sociológica*. Buenos Aires. N°6, Año 2.
- Gendler, Martín. (2018) Gubernamentalidad algorítmica, redes sociales y Neutralidad de la Red. Una relación necesaria. *Revista AVATARES de la comunicación y la cultura*. Buenos Aires. N°15. Junio 2018.
- Glass, Victor & Tardiff, Timothy. (2018) A new direction for the net neutrality debate” *Telecommunications Policy*. Amsterdam. Vol. 43, Issue 3 <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2019.02.005>
- Gross, David. y Lucarelli, Ethan. (2011) Historia y evolución del debate sobre la neutralidad de red en Estados Unidos. En Pérez Martínez, J. (coord.) *Neutralidad de la Red: aportaciones al debate*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Marsden, Christopher. (2015) Comparative Case Studies in Implementing Net Neutrality: A Critical Analysis. Ponencia presentada en 43rd Research Conference on Communication, Information and Internet Policy (TPRC 43), September 19-20, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2587920>
- Marsden, Christopher. (2017) *Network neutrality: From policy to law to regulation*. Manchester: Manchester University Press.

- Mueller, Milton. (2007) Net Neutrality as Global Principle for Internet Governance. *Internet Governance Project c/o School of Information Studies*. New York. N°1.
- Pickard, Victor & Berman, David. (2019) *After Net Neutrality. A New Deal for the Digital Age*. New Haven: Yale Press.
- Wu, Tim. (2003) Network neutrality, broadband discrimination, *Journal of Telecommunications and High Technology Law*. Colorado. Vol. 1, N°2.
- Yoo, Christofer. (2005) Beyond network neutrality. *Harvard Journal of Law & Technology*. Massachusetts. Vol. 19 N°1. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=742404

POLÍTICAS PÚBLICAS EN TORNO A LA PROVISIÓN DE SERVICIOS DE NUBE EN ARGENTINA: HACIA UNA MAYOR SOBERANÍA TECNOLÓGICA

Susana Morales

DE LAS COMUNIDADES VIRTUALES A LAS PLATAFORMAS DIGITALES

En 1994, la World Wide Web (WWW) tenía pocos años de existencia, ya que había sido presentada públicamente por Tim Berners Lee en 1991. Sin embargo, ya desde 1985 existían comunidades virtuales que utilizaban la joven Internet, basada principalmente en el uso de correos electrónicos. Esa comunidad recibió un importante impulso a partir justamente de la aparición y masificación de la web.

En 1993, Howard Rheingold publica “La comunidad virtual”, donde describe experiencias propias de la cultura que se configura a través de esas comunidades virtuales. Relata incluso las primeras incursiones del uso de las computadoras e Internet para la educación en contextos rurales de aislamiento, por ejemplo.

En estas experiencias y prácticas,

la gente que integra las comunidades virtuales utiliza las palabras que aparecen para intercambiar gentilezas y para discutir, para enfrascarse en un discurso intelectual, realizar transacciones comerciales, intercambiar información, brindar apoyo emocional, hacer planes, tener ideas geniales, chismorrear, pelear sin tregua, enamorarse, encontrar amigos y perderlos, jugar, coquetear, crear un poco de arte elevado y muchas charlas huecas. (Rheingold, 1996, p. 17-18)

Sobre esta cultura del intercambio, que más tarde Jose Van Dijck (2016) denominó “la cultura de la conectividad”, se construyó la red social global más exitosa del mundo occidental: Facebook, que devino también en uno de los negocios digitales más rentables del planeta.

Otro de los gigantes tecnológicos, Google, fue analizado en 2011 por Siva Vaidhyanathan a través de un libro titulado de manera bastante elocuente: *La Googlización de todo*, cuyo subtítulo era igual de sugerente: “(y por qué deberíamos preocuparnos)”. Si bien la postura del autor no es moralizadora en relación a las estrategias con que Google logró expandirse a lo largo y ancho del mundo alcanzando un posicionamiento cuasi monopólico, no deja de analizar su impacto en tres esferas. La primera, “nosotros”, que se refiere a cómo nos informamos y cómo formamos nuestras preferencias en el consumo. La segunda, que denomina “el mundo”, donde la preocupación es cómo se organiza un tipo de vigilancia a la que se refiere como imperialismo infraestructural. Finalmente, la tercera esfera es “el conocimiento”, es decir el modo en que Google usa y dispone de la información, bases de datos, producciones de libros, etc., que circulan a través de Internet. Justamente, es en relación con estas tres preocupaciones articuladas que no podemos dejar de referirnos al análisis de Srnicek (2018), quien entiende que Google y Facebook representaron una vanguardia en un tipo de negocios basado en la extracción de datos como materia prima. Esa práctica caracteriza la etapa actual del capitalismo del siglo XXI, que el autor denomina *capitalismo de plataformas*: “las plataformas se volvieron una manera eficiente de monopolizar, extraer, analizar y usar las cantidades cada vez mayores de datos que se estaban registrando” (Srnicek, 2018, p. 45).

Los datos

educan y dan ventaja competitiva a los algoritmos; habilitan la coordinación y deslocalización de los trabajadores; permiten la optimización y la flexibilidad de los procesos productivos; hacen posible la transformación de productos de bajo margen en servicios de alto margen; y el análisis de datos es en sí mismo generador de datos, en un círculo virtuoso (Srnicek, 2018, p.29)

Lo que está detrás de los datos, para hacer inteligible y productiva su recopilación, son los algoritmos. En lo que se refiere a la recolección de datos personales, los algoritmos que monitorean nuestra actividad en internet (y por ello la importancia de las plataformas que promueven las interacciones y la interactividad)

han crecido observándonos desde lejos, espiando nuestra actividad en las redes, los lugares que más frecuentamos. Se elevan a continuación

por encima de nuestras interacciones con el objetivo de determinar mejor quién hace autoridad (...). En un tercer movimiento, se adentran en nuestra intimidad digital analizando la calidad y la frecuencia de nuestros intercambios para evaluar nuestra reputación y para rastrear nuestras afinidades. Por último se esconden de nuestra mirada para predecir mejor el menor de nuestros deseos, y poder condicionarlos. (Cadon, 2017, p. 34)

Espacios, referentes, interacciones personales, afinidades y gustos son objeto de interés de las empresas y gobiernos, puesto que permiten la definición de perfiles de usuarios, potenciales consumidores de bienes materiales y simbólicos.

Ciertamente, estos procesos tienen relevancia en la producción de subjetividades y control social, y aunque no se puedan predecir consecuencias lineales o permanentes, existen evidencias empíricas y estudios cuyo análisis no es objeto de este artículo.¹ Sin embargo, es interesante retener la expresión de “sociedad de los metadatos” (Pasquinelli, 2014) que describe acertadamente la tendencia creciente a la denominada “gubernamentalidad algorítmica”:

La máquina informática no es simplemente una “máquina lingüística”, sino verdaderamente una nueva relación entre la información y los metadatos. Esta nueva bifurcación tecnológica abre a nuevos escenarios y en particular a nuevas formas de control biopolítico: en definitiva se perfila una sociedad de metadatos como la evolución de esa “sociedad de control” ya descrita por Deleuze en 1990 en relación al “poder” ejercido a través de bases de datos. (Pasquinelli, 2014, p. 81)²

En otro aspecto, señalan Rouvroy y Berns (2013) que si bien –como también lo postulan los estudios de ciencia y tecnología– existe una interacción entre humanos y máquinas, y que estas últimas están diseñadas por humanos (lo cual nos aleja de las visiones extremas que postulan la autonomización sin más de las tecnologías), la capacidad de autoaprendizaje de las máquinas permite pensar en cierta emancipación de las referencias individuales en el proceso de minería y procesamiento de datos. Es decir que los perfiles que los algoritmos permiten diseñar no responden a cierto promedio de perfiles de personas “reales”, sino a esa azarosa combinación producto del autoaprendizaje de las máquinas. Desde este lugar hablan de la a-normatividad de la gubernamentalidad algorítmica, que paradójicamente, es inherente a la acción normativa instaurada por los mismos algoritmos:

1 Sobre estos temas también puede consultarse a Gendler (2019).

2 La traducción es nuestra.

Al referirnos a la a-normatividad de la gubernamentalidad algorítmica no estamos afirmando que sus marcos técnicos surjan espontáneamente del mundo digitalizado, de manera autónoma e independiente de toda intencionalidad humana o “guion” tecnológico, ni que las aplicaciones de seguridad, marketing o entretenimiento (por mencionar un ejemplo) que integran estos sistemas algorítmicos de autoaprendizaje sólo responden a una demanda de los actores humanos involucrados. La crítica que desarrollamos sobre la gubernamentalidad algorítmica no pasa por alto ni invalida la perspectiva de los estudios de ciencia y tecnología; simplemente nos enfocamos en algo más que los mecanismos de co-construcción entre los sistemas tecnológicos y los actores humanos. Aquí simplemente argumentamos que la minería de datos, utilizada con fines de elaboración de perfiles (independientemente de las aplicaciones), siguiendo un fundamento de correlación para reconstruir casos singulares fragmentados por codificación, relaciona estos casos singulares no con una norma general, sino solo con un sistema de relaciones eminentemente evolutivas entre varias medidas que no se pueden reducir a ningún promedio. Esta emancipación de todas las formas de media se deriva esencialmente de la naturaleza de autoaprendizaje de estos sistemas y puede considerarse inherente a la acción normativa contemporánea.³

COMPUTACIÓN EN LA NUBE Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Ahora bien, en la línea argumentativa de Srnicek, tanto la generación como el manejo, procesamiento y almacenamiento de datos se vuelven un factor clave del capitalismo contemporáneo. Lo cual, además de esta idea de control biopolítico, también configura una oportunidad de negocios para quienes ofrezcan servicios asociados a esos procesos, tanto lo que se refiere al software, como a la infraestructura de red y de cómputo. Por ejemplo, lo que se conoce como computación en la nube, un servicio (y negocio) en expansión que se ofrece a personas, empresas y gobiernos.

Según el Instituto Nacional de Estándares y Tecnología (NIST) de los Estados Unidos

La computación en la Nube es un modelo para permitir la ubicuidad (capacidad de estar en todas partes al mismo tiempo) del acceso a una red, conveniente y bajo demanda a un grupo de recursos compartidos de computación configurables (por ejemplo, redes, servidores, almacenamiento, aplicaciones y servicios) que pueden ser rápidamente provisionados y lanzados con una gestión mínima de esfuerzo o interacción con el proveedor de servicios (ARGENTINA, 2021b, p. 4).

Como era de esperar, las principales empresas que ofrecen estos servicios son las gigantes ya conocidas como Amazon (Amazon Web

3 La traducción es nuestra.

Services), Microsoft (Azure), Google (a través de Google Cloud Services) y Alibaba Cloud. Todas estas empresas, constituidas en PSN (Proveedores de Servicios de Nube) comenzaron a ofrecer esos servicios a partir de mediados de los 2000.

Ciertamente, la capacidad para liderar ese sector de las TI requiere no solamente del desarrollo de software sino también de la disponibilidad de infraestructura de red y de servidores a una escala que muy pocos Estados están en condiciones de desarrollar. De hecho, los propios Estados comenzaron a requerir este tipo de servicios, por lo cual “velozmente lo incorporaron como práctica preponderante para implementar sus planes de Gobierno Electrónico, Acceso a la Información Pública, entre otros, siendo los EEUU el pionero en 2010 y siguiéndole la Unión Europea en 2012” (Gendler, 2021, p. 197).

En el caso argentino, al igual que en muchos países del mundo, se adoptó la política de *first cloud* –primero la nube– para la información del sector gobierno. Es decir, utilizar los servicios de nube como primera opción. El supuesto es que se poseen ventajas significativas, tales como la “flexibilidad y elasticidad en la configuración de los recursos contratados como servicio, así como la velocidad con la que potencialmente se puede modificar la capacidad de procesamiento, networking y almacenamiento de dichos recursos” (ARGENTINA, 2020).

Sin embargo, y dado que como dijimos los Estados carecen en general de las infraestructuras necesarias, se ven en la necesidad de contratar proveedores nube externos, lo cual presenta diversidad de problemáticas. Entre ellas el hecho de que, dado que la mayoría de los PSN trascienden las fronteras nacionales, los desafíos se vinculan a la privacidad de los datos de los ciudadanos e incluso a una cuestión de soberanía nacional (Gendler, 2021). Es lo que subyace a la actual iniciativa del gobierno argentino de avanzar hacia la implementación de lo que denomina la Nube Híbrida en Gobierno (NHG).

Según Anabel Cisneros (2021), al referirse justamente a esta propuesta:

Quando hablamos de soberanía tecnológica hablamos de soberanía sobre la propia infraestructura, infraestructura crítica de telecomunicaciones, sobre el espectro electromagnético (...) nuestro país tuvo privatizado el espectro electromagnético ... y pasaron muchísimos años hasta volver a tener soberanía sobre un recurso que es vital para las telecomunicaciones. (CONVERSACIONES en Red V, 2021b)

En definitiva, la soberanía tecnológica o soberanía vinculada a las tecnologías como horizonte deseable tiene que ver con la pregunta de “quién tiene poder de decisión sobre ellas, sobre su desarrollo y su uso, sobre su acceso y su distribución, sobre su oferta y su consumo, sobre su prestigio y su capacidad de fascinación” (Padilla, 2017, p. 5).

En Argentina, la política tecnológica en materia de telecomunicaciones –estrechamente ligada a la conectividad tan indispensable para el despliegue de la propuesta de la NHG– desde mediados de 2000 se orientó a recuperar y consolidar la posición orbital que le corresponde por adjudicación de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). Para ello, en 2004 el gobierno le retiró la licencia a la empresa privada Nahuelsat S.A. que venía operando esa posición a través del satélite Nahuel II, y se puso en marcha la creación de la Empresa Argentina de Soluciones Satelitales (ARSAT), con una composición accionaria mayoritariamente estatal.

De manera paralela, aproximadamente desde 2005, a partir de la puesta en vigencia del Plan Nacional de Gobierno Electrónico, se elaboraron en Argentina una serie de instrumentos normativos destinados a establecer los requerimientos y los estándares que la administración pública nacional debía adoptar para el manejo y la seguridad de la información, tanto lo relativo a sus propios servidores, como en la contratación de proveedores externos de servicios de nube (Gendler, 2021).

¿Por qué mencionamos estos dos aspectos de manera vinculada? Porque precisamente, la apuesta actual del gobierno argentino se relaciona con la “actualización y ampliación del equipamiento del Centro Nacional de Datos de la Empresa Argentina de Soluciones Satelitales S.A. (ARSAT), para así poder avanzar hacia el despliegue de una Nube Pública Nacional, que garantice la soberanía política de los datos” (ARGENTINA, 2021a, p. 2).

Esto implica que, por ejemplo, el sector gobierno en sus diferentes niveles (nacional, provincial o municipal) al almacenar en el país los datos que ese sector genera –en lugar de hacerlo en nubes de empresas de tecnología con sede en territorio extranjero– las normativas y legislación a aplicar en torno a la protección y uso de los datos son argentinas. Por lo tanto, hay un tema de jurisdicción y territorialidad que es muy importante. Además, el almacenamiento de los datos en servidores de empresas extranjeras se contrata en dólares, de manera que con una propuesta de estas características, disminuye potencialmente la erogación de dólares para el pago de estos servicios respecto de las demandas del propio Estado. Y, por último, si el Estado centraliza y articula la información que genera, ya sean datos personales sobre la ciudadanía o sobre los procesos económicos, sociales, educativos, de salud, etc., está en condiciones ventajosas de diseñar mejores políticas públicas para el desarrollo integral del país.

Una de las razones centrales por las cuales el actual gobierno decidió avanzar en la iniciativa de fortalecer el Centro de Datos de ARSAT para incrementar la provisión de servicios de nube, fue explicitada con claridad en el Informe “NUBE HÍBRIDA EN GOBIERNO

Antecedentes, análisis y conclusiones preliminares a partir de la finalización del proceso de consulta pública” (ARGENTINA, 2021b). Allí se refiere a la existencia de un proyecto de Acuerdo Marco elaborado por la ONTI entre los años 2018-2019 (durante la presidencia de Mauricio Macri), que especificaba las condiciones técnicas, de competencia, logísticas y legales para la contratación de servicios de Nube por parte de la Administración Pública Nacional (APN) requeridas a los Proveedores de Servicios de Nube (PSN) y sus socios (SPSN). Se señala en el documento que “aunque finalmente el Acuerdo Marco no fue implementado, quedaba en manifiesto que, de acuerdo a sus términos y condiciones, ARSAT no calificaría como proveedor según surgía de los ítems solicitados a los posibles oferentes” (ARGENTINA, 2021b, p. 7).

En esa línea, la ONTI publicó en septiembre de 2020 el LINEAMIENTO 10 - IAAS (INFRASTRUCTURE AS A SERVICE) y PAAS (PLATFORM AS A SERVICE), donde no solamente establece ciertas pautas técnicas para la contratación de servicios de Nube a proveedores externos, sino que coloca nuevamente ARSAT y el Centro Nacional de Datos como potencial oferente. Simultáneamente, se anuncia el Plan Conectar 2020-2023 que “se proponía como objetivo principal universalizar el acceso a los servicios TIC, a la conectividad, a los servicios asociados a la conectividad que posibilitan la conectividad, y para esto duplicar la inversión pública en conectividad y servicios TIC de los últimos cuatro años” (CONVERSACIONES en Red V, 2021a). Esto significa 37.900 millones de pesos hasta 2023, con cuatro ejes de inversión:

1. El desarrollo y construcción del satélite ARSAT-SG1 (que se suma a los dos satélites previos de fabricación nacional ARSAT-1 y ARSAT-2), con el objetivo de brindar cobertura de internet a zonas donde actualmente este acceso es muy deficiente. La conectividad satelital se plantea como una tecnología complementaria a la fibra óptica o radioenlace.
2. La actualización y ampliación de la Red Federal de Fibra Óptica, que hoy cuenta con 34 mil kilómetros de fibra óptica iluminada, a la que se sumarían cinco mil kilómetros más para llegar a cerca de 530 localidades de menos de diez mil habitantes, y que también va permitir transportar más tráfico y aumentar su capacidad. Es decir aumento de la extensión y de la capacidad (CONVERSACIONES en Red V, 2021a).
3. La actualización de equipamiento para la Televisión Digital Abierta
4. La ampliación del Centro Nacional de Datos de ARSAT, ubicado en la provincia de Buenos Aires, y que actualmente cuenta con cuatro salas de 365 m² y una sala de máxima seguridad de

150 m2. Según la empresa, “a través de su infraestructura ofrecemos servicios en la nube, colocation, housing y seguridad de la información a través de sistemas de vanguardia y profesionales calificados para el manejo y protección de los mismos”, en la medida en que este Centro es “uno de los más confiables y seguros de Latinoamérica, con certificaciones TIER III del Uptime Institute por su diseño y construcción”.⁴

Como señala Olmos, la situación de ARSAT en los últimos años, durante la anterior gestión, se deterioró muchísimo:

cuando asumimos el gobierno nos encontramos que el Centro Nacional de Datos de ARSAT también había sufrido un importante abandono y falta de inversión en los últimos años, un desmadre administrativo, falta de convenios con los distintos clientes, no estaban regularizadas las prestaciones, no estaban documentados los distintos servicios que se prestan a los organismos (CONVERSACIONES en Red V, 2021a)

Sin duda, se trataba de una política que tenía una orientación específica, coherente con la sostenida en otras esferas de política pública de esos años de debilitamiento del Estado y flujo financiero hacia el sector privado. En el caso de servicios de nube

una política del gobierno que impulsaba que los organismos del sector público vayan hacia la nube, pero el proyecto era orientarlo hacia los cuatro o cinco operadores privados de nube globales que prestan servicios verdaderamente de última generación pero descartaban directamente la participación de ARSAT en la prestación de estos servicios (CONVERSACIONES en Red V, 2021a).

Contrariamente, el gobierno actual de Alberto Fernández entiende que Arsat es una herramienta fundamental en la articulación de las políticas estatales en tanto es capaz de ofrecer soluciones tecnológicas de acuerdo a las demandas específicas de los organismos públicos. Así, “en un escenario que se complejiza rotundamente con la irrupción de la pandemia de COVID19, es menester avanzar con la construcción de recursos íntegramente públicos que acompañen la implementación de las distintas tecnologías a nivel local y que fomenten el uso y aprovechamiento del Centro Nacional de Datos” (ARGENTINA, 2021b, p. 8).

En este sentido, ratifica Olmos que

nuestra intención es poner a ARSAT en el centro, transformando la política de nube primero, o cloud first como se denomina en la jerga TIC por

4 ⁴<https://www.arsat.com.ar/centro-nacional-de-datos/>

la política de ARSAT primero. Poner a ARSAT en el centro, fortalecer sus capacidades, con inversión pública, con acuerdos o distintas formas de integración con actores del sector privado que prestan estos servicios pero con regulación, con mejora de las capacidades, con resguardo de datos, para poder prestar estos servicios (CONVERSACIONES en Red V, 2021a).

CONSULTA PÚBLICA: NUBE HÍBRIDA EN GOBIERNO/ARSAT

A los efectos de involucrar en esta iniciativa a diversos actores sociales, el gobierno abrió una Consulta Pública para conocer y receptor propuestas representativas que expresen diferentes intereses, a través de la Resolución 19/21 de la Secretaría de Innovación Pública, publicada el 10 de marzo en el Boletín Oficial. En ella se plantea la necesidad de planificar una estrategia integral para la migración de los organismos y entidades públicas a los servicios de cómputo en nube, para lo cual se propone avanzar en la creación de una Nube Pública Nacional. La Resolución declara la apertura del procedimiento de documentos de consulta para la creación de dicha Nube, con el objetivo de recabar información, contribuciones, propuestas, experiencias y recomendaciones de las partes interesadas para mejorar la implementación de una Nube Híbrida en gobierno, habilitando un espacio para la participación ciudadana.

Lo interesante de la Resolución es el Documento Anexo, denominado “Consulta Pública: Nube Híbrida en Gobierno/ARSAT”, donde se enuncian una serie de precisiones que permiten reconocer la naturaleza, dimensiones y proyección de la política pública desplegada en este aspecto.

Así, se detalla la diferencia entre los tres principales modelos de nube: pública, privada e híbrida. La primera se caracteriza por ser un servicio donde la infraestructura se comparte entre diferentes organizaciones, la segunda se trata de un entorno más controlado donde el acceso a la infraestructura es exclusivo para una organización o un tipo de datos. Es decir, no es compartida con otras, por lo cual se trata de un recurso más seguro aunque más costoso. Por último, la nube híbrida es “la combinación de los anteriores modelos (Pública y Privada), un modelo de Nube híbrida proporciona una solución de TI más personalizada que cumple con los diferentes requisitos específicos (acceso, seguridad, políticos, comerciales, etc)” (ARGENTINA, 2021b, p. 2). Desde esas precisiones, se fundamenta la decisión de la adopción de la modalidad de nube híbrida, basada en el hecho de que la diversidad y naturaleza de los datos a gestionar en la nube pueden requerir alternativamente nube pública o nube privada. Por ello, se asigna particular importancia a la clasificación de los datos, de manera de poder determinar qué tipo de datos son susceptibles de ser

gestionados en una nube pública y cuáles en nube privada. De hecho, esta cuestión es justamente uno de los aspectos a los cuales se refiere el Documento de Consulta Pública, dado que

una política para clasificar datos permite a los organismos de gobierno proteger adecuadamente diferentes tipos de datos, así como evitar controles de seguridad innecesarios y costosos para información menos sensible, habida cuenta que la mayoría de las organizaciones gubernamentales manejan relativamente poca información altamente confidencial. (ARGENTINA, 2021a, p. 5).

Ahora bien, el documento establece claramente que el tránsito hacia la creación de una nube de las características señaladas supone una primera etapa en la que se hace necesaria la vinculación con un PSN, mientras continúa el proceso de desarrollo y ejecución del plan de prestación de servicios de cómputo por parte de ARSAT. De tal manera que, si bien la provisión de servicios de Nube por parte de ARSAT es un horizonte a alcanzar, en el documento se puso un foco especial en la recepción de sugerencias alrededor de cuatro ejes, asociados en parte a las condiciones de contratación de PSN:

1. Los datos (territorialidad, seguridad y privacidad)
2. Administración y gestión de la nube (consola, apariencia, estándares abiertos y soluciones interoperables)
3. Inversiones
4. Vinculación de ARSAT con un PSN (temporalidad y términos)

Vamos a retomar alguna de estas cuestiones más adelante.

Ahora bien, en los diferentes documentos relativos a esta iniciativa, la misma se denomina de diversas maneras: Nube Pública Nacional, Nube Híbrida en Gobierno/ARSAT, Nube Híbrida de Gobierno. Si bien en términos generales hay alguna claridad respecto al sentido de la iniciativa, no podemos dejar de notar que estas imprecisiones impactan en el modo en que se va configurando la iniciativa, según distintas etapas y actores intervinientes en su definición. Asimismo, mientras que en los primeros documentos la propuesta parecía tratarse de un servicio restringido a los organismos estatales, en el Informe de Consulta aclara que la ampliación y puesta en valor del Centro de Datos de ARSAT “resulta de vital importancia para que la empresa de bandera tenga las condiciones técnicas necesarias para comercializar un espectro de servicios de computación en Nube en forma eficiente a los organismos del Sector Público Nacional, empresas privadas y la ciudadanía en general

que así lo requiera” (ARGENTINA, 2021a:3). Es decir, más allá de que la definición de una estrategia para facilitar la adopción de los servicios de nube por parte del Sector Público Nacional, teniendo como primera opción los servicios ofrecidos por ARSAT, esos mismos servicios no se plantean como exclusivos para el sector público.

Entendemos que, como nunca, los conocimientos científico-tecnológicos deben ponerse a disposición de la ciudadanía para que, de manera informada, las personas podamos participar en la toma de decisiones, sea individual u organizadamente, en nuestras prácticas cotidianas o en las políticas públicas. Es decir, no se puede dejar en manos solamente del mercado tecnológico o los grupos de expertos informáticos la dirección que toma la sociedad en estas cuestiones, porque afectan cada vez más nuestras vidas, nuestras democracias y nuestros derechos. Es por ello que desde la universidad pública generamos una serie de conversaciones sobre la iniciativa de la NHG, y a partir de ellas elaboramos y presentamos en la Consulta Pública un documento de análisis y propuestas, tratando de hacer un aporte al diseño de esta política pública.

Así, durante los días 29, 30 y 31 de Marzo, a través del Ciclo de Conversaciones en Red V, organizado por GATEC (Grupo de Investigación Apropriación de Tecnologías digitales y Comunicación-UNC) y GIG@ (Grupo de Pesquisa em Gênero, tecnologias digitais e cultura- UFBA, Brasil), se desarrolló el *Ciclo de Conversaciones* como “*Soberanía tecnológica ¿que implica y cómo alcanzarla? Debates en torno a la creación de la Nube Pública Nacional*”. Como fruto de esos días de intercambio de opiniones, produjimos el documento que forma parte de este volumen, y además puede leerse en: <https://nhg2021.sutty.nl/>. Una referencia al respecto también puede encontrarse en Morales y Natansohn (2021).

A lo largo de esas jornadas, debatimos diferentes aspectos respecto de la propuesta del gobierno, partiendo de la base de que la misma es una iniciativa necesaria y que trasciende los territorios nacionales, por lo que se enmarca en un asunto de importancia geopolítica regional. Resulta valioso que el Estado argentino haya instalado este tema en la agenda pública y lo haya puesto a consideración de la sociedad a través de esta consulta. Ese proyecto puede servir de impulso y referencia para el resto de los países de la región, cuando las condiciones políticas avalen la deseada integración y cooperación regional en términos más justos y solidarios.

RESULTADOS DE LA CONSULTA PÚBLICA

De acuerdo al Informe Final que sistematiza los aportes recibidos a través de la Consulta Pública, denominado NUBE HÍBRIDA EN GOBIERNO Antecedentes, análisis y conclusiones preliminares a partir

de la finalización del proceso de consulta pública, se presentaron veintitrés aportes de la sociedad civil, del sector académico, colegios y consejos profesionales, del sector privado vinculado a la industria tecnológica, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1: Detalle de los participantes y fecha de recepción de cada aporte

| Participante | Fecha de recepción |
|--|--------------------|
| Leandro Jorge Mora | 11/3/2021 |
| Poder Judicial de la Provincia de Mendoza | 15/3/2021 |
| Grupo Net S.A. | 6/4/2021 |
| Huawei Tech Investment | 6/4/2021 |
| Consejo InterUniversitario Nacional | 6/4/2021 |
| Nutanix Inc. | 9/4/2021 |
| Consejo Profesional de Ingeniería de Telecomunicaciones, Electrónica y Computación (COPITEC) | 19/4/2021 |
| Oracle Corporation | 19/4/2021 |
| Poder Ejecutivo de la Provincia de Neuquén | 20/4/2021 |
| Infoworkers Sociedad Civil | 21/4/2021 |
| Hewlett Packard Enterprise | 21/4/2021 |
| Cámara Informática y Comunicaciones de la República Argentina (CICOMRA) | 21/4/2021 |
| Microsoft Corporation | 21/4/2021 |
| IBM Corporation | 21/4/2021 |
| Universidad Nacional de Córdoba | 21/4/2021 |
| Red Hat Inc. | 21/4/2021 |
| Leonard Echagüe | 24/4/2021 |
| Moises Bueno | 26/4/2021 |
| Telefónica de Argentina S.A. | 26/4/2021 |
| Amazon Web Services | 27/4/2021 |
| Telecom Argentina S.A. | 27/4/2021 |
| Asociación Latinoamericana de Internet | 28/4/2021 |
| Gcoop Cooperativa de Software Libre | 28/4/2021 |

Fuente: ONTI, 2021: NUBE HÍBRIDA EN GOBIERNO. Antecedentes, análisis y conclusiones preliminares a partir de la finalización del proceso de consulta pública

Como se observa, solo dos aportes provinieron del sector académico: el Consejo Interuniversitario Nacional y la Universidad Nacional de Córdoba. Sin embargo, es para destacar que la cantidad de organizaciones de la sociedad civil, incluidas entidades profesionales que presentaron propuestas, representan un número similar al de las empresas privadas. Además de la propuesta de la UNC –como resultado de los debates del Ciclo Conversaciones en Red V–, disponible en línea, la propuesta de Gcoop Cooperativa de Software Libre puede leerse en <http://revistahipertextos.org/wp-content/uploads/2021/06/Hipertextos-9-15-final.pdf>

Es oportuno señalar también que, de acuerdo al mismo informe, en marzo de 2020 se había convocado a diferentes PSN (ARSAT, Amazon Web Services, Microsoft Corporation, Google Cloud Computing, IBM, Huawei, Oracle) para establecer un primer acercamiento y receptar las opiniones, particularmente en relación al Acuerdo Marco elaborado por la gestión anterior.⁵ Es decir que la decisión de la Secretaría de Innovación Pública fue receptar propuestas de diferentes maneras, además del mecanismo de consulta pública. Por lo que “a partir de esta instancia se optó por no continuar con el Acuerdo Marco y elaborar una nueva estrategia para la implementación de servicios de Nube” (ARGENTINA, 2021a, p. 9).

Ahora bien, como se dijo, la consulta pública estuvo referida principalmente a cuatro aspectos:

1. Gestión de los datos
2. Administración y Gestión de la Nube
3. Inversiones.
4. Posible vinculación de ARSAT con un Proveedor de Servicios de Nube

Respecto a estos cuatro ejes, las propuestas recibidas se distribuyeron según se detalla en la tabla siguiente:

5 Sobre esta cuestión, véase Gendler (2021).

Tabla 2: Aportes recibidos respecto a los puntos mencionados en el párrafo precedente

| Item | Cantidad de comentarios |
|--|-------------------------|
| 1. DATOS | 9 |
| 1.1. TERRITORIALIDAD | 6 |
| 1.2. SEGURIDAD | 11 |
| 1.3. PRIVACIDAD | 8 |
| 2. ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LA NUBE | 3 |
| 2.1. CONSOLA | 0 |
| 2.2. APARIENCIA | 1 |
| 2.3. ESTÁNDARES ABIERTOS Y SOLUCIONES INTEROPERABLES | 7 |
| 3. INVERSIONES | 3 |
| 4. VINCULACIÓN DE ARSAT CON UN PSN | 3 |
| 4.1. TEMPORALIDAD | 0 |
| 4.2. TÉRMINOS | 2 |

Fuente: ONTI, 2021: NUBE HÍBRIDA EN GOBIERNO. Antecedentes, análisis y conclusiones preliminares a partir de la finalización del proceso de consulta pública

Se puede observar que la gran mayoría de los comentarios están vinculados a la dimensión de los datos: territorialidad, seguridad, privacidad. Esto indica que, tal como ha sido analizado por los autores mencionados, en el marco del capitalismo de plataformas los datos constituyen un recurso estratégico crítico, por lo que requieren un tratamiento extremadamente cuidadoso desde todos los puntos de vista: técnico, político, económico y filosófico.

Más allá de las recomendaciones y aportes recibidos –muchos de ellos asociados a cuestiones eminentemente técnicas– y tomándolos en consideración, la ONTI elaboró una serie de conclusiones preliminares relativas a la implementación de la Nube Híbrida en Gobierno, centradas en:

- la necesidad de garantizar mecanismos participación de la sociedad civil en la definición de este tipo de iniciativas de política pública
- la prioridad que debe otorgarse a la contratación de trabajo local y regional (Argentina o América Latina) en servicios que requieran ser tercerizados.

- el diseño de un plan de capacitación sobre estas cuestiones a diferentes actores de gobierno (administradores, técnicos y usuarios finales)
- la utilización de estándares abiertos y soluciones interoperables
- el despliegue de medidas que eviten el “Lock-in” o dependencia tecnológica de PSN
- la necesidad de una gestión de los datos (especialmente por parte de los PSN) que respete los principios contemplados en Ley N° 25.326 de Protección de los Datos Personales y su normativa complementaria
- el carácter federal y multi-actor de la instrumentación de los procesos de innovación y gobierno digital
- la importancia de la empresa ARSAT para el despliegue federal propuesto, para lo cual es fundamental el desarrollo y ampliación de su infraestructura que le permita ofrecer servicios de nube requeridos por parte de los Gobiernos Provinciales, Municipales y el sector público en general.

PARA SEGUIR EL DEBATE

Como se postula en el documento presentado a la Consulta Pública, “la idea de soberanía tecnológica del proyecto de ARSAT es una condición necesaria pero insuficiente para abordar los múltiples desafíos que las tecnologías digitales plantean”. Si bien se reconoce que hay diversidad de planos en los cuales es preciso tener un horizonte de soberanía, desde este espacio de trabajo entendemos que se trata de profundizar “la capacidad del Estado de decidir sobre la adquisición, creación y uso de tecnologías que mejor se adecúen a los intereses nacionales”. Esta capacidad se expresa en las políticas públicas, y por ello es que entendemos que la iniciativa de la Nube Híbrida en Gobierno, además de avanzar y consolidarse, debe complementarse con otros aspectos igual de importantes.

De este modo, considerando un espectro más amplio de incumbencias en torno a la soberanía/autonomía tecnológica, se reconoce la necesidad de que sea el Estado quien asuma la responsabilidad de proveer reglas antimonopólicas y de control que eviten la concentración, como ocurre actualmente con la provisión de Internet, por ejemplo.

Si bien se planteó la necesidad de una articulación entre lo público/privado y por supuesto la propiedad colectiva, se ratificó la convicción de que el Estado fije las reglas de funcionamiento, el marco regulatorio, el poder de fiscalización y sanción, siempre garantizando el interés colectivo. En este sentido, se propone generar un conjunto

de instrumentos legales que acompañen este proceso: sólo a modo de ejemplo, la actualización de la legislación en torno a la protección de datos personales.

En términos de infraestructura y recursos científico-humanos, se consideró que nuestro país está preparado para encarar un proceso de desarrollo tecnológico que implique mayor independencia de las grandes empresas de TIC, específicamente la ARSAT y su Centro de Datos. Pero también, Argentina posee un importante capital en recursos profesionales formados, ingenieros e informáticos que hoy, en muchos casos, están trabajando de forma independiente para empresas de tecnología extranjeras, cuyas capacidades pueden ser retenidas en el país.

La iniciativa argentina de la nube de ARSAT aporta en aspectos claves: la inversión por parte del Estado nacional en el desarrollo tecnológico orientado a la autonomía, la potencial generación de puestos de trabajo que ello implica, y la recuperación de cierta independencia ante algún cambio de las políticas de las empresas que hoy brindan el servicio. Pero también, en la medida en que se reafirmen alianzas estratégicas históricas con los países de América Latina, representa un claro impulso hacia iniciativas nacionales y/o regionales orientadas al desarrollo tecnológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGENTINA. Jefatura de Gabinete de Ministros. Oficina Nacional de Tecnologías de Información ONTI (2020): Disposición 1/2020. [Buenos Aires] 21 sep. 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/235289/20200923>.
- ARGENTINA (a). Oficina Nacional de Tecnologías de Información ONTI (2021): NUBE HÍBRIDA EN GOBIERNO Antecedentes, análisis y conclusiones preliminares a partir de la finalización del proceso de consulta pública. 22 junio 2021. [Buenos Aires] https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/informe_final_-_consulta_publica_nube_hibrida_en_gobierno.pdf.
- ARGENTINA (b). Jefatura de Gabinete de Ministros. Secretaría de Innovación Pública (SIP) Resolución 19/21 y anexo: Consulta Pública: Nube Híbrida en Gobierno/ARSAT. [Buenos Aires] 5 mar. 2021. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/241634/20210310>.
- Cadon, Benjamin: El código es político, los algoritmos son armas matemáticas de destrucción, en AAVV (2017) *Soberanía Tecnológica*. Vol. 2. Barcelona: Descontrol <https://blogs.sindominio.net/blog/soberania-tecnologica-volumen-2/>.

- CONVERSACIONES en Red V: *Soberanía tecnológica: ¿Qué implica y cómo alcanzarla?* Debates en torno a la creación de la Nube Pública Nacional. Martín Olmos; Pablo Carro conversan con Flavia Samaniego [S.I.]: Ciclo Conversaciones en Red, 29 marzo. 2021a. 1 vídeo (75 min). <https://www.youtube.com/watch?v=Wq9Kqw3Z4Gc&t=53s>.
- CONVERSACIONES en Red V: *Soberanía tecnológica: ¿Qué implica y cómo alcanzarla?* Debates en torno a la creación de la Nube Pública Nacional. Anabel Cisneros; Matías Bordone; Lila Pagola conversan con Yanina Arraya [S.I.]: Ciclo Conversaciones en Red, 31 marzo. 2021b. 1 vídeo (87 min.). <https://www.youtube.com/watch?v=afLPLRc-6gU>.
- Gendler, M. Personalización algorítmica y apropiación social de tecnologías. Desafíos y problemáticas, en Ana Rivoir; María Julia Morales (coord.) *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Montevideo: RIAT, 2019. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191128031455/Tecnologias-digitales.pdf>.
- Gendler, Martín (2021) Computación en la Nube en Argentina: breves líneas para un debate urgente (introducción). *Revista Hipertextos*, 9 (15), 195-199. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e035>.
- Monk, Leandro; Schapachnik, Fernando; Uchitel, Sebastián; Vannini, Pablo; Zukerfeld, Mariano; Díaz, Andrea; Dunayevich, Julián; Lagostena, Juan y Passerini, Nicolás (2021) Nube híbrida nacional: soberana, libre, interoperable y con desarrollo local. *Revista Hipertextos*, 9 (15), 201-205. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e036>.
- Morales, Susana y Natansohn, Graciela (2021) Cuando la nube no es simplemente una metáfora. *Revista Hipertextos*, 9 (15), 207-210. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e037>.
- Padilla, Margarita: Soberanía tecnológica. ¿De qué estamos hablando?, en AAVV (2017) *Soberanía Tecnológica Vol. 2*. Barcelona: Descontrol. <https://blogs.sindominio.net/blog/soberania-tecnologica-volumen-2/>.
- Pasquinelli, Matteo (2014) Capitalismo macchinico e plusvalore di rete. Note sull'economia politica della macchina di Turing, en Pasquinelli: *Gli algoritmi del capitale Accelerazionismo, macchine della conoscenza e autonomia del comune*. Verona: Ombre corte. https://monoskop.org/images/9/93/Pasquinelli_Matteo_ed_Gli_algoritmi_del_capitale_Accelerazionismo_macchine_della_conoscenza_e_autonomia_del_comune.pdf.
- Rheingold, Howard (2014): *La comunidad Virtual*. Barcelona: Gedisa.

- Rouvroy, Antoinette y Berns, Thomas (2013). Algorithmic governmentality and prospects of emancipation: Disparateness as a precondition for individuation through relationships? *Réseaux*, 177, 163-196. <https://doi.org/10.3917/res.177.0163>.
- Srnicek, Nick (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Vaidhyathan, Shiva (2012). *La googlización de todo (y por qué deberíamos preocuparnos)*. Ciudad de México: Océano.

Parte II
Innovación tecnológica:
creatividad, mercado e industria

INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍAS DIGITALES. UN ESTUDIO SOBRE EMPRENDEDORES EN LAS INDUSTRIAS CREATIVAS

Silvia Lago Martínez

INTRODUCCIÓN

Este capítulo busca contribuir al estudio sobre los procesos de creación e innovación de bienes y servicios digitales que desarrollan sujetos orientados a emprender negocios en el mercado de las industrias culturales y creativas en Argentina¹ y los actores y factores contextuales que conforman el escenario que incluye tales actividades.

El abordaje propuesto implica recorrer los aportes teóricos sobre los conceptos de innovación tecnológica, creatividad y emprendedurismo en las industrias mencionadas, donde estos fenómenos presentan rasgos que les son propios en la intersección entre economía y cultura. En el cruce de estos dos grandes campos de saberes se observa una serie de discrepancias que tienen su origen en la consideración de la cultura como una industria y posteriormente con la creación de la noción de industrias creativas, abarcada por los teóricos de la economía de la cultura. De manera que en las últimas décadas se ha instalado un conjunto de conceptos aportados por la economía que tienen como sustento a la cultura como factor de desarrollo de la sociedad.

1 Este artículo conforma un recorte de la investigación “Innovación, apropiación y creación de tecnologías: la cultura del emprendedorismo digital en las industrias creativas”, desarrollada entre los años 2018 y 2020 por el Equipo Sociedad, Internet y Cultura (ESIC) en el Instituto Gino Germani, UBA. Contribuyeron a la redacción de este artículo Romina Gala y Flavia Samaniego, sociólogas y maestrandas del ESIC.

Por otra parte, nos interesa conocer los imaginarios en torno a la figura del innovador / emprendedor en el capitalismo actual, promovidos desde los organismos internacionales, las políticas públicas, la educación, las empresas y organizaciones, entre otros actores. Con esta finalidad elaboramos categorías de análisis que comprenden los capitales sociales, simbólicos y tecnológicos que construyen la subjetividad emprendedora y guían la toma de decisiones de los y las innovadores /desarrolladores digitales.

Este artículo se elaboró en base a la revisión actualizada de debates teóricos y documentos elaborados por organismos nacionales e internacionales y organizaciones del sector. En tanto para la construcción de la evidencia empírica se realizaron observaciones en los espacios de encuentro de los desarrolladores y entrevistas en profundidad a emprendedores de la Ciudad de Buenos Aires que llevan adelante proyectos en una etapa inicial o de crecimiento en sus emprendimientos y que generaron algún tipo de innovación. Dentro de la muestra se encuentran representados desarrolladores de software, videojuegos, plataformas audiovisuales, radio, inteligencia artificial y servicios digitales.

ENTRE ECONOMÍA Y CULTURA: PRINCIPALES CONTROVERSIAS

La consideración de la cultura como una industria que pone en valor al trabajo creativo y cultural, se debate desde la década del sesenta cuando Horkheimer y Adorno (1988) advertían sobre los procesos de industrialización y mercantilización de las obras culturales. Mucho se ha escrito y discutido sobre esta cuestión desde ese entonces, pero el concepto de industrias culturales finalmente se instala cuando la UNESCO (1982) sienta las bases del mismo.² A esta noción se añade, hacia la década de 2000, la de industrias creativas: en ellas se engloban casi los mismos sectores que las industrias culturales, pero se incorporan la publicidad, el diseño, los videojuegos, la arquitectura y el software (UNESCO, 2006, p. 2). Se han formulado numerosas críticas a la conceptualización de industrias creativas. Ramón Zallo advierte que se trata de una apuesta político-ideológica, puesto que se ocupa de los intereses económicos, de poder e ideológicos, con implicaciones sobre la cultura y la economía, y las políticas públicas culturales (2016, p. 10). Enrique Bustamante (2011), en el mismo sentido, menciona que las industrias creativas suponen pensar lo creativo como fuera del ámbito artístico, de manera que la creatividad es vista como innovación, cambio tecnológico y economía. De esta forma se vinculan la cultura y

2 En general, se incluyen en las industrias culturales a la edición de libros, de diarios y revistas, la música, las artes escénicas (teatro, danza), las artes plásticas (pintura, escultura y fotografía), la televisión y la radio, los museos, archivos y bibliotecas.

el arte, con la economía y el mercado donde el valor de los bienes está protegido por derechos de autor.

Desde el campo de la economía se sustentan la mayoría de los conceptos referidos a la innovación tecnológica y el emprendedorismo. Sobre este tema ya nos hemos extendido en publicaciones anteriores, de manera que solo mencionaremos algunos cambios fundamentales en la evolución de los mismos (Lago Martínez, 2019). Desde la teoría clásica hasta nuestros tiempos, los enfoques han cambiado atendiendo a las dinámicas propias del cambio tecnológico y de la economía. La definición de innovación, que circula aún hoy en día, recoge el pensamiento del economista J. Schumpeter. Para dicho autor, innovar supone introducir en el mercado un nuevo o mejorado producto (bien o servicio), proceso o método de comercialización u organización. Varios años después la teoría moderna considera a la innovación como proceso y rompe con la tradicional distinción entre invención (nuevo conocimiento aplicable al proceso productivo) innovación (consolidación en el mercado) y difusión (imitación por parte de los competidores), marcando que la introducción de una innovación, en la mayoría de los casos, induce a nuevas invenciones e innovaciones que mejoran o complementan la innovación inicial. Más recientemente se impone la noción de innovación abierta, que supone el establecimiento de alianzas entre las grandes empresas o el acceso a las ideas innovadoras de emprendedores externos a la empresa, ya sea por compra o cooptación.

Históricamente se ha mantenido la centralidad en las empresas capitalistas como los agentes innovadores. Motta y Morero señalan que el Manual de Oslo recién reconoce en su cuarta edición de 2018 la existencia de otros espacios en los que la innovación puede tener lugar (2020, p.51). Se refiere específicamente a la innovación social, definida como aquella que tiene por objetivo mejorar el bienestar de las personas o comunidades en cuanto a educación, cultura, salud, etc. y promueve el fortalecimiento de la sociedad civil (OCDE/EUROSTAT, 2018).

Al mismo tiempo, atendiendo a la innovación en las industrias creativas, se establece un vínculo entre la creatividad y la innovación, bajo el supuesto de que la economía creativa contribuye al desempeño innovador y al desarrollo de una sociedad, de tal forma que la creación cultural es parte del conocimiento y de los procesos de innovación.

En estas industrias suele sustituirse la noción de invención por la de creatividad. Este último término, no posee una definición unívoca y muchas veces erróneamente se utiliza como sinónimo de innovación, cuando en realidad se complementa. Raymond Williams señala que el término creativo [...] tiene un sentido general de originalidad e innovación y un sentido asociado especialmente a la productividad

(2003, p. 83). En líneas generales, se puede entender que la creatividad está relacionada con la habilidad de generar algo nuevo, de producir ideas o invenciones ya sea por una o varias personas. Por su parte, Manuel Castells enfoca los conceptos de creatividad e innovación dentro del contexto de la cultura digital. Para el autor la creatividad debe considerarse desde el trasfondo de los productos culturales en una sociedad determinada. Agrega que la innovación [...] es un valor añadido basado en la creatividad, que puede ser intercambiable, como el dinero o algo útil para la sociedad (2008, p. 51), asimismo define una nueva frontera en la creatividad e innovación fruto de la exploración de las distintas vías que recorren Internet.

Con todo, los diversos enfoques y su evolución a través del tiempo señalan como actores clave de la innovación a los emprendedores, definidos por las palabras conocimiento, talento e innovación.

EL ETHOS EMPRENDEDOR

La revisión del estado del arte sobre el ethos emprendedor da cuenta de enfoques diversos en el encuentro de los estudios sobre el trabajo y la economía. En las antípodas podríamos rotular al emprendedor como “empresario de sí mismo” vinculado al relato neoliberal de las últimas décadas y en la otra al emprendedor como motor del desarrollo de las empresas. Sin embargo, en los sectores de actividad de las industrias creativas las diferencias entre los emprendimientos que nacen con el objetivo de consolidarse y capitalizarse como empresa o atender a la necesidad de autoempleo involucran una línea muy delgada, ambas realidades están presentes. En nuestra definición, un emprendimiento es aquél que tiene la capacidad de introducir innovaciones y contribuir a la generación de valor económico y social, aún si este adopta la modalidad de autoempleo, puesto que muchas veces es el primer paso de un proyecto que aspira a consolidarse como empresa.

En publicaciones anteriores observamos que las políticas neoliberales en los países de la región Latinoamericana, al menos desde la década de los noventa, lograron flexibilizar y desregular los mercados de trabajo a través de la pérdida de derechos asociados al empleo, cediendo al capital las herramientas para implementar diversas formas de precarización de los trabajadores (Lago Martínez, 2017). Las industrias culturales en Argentina se incorporaron de lleno a este marco de la flexibilización laboral con la implementación de múltiples estrategias como la subcontratación, la modalidad freelance y otras formas de trabajo precario.

El acuerdo de derechos y obligaciones en un espacio y tiempo fijos desaparece y es sustituido por una práctica laboral que puede desarrollarse en cualquier lugar y tiempo, con contratos o sin ellos.

De esta forma se transforma la percepción del tiempo, no hay límites para la jornada laboral, ni tiempo libre, la disponibilidad es total y los dispositivos tecnológicos permiten esta tensión permanente: en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Por otra parte, la expansión de las plataformas digitales agudiza aún más la precarización laboral, al tiempo que se agregan otras problemáticas como la extracción y el control de los datos. Ahora bien, no es el objetivo de este capítulo analizar la complejidad de las relaciones entre trabajo y capitalismo, sin desconocer estos procesos, nos dedicaremos a continuación a la compleja trama de la innovación y el emprendedorismo en la Argentina.

ACTORES Y FACTORES DEL CONTEXTO DE LAS INDUSTRIAS CREATIVAS

La profundización del cambio tecnológico y la irrupción de nuevos modelos de innovación están transformando aceleradamente el escenario en el que se desarrollan los negocios en la actualidad.³ Así, junto a la expansión de las tecnologías, han surgido sectores, modelos de negocios y hábitos de consumo que están cambiando significativamente la manera en se produce y consume hoy en día, contribuyendo además al surgimiento de nuevas formas de subjetividad.

En esta dirección, el supuesto de partida de nuestra investigación sostiene que el aumento de la demanda de bienes y servicios digitales y la expansión y apropiación de las tecnologías digitales por parte de sujetos con niveles medios y altos de educación, sumadas a las condiciones del contexto, favorece el desarrollo de emprendimientos con un mínimo capital y plena dedicación laboral. Denominamos condiciones del contexto al conjunto de actores y factores interrelacionados que propician (o limitan) la capacidad de generar empresas digitales y nuevos modelos de negocios en el capitalismo actual. Esta propuesta no es novedosa, desde un enfoque económico se la denomina ecosistema emprendedor y se define como [...] conjunto de actores, factores, relaciones y procesos que actúan e interactúan generando las condiciones para la creación y expansión de las empresas en un espacio geográfico determinado (Federico, Ibarra García y Kantis, 2020, p. 354). Difundido en los últimos años por la academia, organismos internacionales y gubernamentales, fue popularizado por el Silicon

3 Según Sonia Roitter, el cambio tecnológico actual se ve empujado desde hace veinte años por las TIC, las tecnologías digitales, la nanotecnología, la biotecnología e ingeniería genética y las neurociencias. Más recientemente por la internet móvil y tecnología en la nube, el Big Data, las nuevas fuentes de energía renovable y de tecnologías, la internet de las cosas, las plataformas compartidas (*crowdsourcing*), la robótica, la inteligencia artificial y la impresión 3D (2020, p.21).

Valley, Israel y universidades como Stanford o el MIT, da cuenta especialmente del surgimiento y expansión de empresas de base tecnológica (Federico, Ibarra García y Kantis, 2020, p. 343). De allí se extiende a denominaciones tales como estados emprendedores o ciudades emprendedoras, utilizando indicadores macroeconómicos que permiten su medición.

Si bien nuestro estudio está muy lejos de pretender medir el fenómeno y el concepto de sistema sobre el que está basado el ecosistema emprendedor, no es apropiado para las industrias creativas puesto que observamos procesos dialécticos y no lineales, este modelo nos permite ordenar dicho contexto.

Entre otros factores, observamos los que hacen a la demanda y características del mercado de trabajo. Si aceptamos la visión económica que postula que los individuos se enfrentan a la decisión de trabajar en relación de dependencia y obtener un salario o crear su propia empresa corriendo riesgos, advertimos que en un mercado desregulado y precario como el de las industrias creativas las decisiones de los actores, entre salario y riesgo, no parecen ser antagónicas.

Ahora bien, respecto de los actores se evidencia que el crecimiento de la actividad emprendedora se ha visto fomentada y promovida por los gobiernos en sus distintos niveles, las instituciones de ciencia y tecnología y educativas (universidades, institutos de educación superior, educación informal), las empresas y organizaciones de los sectores de actividad y los medios de comunicación masivos. En publicaciones anteriores hemos profundizado en el rol de cada uno de estos actores, de manera que sobre gobierno, solo destacamos que las iniciativas gubernamentales adquirieron mayor centralidad en la gestión del expresidente Macri, de corte neoliberal (Lago Martínez, 2018). Se crearon nuevas agencias y se lanzaron diversos programas orientados a la innovación y el emprendedorismo, con el antecedente de que estas iniciativas ya se implementaban en la Ciudad de Buenos Aires, conducida por el mismo Macri años atrás. Además, las políticas públicas se vieron acompañadas por leyes y marcos regulatorios (Ley del Software, Ley Economía del Conocimiento, Ley de emprendedores), algunas de ellas revisadas por el actual gobierno del presidente Alberto Fernández.

Por último, las empresas y organizaciones de la sociedad civil, sobre todo aquellas conformadas por empresarios, desempeñan un rol muy importante. Son estos actores, junto al Estado los que brindan diferentes tipos de servicios y recursos como incubadoras de empresas, aceleradoras, financiamiento, capital semilla, crowdfunding o fondos de inversión, entre otros.

CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EMPRENDEDORA

En este apartado se procura aportar algunas ideas sobre las condiciones subjetivas que llevan a determinados sujetos a consolidarse como emprendedores o pretender serlo, y las percepciones e imaginarios que los alientan a recorrer este camino. Con esta finalidad se apeló al conjunto de entrevistas en profundidad realizadas en el trabajo de campo y a las observaciones participantes en los espacios de encuentro de los desarrolladores.

Se hace evidente que la construcción de la subjetividad emprendedora de los desarrolladores de las industrias creativas implica un entramado muy complejo, compuesto por diversas dimensiones, que a los efectos analíticos abordamos por medio de categorías cuyas aristas son muy delgadas y se solapan entre sí.

La primera de ellas, que denominamos capital simbólico, alude por un lado a las condiciones sociales y económicas de los hogares, la historia familiar, la educación y el contexto cultural, y por el otro a las percepciones sobre el rol del emprendedor, la predisposición a emprender e identificar las oportunidades y la actitud frente al riesgo.

El primer grupo de variables son condiciones dadas de antemano que coadyuvarían a fortalecer una trayectoria de emprendedorismo. Los y las entrevistados/as cuentan con un alto nivel educativo, provienen de hogares de clase media y cuentan con disímiles trayectorias familiares: padres/madres empresarios, profesionales o comerciantes.

El segundo conjunto hace referencia a la toma de decisiones en el contexto social, laboral e incluso de proyecto de vida de los sujetos y cómo operan en ellas los imaginarios sociales en torno a la predisposición a innovar y emprender. Estos dos conceptos se encuentran íntimamente ligados en las percepciones de los y las entrevistados/as. Para algunos/as innovar incluye la imitación y adaptación creativa de tecnologías para resolver un problema de manera diferente. Para otros/as es la capacidad de transformar su actividad, ya sea con nuevas tecnologías o modelos de negocio, pero también transformarse a sí mismo. No se trata de eventos aislados sino de circunstancias cambiantes y el éxito se alcanza cuando se plasman decisiones y proyectos en su materialidad. Aun así, reconocen que emprender *no es para cualquier persona*, se requiere de ciertas habilidades y características personales. En cuanto a la opacidad entre el tiempo libre y el de trabajo se percibe de manera natural, en el imaginario se trata de un nuevo tipo de trabajador que está acorde con los tiempos de la digitalización.

La incertidumbre y el riesgo no solo se vinculan a las particularidades de la innovación en el sector sino también en ocasiones a las características atribuidas al mercado y a la sociedad argentina, calificadas como desfavorables. Sin embargo, no se observa que los

y las desarrolladores/as se encuentren en la búsqueda de un empleo seguro, aunque existe preocupación acerca de que los emprendimientos generen más precarización laboral. Por el contrario, demandan mejores condiciones del mercado, promociones (alivio fiscal, fomento para nuevas empresas, etc.) y más apoyo para el financiamiento de los proyectos. Aunque en algunos casos fueron beneficiarios de algún tipo de subsidio o financiamiento del Estado (por ejemplo, del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica) estos son calificados como insuficientes y burocráticos.

De este modo, observamos que los imaginarios sobre el “emprender” son percibidos de forma similar. Las palabras desafío, éxito, fracaso, meta, proceso o consolidación se reiteran. Estos términos, de alguna manera estereotipados, circulan en los ámbitos que transitan los y las desarrolladores/as en íntima relación con el capital social. En esta categoría incluimos la participación en los espacios de encuentro de los emprendedores, que adquieren un sentido de pertenencia muy particular. En ellos se intercambian conocimientos y experiencias y se tejen redes formales e informales en la búsqueda de socios o colaboradores. Además, estos ámbitos cumplen un papel muy importante en la construcción de sentidos asociados a la valoración social de la actividad emprendedora.

Las organizaciones empresariales organizan eventos nacionales e internacionales, ferias, seminarios, cursos, capacitaciones, muestras, etc., que son apoyados por empresas, universidades, gobierno nacional y local y organismos regionales. De ellos participan los principales referentes de las empresas exitosas, que operan como modelos a seguir. Por ejemplo, el evento anual de la Fundación Endeavor, que tiene por objetivo explícito la *promoción de la cultura emprendedora*, cuenta entre sus filas con fundadores y directores de los *unicornios* argentinos como Globant, Mercado Libre y Despegar.com, que suelen estar presentes y llenar los auditorios con seguidores atentos. En el último encuentro presencial del año 2019 se contó con la presencia del jefe de Gobierno de la ciudad de Buenos Aires en la apertura y en el cierre con el ex-presidente Macri, todo un símbolo del apoyo que el gobierno nacional y local otorgaba al emprendedorismo digital.

Otra dimensión que forma parte del capital social es la modalidad de trabajo. Se advierte que la gran mayoría de los y las desarrolladoras inician un proyecto de manera colectiva, en grupos pequeños que comparten lazos familiares, de amistad o experiencias de trabajo conjuntas. Además, se advierte en algunos emprendimientos que las personas que los llevan a cabo poseen conocimiento y experticia gracias a experiencias previas con otras empresas, propias o de terceros. No necesariamente el emprendedor o emprendedora es quien posee

los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar tecnologías digitales. De aquí que resulte fundamental el trabajo en equipo, ya sea a partir de la tercerización del desarrollo de las tecnologías o bien conformando grupos de expertos al interior de los emprendimientos. En ambos casos, quienes lideran el emprendimiento dan cuenta de un conjunto de saberes necesarios para coordinar el proceso de trabajo y tomar decisiones con respecto a los bienes y servicios digitales que ofrecen.

Por último, la categoría capital tecnológico se plasma en las creaciones e innovaciones de los proyectos de trabajo. En las industrias creativas, los procesos de creación de productos y servicios digitales varían según las características y las modalidades de trabajo insertas en la dinámica de cada sector. De manera que presentan trayectorias diferentes en este proceso según la actividad que desarrollen con tecnologías digitales, no es lo mismo un artista que produce obras digitales, diseño o los creativos publicitarios que los que se concentran en la creación de videojuegos o desarrollos de software. Por otra parte, algunos de los proyectos se encuentran en una etapa inicial y otros en crecimiento o incluso de cierta consolidación, de tal forma que en nuestra muestra se distinguen, en su formato legal, microempresas y pequeñas y medianas empresas.

No todos los proyectos conforman innovaciones originales. Identificamos por un lado un conjunto de casos que adaptan creativamente tecnologías existentes, tales como servicios de comunicación digital, diseño gráfico, desarrollo de videojuegos, plataformas de *streaming*, entre otros. Por otro lado, detectamos un conjunto de emprendimientos que crean tecnologías digitales innovadoras, como es el caso de los dedicados a la inteligencia artificial o desarrollo de software.

A MODO DE CIERRE

A lo largo del artículo se revisaron los alcances de los conceptos de creatividad, innovación y emprendedorismo en los debates contemporáneos sobre economía, cultura y trabajo, sin menoscabo de las complejidades que admite la articulación de estos campos de conocimiento. A su vez se reconoce que existe en los últimos veinte años, por parte de diversos actores, una creciente apelación a la innovación y el emprendimiento digital, como clave para el crecimiento de las industrias creativas, consideradas actualmente como motor de desarrollo social y económico.

No obstante, el modelo imperante es objeto de profundas críticas. Según Jaron Rowan, la búsqueda del éxito, la capacidad para la creatividad y la voluntad de ser un empresario que acompaña a la figura del emprendedor se hibridan con un discurso político que tiene como consecuencia diversas formas de autoempleo y el surgimiento de

microestructuras empresariales (2010, p.17). Si bien compartimos esta afirmación, no desconocemos la ambivalencia de este modelo como construcción ideológica, de manera que procuramos aportar otra mirada desde las percepciones e imaginarios que alientan a los sujetos a recorrer este camino. La realización de sí mismo, el crecimiento profesional, la importancia de la propia satisfacción al alcanzar una meta o las aspiraciones de fundar una empresa, se cristalizan en los sentidos atribuidos por los/as entrevistados/as tanto a la innovación como al emprendimiento, que reseñamos en el último apartado.

Con todo, si bien la figura del emprendedor no es nueva, su relevancia en las industrias creativas acredita una nueva mirada, puesto que se erige como una modalidad dominante para el despliegue de las empresas digitales en un contexto signado por el cambio tecnológico. Los bienes o servicios digitales poseen una fuerte demanda en el mercado, así como también por parte de la sociedad para la resolución de problemas sociales. Al tiempo que la oferta se ve favorecida por la expansión de las tecnologías digitales (portabilidad y abaratamiento de equipos, infraestructura, conectividad móvil, etc.), la capacidad de apropiación y adaptación de las mismas en personas con niveles socioeconómicos medios y educación superior, y determinadas políticas públicas y legislación específica.

Sin embargo, las expectativas depositadas en las industrias creativas respecto a generar trabajo de calidad o brindar oportunidades de inclusión, se alejan de las condiciones concretas en que los desarrolladores despliegan sus proyectos, en un mercado competitivo y monopolizado por grandes empresas, en el cual gran parte de los emprendimientos termina fracasando. De todas formas, no hay que olvidar que muchas iniciativas se desenvuelven en contextos colaborativos, como cooperativas de trabajo, modelos de producción entre pares o redes colaborativas que generan múltiples innovaciones de bienes digitales con fines sociales y/o comerciales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bustamente, Enrique (2011) España y Latinoamérica. Economía creativa del entretenimiento digital en Bustamente E. (ed.) *Las industrias creativas: amenazas para la cultura digital*. Barcelona: Gedisa.
- Castells, Manuel (2008) Creatividad, innovación y cultural digital. Un mapa de sus interacciones en *Telos* (Madrid) N° 77, octubre-diciembre.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor (1988) *Dialéctica del Iluminismo* Buenos Aires: Sudamericana.

- Federico, Juan; Ibarra García, Sabrina; Kantis Hugo (2020) La visión sistémica del emprendimiento y el ecosistema emprendedor en Suárez, Diana, Erbes, Analía y Barletta Florencia (comps.) *Teoría de la innovación: evolución, tendencias y desafíos*. Los Polvorines: UNGS- Madrid: Ediciones Complutense.
- Lago Martínez, Silvia. (2017) Trabajo y empleo en las industrias culturales y creativas en Argentina: la figura del emprendedor en *Quórum Académico* (Maracaibo) V.14, n°2, julio-diciembre.
- Lago Martínez, Silvia. (2018) Innovación, creación y emprendedorismo en las industrias creativas tecno-digitales en Argentina en Finkelievich, S. (coord.) *TIC e innovación productiva: políticas públicas para el desarrollo local: presente y futuros posibles*. (Buenos Aires: TeseoPress. <https://www.teseopress.com>
- Lago Martínez, Silvia. (2019) Innovación, apropiación y creación de tecnologías digitales: la cultura del emprendedorismo en las industrias creativas de la Argentina en *EPTIC*, Vol. 21, n° 1, enero-abril. <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/issue/archive>
- Motta, Jorge; Morero, Hernán (2020) La teoría moderna de la innovación y sus antecedentes en el pensamiento económico en Suárez, Diana, Erbes, Analía y Barletta, Florencia (comps.) *Teoría de la innovación: evolución, tendencias y desafíos*. Los Polvorines: UNGS- Madrid: Ediciones Complutense.
- OECD (2018) *Oslo Manual. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*, 4th Edition, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD- EUROSTAT.
- Roitter, Sonia. (2019) *Cambio tecnológico y empleo: aportes conceptuales y evidencia frente a la dinámica en curso* Documento de Trabajo N°15.1 (Buenos Aires: CIECTI). http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2019/01/DT15.1_v2.pdf
- Rowan, Jaron. (2010) *Emprendizajes en cultura. Discursos, instituciones y contradicciones de la empresarialidad cultural*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- UNESCO (1982) *Industrias culturales: el futuro de la cultura en juego. Problemática general y definiciones*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2006) *Comprender las industrias creativas. Las estadísticas como apoyo a las políticas públicas* Naciones Unidas. http://webarchive.unesco.org/20161115121749/http://portal.unesco.org/culture/en/files/30850/11467401723cultural_stat_es.pdf/cultural_stat_es.pdf
- Williams, Raymond. (2003) *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Zallo Ramón. (2016) *Tendencias en comunicación: Cultura digital y poder. Anexo I. Las industrias creativas a discusión*. Barcelona: Gedisa.

APORTES PARA PENSAR LA PRODUCCIÓN DE VIDEOJUEGOS DESDE LA APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Romina P. Gala

INTRODUCCIÓN

Desde su comienzo, la producción cultural de videojuegos¹ estuvo ligada a las tecnologías digitales. A lo largo de su historia, la penetración de diversas tecnologías transformó las prácticas de producción, distribución, circulación y consumo de los juegos digitales, contribuyendo a la emergencia de nuevos actores, géneros y estéticas que desbordaron los confines de la industria cultural. El objetivo de este trabajo es presentar un recorrido conceptual para comprender ciertas dinámicas de funcionamiento del sector de los videojuegos, con énfasis en el impacto y las transformaciones que supuso la apropiación de las tecnologías digitales. Con el fin de ilustrar tales dinámicas, se recuperan experiencias y datos de la industria argentina, aunque por motivos de extensión no se profundiza en su análisis.

Definidos como artefactos culturales,² los juegos digitales articulan la producción cultural y de software. La creación de tecnologías

1 En este trabajo se utilizan los términos videojuegos y juegos digitales como sinónimos, con el fin de abordar la diversidad de producciones existentes en el campo, sean arcades, juegos de PC, de consola o para dispositivos móviles.

2 Se recupera aquí la definición de artefacto cultural aportada por Hine (2004) para pensar Internet. El concepto refiere a “un producto de la cultura (...) una tecnología que ha sido generada por personas concretas, con objetivos y prioridades contextualmente situados y definidos, y también conformada por los modos en que ha sido comercializada, enseñada y utilizada” (2004, p. 19).

digitales supone saberes y conocimientos técnicos, científicos y prácticos que han sido apropiados por sus desarrolladores en otras instancias (Lago Martínez et al., 2017). En tanto los estudios de la apropiación dan cuenta de las desigualdades existentes en las sociedades, en esta presentación se observan las relaciones de poder desiguales que subyacen a la creación de videojuegos. En el primer apartado, se propone un breve recorrido por la historia de la industria a partir de la relación entre tecnologías y el campo de la producción cultural de videojuegos. En el siguiente, se presentan las dinámicas que caracterizan a la industria cultural y al denominado vivero cultural.

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y VIDEOJUEGOS: UNA BREVE HISTORIA

Surgidos en la esfera de la investigación académica y experimental a mediados del siglo XX en Estados Unidos, los videojuegos irrumpieron en la escena mundial en 1972 cuando Atari publicó Pong, el primer éxito comercial a escala global.

Desde entonces y hasta la década del noventa, desarrollar videojuegos fue posible para cualquier equipo o persona con buenas ideas, algunos conocimientos y un pequeño capital inicial. Su desarrollo no requería de una especialización funcional de las personas encargadas del proceso creativo y productivo, ya sean estas artistas, diseñadores o programadores. Los primeros videojuegos fueron construidos con hardware dedicado. A partir de la masificación de la tecnología de los microprocesadores, se comenzó a desarrollar juegos más complejos y se hizo necesaria la participación de programadores cuando la lógica de cada juego pasó de implementarse en el hardware a implementarse mediante software (Iglesias, 2011, p. 61).

Para entonces, finales de la década del ochenta y comienzos del noventa, las empresas japonesas Nintendo y Sega se posicionaron como los dos grandes jugadores del sector a escala global (Poole, 2004). El conocimiento tecnológico acumulado en la industria electrónica es señalado por Aoyama e Izushi (2003) como uno de los factores que contribuyeron a la emergencia y éxito de la industria nipona; junto al talento artístico y creativo de la industria del manga y las películas animadas. Actualmente, la región Asia-Pacífico representa casi la mitad de los ingresos del mercado global de videojuegos, mientras Latinoamérica, tan solo el 4% (Newzoo, 2020).

Desde finales de los años noventa, y al calor de nuevos avances tecnológicos –como el CD y la tecnología 3D–, los procesos de diseño, desarrollo y distribución de videojuegos atravesaron vientos de cambio. Las innovaciones trajeron aparejadas mejoras en el diseño y calidad técnica de los juegos, aunque a expensas de la creatividad y diversidad. Dado que los ciclos productivos se extendieron de meses

a años, surgió la necesidad de incorporar equipos de trabajo especializados. El incremento en los costos propició la concentración de la propiedad. Para minimizar los riesgos asociados a la producción de los prototipos y procurar el éxito comercial, se implementaron estrategias de marketing, compra de licencias de personajes célebres y secuelas de historias “taquilleras”, etc. (Trenta, 2013).

Para comienzos del milenio, los juegos para PC representaban el 21% de las ventas globales, mientras el 78% correspondieron a juegos para consolas y consolas portátiles. Este segmento se caracteriza por la fuerte concentración de la propiedad en manos de tres grandes jugadores, Nintendo, Sony y Microsoft, que se involucran en el desarrollo de hardware, así como en la producción y distribución de videojuegos. Estas empresas se apoyan en el uso de tecnologías privativas, cerradas y no compatibles entre sí (Kerr, 2006).

Si bien la industria de videojuegos es global, el acceso desigual a las tecnologías digitales excluye a grandes sectores de la población mundial de su producción y consumo. Además, el campo de los videojuegos expone la inequidad entre dos tipos de “trabajo digital”. Por un lado, el desarrollo del juego a cargo de trabajadores cualificados/as, mayoritariamente varones de países desarrollados. Por otra parte, la producción del hardware está en manos de una fuerza de trabajo infra paga, fundamentalmente femenina y localizada en países pobres (Dyer-Whiteford, 2004, p. 55).

Asimismo, la brecha de género resulta constitutiva y estructurante de la industria de los juegos digitales (Kerr, 2006), lo que genera una gran inequidad en la distribución de los ingresos y del capital intelectual y simbólico acumulado en el sector. A su vez, la baja participación de mujeres excluye o limita sus miradas, perspectivas y gustos del diseño y desarrollo, condicionando las narrativas y estéticas de los juegos producidos (Gala y Samaniego, 2021, p. 85). En el caso argentino,³ se observa que los varones son mayoría en el sector, de forma tal que cada diez desarrolladores independientes, solo una es mujer (FundAV y UnTREF, 2016). De igual forma, las trabajadoras en relación de dependencia en empresas de videojuegos alcanzarían al 21% del total del staff, dos de cada diez trabajadores registrado/as (ADVA y UnRAF, 2020).

Con la expansión de Internet y otras tecnologías, la industria de videojuegos experimentó nuevas transformaciones hacia la segunda década del siglo veintiuno. La apropiación de las tecnologías digitales

3 Las fuentes de datos disponibles sobre el sector Videojuegos en Argentina no son precisas. Los datos deben ser considerados como aproximaciones a la cuestión y no como representativos del conjunto de la industria.

por parte de individuos y grupos implicó un mayor acceso a diferentes medios de producción y distribución digitales (Lago Martínez, 2019). Las posibilidades de creación y difusión cultural habilitadas por Internet reconfiguraron los campos de la producción cultural y se amplió el espacio público de producción cultural y artística (Castells, 2003).

La especificidad económica de las industrias culturales radica en una dinámica de producción particular que estimula la concentración de la propiedad, debido a que son industrias con altos costos fijos pero con bajos o incluso nulos costos variables. Esto se debe a que su valor de uso deriva de su inmaterialidad (Becerra y Mastrini, 2017, p. 33). La reducción de los costes de producción y el surgimiento de nuevas herramientas para la creación y la distribución contribuyeron a amplificar las posibilidades de acceder y posicionarse en un mercado que, como se ha visto, se encontraba mayoritariamente restringido a las grandes producciones de la industria cultural.

Con el devenir del tiempo, se consolidó un sector independiente que no solo ofrece servicios a terceros –incluso a los grandes jugadores de la industria cultural que tercerizan o externalizan parte del proceso productivo en pos de su rentabilidad– sino que además desarrolla videojuegos originales, fomenta la (re)creación de nuevos y viejos géneros, y da lugar a la experimentación artística, tecnológica, comunicacional y cultural de los juegos digitales:

... durante los 2000 el mundo de los videojuegos era bastante homogéneo y seguía [...] la carrera del hiperrealismo plástico, sonoro y de jugabilidad. Sin embargo, por razones técnicas, de mercado, sociales y por el... interés de desarrolladores y jugadores... la década del 2010 trajo gran cantidad de novedades. (Moreira Alonso, 2017, p. 10)

Se desarrollaron modelos de negocios innovadores, que permitieron el financiamiento y sustentabilidad de proyectos independientes llevados adelante por pequeños emprendimientos. Las redes sociales digitales y los teléfonos inteligentes abrieron nuevas posibilidades de negocio para micro, pequeños y medianos productores; impulsando la difusión de videojuegos casuales y amplificando el consumo hacia otros públicos, conforme se popularizan nuevas prácticas de ocio.

Con el fin de adaptarse al nuevo escenario, las grandes empresas de consolas hicieron converger sus dispositivos con Internet (Trenta, 2013). De forma tal que hoy coexisten proyectos mainstreams, con abultados presupuestos y grandes equipos de trabajos, con estudios independientes que disponen de limitados recursos humanos y financieros (Carruba, 2019). Co-existen producciones de alcance global y contenidos de producción local; producciones orientadas al mercado y otras que se crean en el tejido socio-cultural de no mercado y

exploran las posibilidades artístico-expresivas del medio video-lúdico. Para comprender este panorama ha de considerarse que el campo de la producción de juegos digitales abarca diferentes segmentos que no necesariamente comparten las mismas lógicas productivas:

It is only in the smaller and highly competitive PC and mini-games segments that one finds a greater diversity of content as well as a diversity of producers. It is also here that one finds examples of companies, artists and players engaging in transformative, political and reflexive play and production (...) In the MMOG sub segment one also finds interesting examples of community player power challenging corporations to revise, reform and update game services. This points to the emergence of something that is not merely a play space but perhaps to some degree a political space, where players can exert some influence over how the space is run (Kerr, 2006, p. 156)

Todas las transformaciones mencionadas fueron acompañadas por cambios en las formas de organización productiva y del trabajo en el sector. Actualmente se observa una cultura productiva que combina flexibilidad con intensos períodos de *crunch*⁴ y esquemas de trabajo rígidos, en orden de cumplir con plazos de entrega agobiantes: “esto implica una dirección soft, cooptación cool y explotación mistificada, con horarios sin fin, agotamiento físico y mental e inseguridad crónica, organizada fuera de toda tradición sindical y de protección obrera estable” (Dyer-Whiteford, 2004, p. 53). En Argentina, por ejemplo, aún no existe una organización sindical oficialmente reconocida que agrupe al diverso conjunto de trabajadores del sector. Empero, existen algunas experiencias organizativas como el capítulo argentino de Game Workers Unite y la afiliación, aunque limitada, a sindicatos del sector informático (Xhardez, 2012).

En contraste, en el sector independiente y el tejido socio-cultural de no mercado tienen continuidad formas productivas de tipo artesanal, con una fuerte visión de autoría y una menor preocupación por el funcionamiento de los juegos en los mercados (Kerr, 2006).

En breve, la penetración de nuevas tecnologías digitales, su apropiación y los nuevos usos sociales de las mismas favorecieron la constitución de un campo que opera y se desarrolla a escala global, pero también local. Un campo que desborda los límites de la industria cultural y comprende producciones disímiles en cuanto a sus fines, condiciones de producción, formas de organización productiva y del trabajo, modelos de negocios, públicos, géneros y estéticas, etc. De aquí

4 El *crunch* es una práctica de explotación laboral frecuente en el mundo de los videojuegos y que consiste en la realización de horas extras no pagas durante largos períodos en el marco del desarrollo de un proyecto.

que el campo de la producción cultural de videojuegos abarque desde producciones y empresas orientadas exclusivamente al mercado hasta prácticas artísticas que se orientan principalmente a la acumulación de capital simbólico.

VIDEOJUEGOS, ENTRE EL VIVERO Y LA INDUSTRIA CULTURAL

Actualmente, la cultura es definida como un vector económico estratégico, así como un factor clave para el desarrollo local, sostenible e inclusivo. En esta línea, la Asamblea de las Naciones Unidas (2019) declaró a 2021 como el Año Internacional de la Economía Creativa para el Desarrollo Sostenible, reconociendo el rol de las industrias culturales y creativas para el crecimiento cultural, social y económico de los países.

La creación cultural tiene un rol central en las prácticas de cohesión y articulación social, y es parte del conocimiento y de los procesos de innovación. Martin y Moodysson (2013) sostienen que las características de los conocimientos específicos de las industrias moldean los procesos de innovación. Para los autores, a las industrias culturales les corresponde la base de conocimiento simbólica. Desde esta perspectiva, la innovación en este tipo de industrias puede estar incorporada en bienes, pero su valor económico proviene del carácter intangible y la calidad estética de las producciones. El conocimiento simbólico es altamente específico del entorno, debido a la influencia del contexto socio-cultural en la interpretación de las producciones. De hecho, la estandarización de los contenidos en el sector de los videojuegos no solo se explica por las dinámicas productivas anteriormente señaladas, sino además por las diferencias culturales y lingüísticas que conllevan a que un juego producido en determinado contexto no funcione bien en otro (Kerr, 2006, p. 155).

Dado que las sociedades contemporáneas son más diversas y heterogéneas que hasta hace algunas décadas, su libre expresión y producción cultural son un potencial de distribución de poder e innovación creativa (Zallo, 2016 a, p. 133). Pero como se ha visto, la industria de videojuegos (re)produce relaciones de poder asimétricas en tanto adquiere una lógica productiva que conlleva a la estandarización de los contenidos, así como a la reproducción de diversos estereotipos, ideologías y desigualdades. Debido a que las tecnologías no son neutrales, en el desarrollo de los juegos digitales se materializan determinados valores e ideas. A su vez, en su condición de bienes culturales, y por lo tanto simbólicos, los videojuegos socializan ciertos valores, ideologías y estéticas al tiempo que promueven espacios de integración social y satisfacen necesidades diversas, como de entretenimiento, informativas, educativas y expresivas, entre otras. De aquí la importancia de contextualizar su estudio en el marco del capitalismo contemporáneo,

con énfasis en los contextos sociales, políticos y culturales en los que se producen, distribuyen y consumen los juegos digitales.

Como se ha mencionado, la industria cultural tiende a estandarizar los contenidos en pos de minimizar los riesgos que conlleva el diseño de prototipos innovadores o novedosos. Para contrarrestar esta tendencia, estas industrias enfrentan una constante necesidad de renovación de los contenidos. Zallo (2016 b) plantea que el tejido sociocultural de no mercado funciona como “humus de la calidad y vivero de la cultura de un país” (p. 58), y por ello es locus de innovación. Para Bolaño (2013), la necesidad de renovar o innovar en los contenidos requiere de los viveros culturales que conforman un “ejército industrial de reserva”, un ejército de trabajadores creativos altamente capacitados. Según el informe de la FundAV y UnTREF (2016), el 80% de los desarrolladores independientes que contestaron la encuesta cuenta con al menos formación terciaria específica para el desarrollo de videojuegos, y sólo un 10% se declaró autodidacta. Tales datos se contextualizan en el marco de una industria que, como otras incluidas en la economía del conocimiento, resultan intensivas en recursos humanos altamente capacitados (Ministerio de Producción y Trabajo, 2019).

Como se ha dicho, la industria cultural se caracteriza por la coexistencia de relaciones de producción de diversa naturaleza, que abarcan desde el capital monopolista multinacional hasta el pequeño capital y la producción artesanal, sin perjuicio de la dominación de las grandes empresas (Bolaño, 2013, p. 189). Los productores independientes resultan necesarios para la industria cultural, en tanto son quienes asumen los riesgos y financian la producción de los prototipos originales, mientras la industria cultural se apropia cooptativamente (Lago Martínez et al., 2017) de parte de estas producciones con el fin de renovar su oferta. Solo por mencionar un ejemplo, en el ámbito local el juego de plataformas Mushroom Guardian, desarrollado por el estudio independiente Voyager Interactive, fue publicitado por Apple como “juego del día” durante mayo de 2018. Esto le dio gran visibilidad al juego que logró posicionarse entre los diez más vendidos por entonces en Estados Unidos. Si bien tal difusión resultó positiva para su creador, la plataforma no financió en ninguna instancia la creación del juego, de hecho el juego fue seleccionado una vez desarrollado. Los riesgos, en todos los casos, corrieron por cuenta de su creador, quien además debió hacerse cargo de las traducciones del juego exigidas por la plataforma para su reconocimiento y difusión. En este caso el juego digital es cooptado para su distribución.

Además de ser necesario para la renovación de los contenidos, los viveros culturales son terreno fértil para la experimentación estética, conceptual y tecnológica, así como para la emergencia de nuevas

dinámicas creativas y subjetividades. Por motivos de extensión, solo se presentarán de forma breve dos prácticas que ilustran lo mencionado.

GAME JAMS

Son encuentros de desarrolladores que tienen como propósito la creación colaborativa de videojuegos durante un período de tiempo acotado. Estos espacios promueven la investigación y creatividad en el campo del diseño de juegos y permiten a sus participantes mejorar sus habilidades y colaborar con pares (Preston et al., 2012).

Las *game jams* pueden tener un tema central y vehiculizar la creación de juegos con fines diversos, como la promoción de derechos o la crítica social. Por ejemplo, en el año 2016 se realizó en Buenos Aires la *Sex and Game Jam*, una jornada de creación de videojuegos sobre derechos sexuales y reproductivos, acceso a métodos anticonceptivos, prevención de VIH y Enfermedades de Transmisión Sexual, y diversidad sexual.⁵ En el marco de los incendios en el Delta durante 2020, Acción Dev convocó la *Arde el Delta Game Jam*, con el fin de levantar la voz e informar sobre la quema indiscriminada de humedales del litoral argentino. Entienden a los videojuegos como posibles herramientas de cambio y sostienen que los juegos pueden ser “un medio de reclamo y lucha contra las injusticias que vivimos en nuestra región latinoamericana, a partir de la construcción colectiva”.⁶

MODDING

Salen y Zimmerman (2004) definen al *modding* como una práctica de intervención creativa que altera el juego de alguna manera. Los *mods* son capaces de generar resistencias creativas, creando un diálogo entre productores y jugadores, artistas, hackers e industria (Carrubba, 2019, p.137). La modificación de los juegos digitales forma parte de la cultura video-lúdica y es a su vez una fuente de valor cada vez más importante para el sector; al extender la vida útil de los juegos, promover el éxito comercial y la innovación (Kücklich, 2005).

El *modding* puede ser entendido como una práctica de apropiación creativa de las tecnologías digitales, en las que se ponen en juego habilidades narrativas, estéticas y tecnológicas de los jugadores/

5 Organizada por la Fundación Huésped, la Fundación Argentina de Videojuegos y la muestra de videojuegos y arte Game on! El arte en juego. Los juegos producidos se encuentran disponibles, de forma gratuita, en la plataforma itch.io de la jam: <https://itch.io/jam/sexgamejam>

6 Comunidad abierta destinada a desarrolladores/as de videojuegos, diseñadores/as de juegos de mesa, artistas, escritores/as, y cualquier persona que entienda y reconozca a las creaciones lúdicas como artefactos culturales. Ver: <https://itch.io/jam/ecocidio-jam>

creadores para diversos fines. Por ejemplo, en 2018 una periodista y desarrolladora argentina lanzó un *mod* del videojuego *shooter Doom* en el marco del debate público y social sobre la legalización del aborto. La modificación presenta una sátira a la postura anti aborto en la que se recuperan los símbolos que representan ambas posiciones y se editorializa el debate público y social sobre el tema. Este *mod* podría ser entendido como un caso de creación tecnológica activista o con fines de intervención social (Lago Martínez et al., 2017).

A MODO DE CIERRE

Este trabajo forma parte de una investigación en curso cuyo objetivo general consiste en analizar las dinámicas de funcionamiento del sector de los videojuegos en el Área Metropolitana de Buenos Aires, con énfasis en las prácticas de producción y distribución de videojuegos serios.⁷ El breve recorrido aquí propuesto busca introducir algunos elementos para aproximarnos a la cuestión, a partir del impacto que diversas tecnologías digitales han tenido a lo largo de su cadena de valor y la ampliación del videojuego como medio expresivo.

El trabajo parte de la premisa que sostiene que la masificación de las tecnologías digitales y su apropiación por parte de grupos e individuos posibilitaron la emergencia de nuevos actores, géneros, temáticas y estéticas en el campo de los videojuegos; transformando las prácticas de producción, distribución, circulación y consumo de los juegos digitales. Por ello, hoy conviven grandes empresas de la industria cultural con pequeños estudios independientes y proyectos que se desarrollan en el tejido socio-cultural de no mercado. Resulta de interés señalar que el sector independiente tiende a priorizar la dimensión cultural de los videojuegos, frente a la lógica meramente económica que prima en el sector industrial.

Como se ha visto, mientras la dinámica productiva de las industrias culturales lleva a la estandarización de los contenidos, el denominado vivero cultural promueve la creatividad, la investigación y la innovación. El capital se apropia cooptativamente de sus producciones para satisfacer la necesidad de renovación de los contenidos que ofrece. De aquí que resulte necesario conocer el funcionamiento del vivero para comprender de manera más cabal el funcionamiento de la industria cultural de videojuegos.

7 Los videojuegos serios o serious games refieren a una categoría amplia de juegos digitales que incluye todas aquellas producciones cuyo fin principal no es el entretenimiento. Lo serio se vincula con el propósito del juego y no con su forma. Sus creadores “usan el medio artístico de los juegos para enviar un mensaje, enseñar una lección, o proporcionar una experiencia” (Michael, David y Chen, Sande (2006) *Serious Games: games that educate train and inform*. Thomson Course Technology PTR).

La expansión del medio-videolúdico supone además la emergencia de nuevas dinámicas creativas y subjetividades, que escapan, resisten, pero también asisten a la industria cultural. Tales prácticas, como el *modding*, dan cuenta de un conjunto de conocimientos y habilidades narrativas, estéticas y tecnológicas que los jugadores, como creadores, poseen. Nuevamente, si bien el *modding* tiene un alto potencial creativo y expresivo, la industria cultural saca provecho sin realizar ninguna inversión. Tanto el *modding* como las *game jams* forman parte de la cultura de los juegos digitales. En tanto instancias de encuentro y creación colectiva, las *game jams* favorecen los intercambios entre pares, el aprendizaje y la producción colaborativa. A su vez, en ellas se promueve la dimensión cultural de los videojuegos, y sus posibilidades como herramientas de cambio, para visibilizar y promover los derechos, para vehicular protestas sociales, entre otras posibilidades.

Finalmente, el trabajo ha procurado dar cuenta de las relaciones de poder desiguales que subyacen a la creación de videojuegos. Las brechas digitales y de género estructuran el campo de la producción cultural de videojuegos, generando inequidad en la distribución del capital económico, simbólico e intelectual del sector.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Argentina de Desarrolladores de Videojuegos (ADVA) y UNRaf (2020). *Datos Relevantes Informe 2020*.
https://drive.google.com/file/d/1-GfyAjT6Lt0qey4T_zz8FjtP0en3NJah/view
- Aoyama, Yuko e Izushi, Hiro (2003). Hardware Gimmick or Cultural Innovation? Technological, Cultural, and Social Foundations of the Japanese Video Game Industry. *Research Policy*, 32(3).
- Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo (2017). Economía de la Comunicación y la Cultura. En *La concentración infocomunicacional en América Latina (2000-2015), Nuevos medios y tecnologías, nuevos actores* (21-62). Universidad Nacional de Quilmes – Observacom.
- Bolaño, César (2013). *Industria cultural, información y capitalismo*. Barcelona: Gedisa.
- Carrubba, Luca (2019). *Los juegos posibles. La creación de videojuegos alternativos entre arte, mercado y cultura de masas* (Tesis de doctorado). Facultad de Bellas Artes, Universitat de Barcelona.
- Castells, Manuel (2003) La dimensión cultural de internet. *Andalucía educativa*, 36.

- Dyer-Whiteford, Nick (2004). Sobre la contestación al capitalismo cognitivo. Composición de clase de la industria de los videojuegos y de los juegos de ordenador. En *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (49-62). Traficantes de sueños.
- Fundación Argentina de Videojuegos (FundAV) y UnTREF (2016). *Estado de la Industria Independiente*. Informe Ejecutivo. <http://fundav.com/wp-content/uploads/2017/05/FundAV-Encuesta-2016.pdf>
- Gala, Romina y Samaniego, Flavia (2021). Videojuegos y género: aportes para pensar la industria en Argentina. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 130: 79-95. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi130>
- Iglesias, Alejandro (2011). *Desarrollo de Videojuegos* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Luján.
- Kerr, Aphra (2006). *The business and culture of digital games: Gamework and gameplay*. London: Sage.
- Kücklich, Julian (2005). Precarious Playbour: Modders and the Digital Games Industry. *The Fibreculture Journal*, 05.
- Lago Martínez, Silvia (2019). Innovación, apropiación y creación de tecnologías digitales: la cultura del emprendedorismo en las industrias creativas de la Argentina, *Epic*, 21 (1): 142-155.
- Martin, Roman y Moodysson, Jerker (2013). Comparing knowledge bases: on the organisation and geography of knowledge flows in the regional innovation system of Scania, southern Sweden. *European Urban and Regional Studies*, 20(2): 170-187.
- Lago Martínez, Silvia; Gendler, Martín Ariel; Méndez, Anahí, Samaniego, Flavia y Álvarez, Ayelen (2017). *Re-pensando la Apropiación de las Tecnologías Digitales*. XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), “Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio”. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- Moreira Alonso, Joaquín (2017). *Nuevas jugabilidades y nuevos sentidos en los indie games*. II Jornadas de Investigación. Facultad de Información y Comunicación, Montevideo, Uruguay.
- Newzoo (2020). *Global Games Market Report*. <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2020-light-version/>
- Ministerio de Producción y Trabajo (2019). *Argentina productiva. Economía del conocimiento*. Recuperado de: <https://biblioteca.produccion.gob.ar/buscar/?fid=16>

- Poole, Stephen (2003). *Trigger Happy. Videogames and the entertainment revolution*. New York: Arcade Publishing.
- Preston, Jon; Chastine, Jeff; O'Donnell, Cassey; Tseng, Tony y MacIntyre, Blair (2012). Game Jams: Community, Motivations, and Learning among Jammers. *International Journal of Game-Based Learning*, 2(3): 51-70.
- Salen, Katie y Zimmerman, Eric (2004). *Rules of Play - Game Design Fundamentals*. Cambridge: The MIT Press.
- Trenta, Milena (2013). Modelos de negocio emergentes en la industria del videojuego. *Icono 14*, 12: 347-373.
- Xhardez, Verónica. (2012). El trabajo en juego. Trabajo “creativo” y organización productiva en la Industria Cultural de Videojuegos: implicaciones socio-económicas (Argentina, 2009-2011) (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Zallo, Ramón (2016 a). *Tendencias en comunicación. Cultura digital y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Zallo, Ramón (2016 b). *Tendencias en comunicación. Cultura digital y poder. Anexo I Las industrias creativas a discusión*. Barcelona: Gedisa.

¡ES SIMPLE! ESTÁ EN LA PALMA DE LAS MANOS: EL SOLUCIONISMO TECNOLÓGICO DE PROBLEMAS COMPLEJOS A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN “MEU VEREADOR”

Laura Nayara Pimenta, Márcio Simeone Henriques
y Pedro Henrique Mamede Barbosa

INTRODUCCIÓN

El característico deseo humano de estar casi siempre en búsqueda de mejorar sus condiciones de vida, ampliar su bienestar, reducir el tiempo necesario para sus ocupaciones diarias y aumentar su tiempo libre es uno de los principales factores que han apalancado los avances tecnológicos que hemos observado en los últimos tiempos. En las primeras décadas del siglo XXI, tales avances, especialmente los relacionados con el alcance de las tecnologías de la información –*smartphones*, supercomputadoras y multimedia conectada– han tenido un profundo impacto en nuestras formas de sociabilidad y organización cotidiana, intensificando la formación de una sociedad globalizada e hiperconectada.

Las prácticas de comunicación y los procesos mediáticos fueron impulsados por la evolución y difusión de los dispositivos móviles de comunicación, que avanzan rápidamente, ganando calidad, rendimiento, múltiples funcionalidades y ámbito de actuación. Casi todos los servicios disponibles en estos dispositivos toman la forma de aplicaciones – *apps* – que se popularizaron y crearon un nuevo segmento del mercado virtual que alcanza números cada vez más expresivos, tanto en términos de *downloads* como de beneficios financieros.

El caso es que las *apps* invadieron la vida cotidiana de los sujetos, proponiendo soluciones rápidas para los más diversos tipos de problemas y siendo apropiadas por las personas de las más diversas formas posibles. Algunas se atreven a resolver cuestiones complejas como la movilidad urbana, la transparencia de las cuentas públicas, la democratización de la participación social, la calificación de la representación política, entre muchas otras demandas. Para absolutamente todo lo que se presenta como un problema para el individuo y para la sociedad, la industria de soluciones tecnológicas ofrece un camino, una salida simple y al alcance de las manos.

Es necesario destacar que, detrás de esta industria basada en el “solucionismo tecnológico”,¹ desarrolladores de *software*, programadores y otros profesionales involucrados en sus dinámicas de producción comparten un imaginario –entendido aquí, según Maffesoli (1998), como esta idea de ser parte de algo, de compartir una filosofía de vida, un lenguaje, una idea del mundo– fuertemente atravesado por la ideología engendrada en Silicon Valley (en los Estados Unidos), según la cual todos los problemas pueden resolverse produciendo más computación (o códigos de programa) o procesando más información/datos (Morozov, 2018).

Este texto es el resultado de un ejercicio de reflexión realizado dentro de la investigación “El desarrollo del software y los imaginarios en torno a los mundos digitales”.² En él, presentamos un estudio exploratorio sobre cómo el solucionismo tecnológico impacta y organiza nuevas acciones en nuestra vida diaria, influyendo en nuestra vida social, política y económica. A través del análisis de la aplicación “Meu Vereador” (“Mi Concejal”), concebida por el político de Belo Horizonte (en Minas Gerais, Brasil), Gabriel Azevedo, buscamos comprender qué estrategias y herramientas discursivas utiliza esta aplicación para proponer soluciones al problema de participación y representación política en esta ciudad brasileña.

LA INDUSTRIA DE LAS SOLUCIONES: SIMPLICIDAD, MEJORÍAS, INFORMACIÓN Y REFORMULACIONES

Con la intensa evolución tecnológica vivida en las últimas décadas y con el rotundo crecimiento y fortalecimiento de las *Big Techs* –grandes corporaciones tecnológicas, generalmente ubicadas en Silicon Valley, que utilizan un modelo de negocio escalable, dinámico y ágil–, hemos

1 Término acuñado por el intelectual bielorruso Evgeny Morozov.

2 Proyecto de investigación coordinado por Prof. Susana Morales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en la que los autores participan en colaboración, realizando la investigación en Belo Horizonte/Brasil.

experimentado un *boom* del “solucionismo tecnológico”, la nueva apuesta de las élites globales, como afirma Morozov (2020).

Para Morozov (2013), la búsqueda incesante de los más diversos tipos de mejoras en nuestras vidas, además de la necesidad de reformular todas las situaciones sociales complejas, optimizándolas a través de soluciones computables, conduce a lo que él llama “solucionismo tecnológico” –ideología que legitima y sanciona estas aspiraciones. Morozov sostiene que el solucionismo presume, más que investiga, los problemas que está tratando de resolver, es decir, busca la respuesta antes de que se hayan formulado las preguntas correctas, lo que puede generar una gran controversia, ya que la forma en la que los problemas son formulados importa tanto como la forma en que se resuelven.

En este sentido, el solucionismo tecnológico se presenta en la retórica de Silicon Valley, sobre todo por el poder que este concentra y su capacidad generalizada para ejercer una influencia global, que no se restringe al mundo occidental. El principal aspecto retórico que destaca Morozov es lo que presenta estas tecnologías como el antídoto más preciso para los problemas sociales contemporáneos, y no solo para los problemas prácticos y puntuales.

Entonces, podemos hablar de una industria de soluciones, ya que existe todo un movimiento y una implicación de las *Big Techs* y sus profesionales en la fabricación de dispositivos y *apps* orientados a proporcionar de forma rápida y sencilla soluciones a los más diversos tipos de problemas presentes en nuestras vidas (Morozov, 2018). Además, por sus características ubicuas, estas tecnologías se convierten en una infraestructura esencial para el desarrollo de la sociedad, al igual que los servicios básicos de saneamiento y electrificación, es decir, llegan a corresponder a una necesidad básica para la vida en las sociedades contemporáneas.

A través de sus soluciones (*apps*, *softwares*, *hardwares* etc.), esta industria afirma que las actividades más variadas pueden tener lugar en el ambiente informático digital y en línea, como ocurre en la vida en ambientes analógicos y desconectados. Sin embargo, Van Dijck (2016) advierte que todas estas propuestas/soluciones vienen cargadas de intereses corporativos, la mayoría de los cuales no son transparentes.

Es en este juego donde se inserta la industria de soluciones, ocupando un área gris, ya que vende soluciones reivindicando un compromiso con los ideales democráticos, mientras se vincula a una macroestructura jerárquica, centralizadora y opaca que, según Fonseca (2020), perpetúa las lógicas extractivas seculares y con fines de lucro, al tiempo que se posiciona como un defensor del interés público y de la comunidad.

A medida que exploramos los escritos de Morozov (2013, 2015, 2018, 2020) sobre la ideología que impulsa la industria de las soluciones, nos damos cuenta de que el solucionismo tecnológico se basa en tres pilares principales: (a) la demanda de simplicidad, velocidad y personalización; (b) resolución de problemas basada en datos e información, produciendo más datos e información; y (c) la necesidad de revisar/refundir absolutamente todo.

La exigencia de sencillez, rapidez y personalización es una de las facetas más explícitas del solucionismo tecnológico. Diariamente se crean *apps* y programas para hacernos la vida más fácil, para solucionar nuestros problemas, desde los más básicos hasta los más complejos. A través de un solo dispositivo, el *smarphone*, equipado con sus más variadas aplicaciones, podemos monitorear nuestro sueño, programar la hora a la que nos despertaremos, tener acceso a nuestra agenda diaria de citas, recordarnos beber agua, entre muchas otras características, todo según los escenarios que pongamos, a nuestra manera y, mejor aún, en la palma de nuestra mano.

Sobre la resolución de problemas a partir de datos e información, Morozov (2018) señala que los solucionistas insisten en la idea de que una sociedad con tantos datos acabará resolviendo todas sus contradicciones. Para que esto ocurra es necesario que más datos y más información sean procesados, sistematizados y disponibles a través de las aplicaciones instaladas en nuestros dispositivos móviles. Ante esta inspiración, los responsables de la formulación de políticas “redefinen los problemas como si fueran causados, sobre todo, por información insuficiente, mientras contemplan soluciones que solo apuntan a una cosa: proporcionar más información mediante el uso de aplicaciones” (Morozov, 2018, p. 41).

Con respecto a la necesidad de reformulación/revisión de absolutamente todo, para Morozov, “El objetivo final del solucionismo es convencer al público de que la forma legítima de utilizar las tecnologías digitales es perturbar y revolucionar todo, excepto la institución central de la vida moderna: el mercado” (2020, s.p.). A través del “internet-centrismo”³ señalado por el autor y el predominio de una computación ubicua, cuyas principales características son la descentralización, la diversidad y la conectividad, se hace más evidente la idea de que hay una revolución en marcha, es decir, la inserción de los recursos informáticos e internet en todos los campos de la acción humana.

Este escenario establece un ambiente propicio para los solucionistas, que han ampliado el propósito y la dimensión de sus

3 Para Morozov (2013), estamos viviendo un “internet-centrismo”, una situación en la que todos los temas, especialmente los relacionados con el funcionamiento del mundo, se debaten y necesitan reformularse.

intervenciones, atreviéndose en experimentos cada vez más opulentos. Es necesario entender que este revisionismo es parte de una ecología lingüística occidental, como destaca Bowers (2014), cuyas principales metáforas hablan de un mundo centrado en el ser humano, en el que el individualismo, el mecanicismo y el economismo prevalecen y aportan con ellos la idea de progreso y evolución. Hablamos, entonces, de una revisión a un mundo objetivo, frío, estándar, cuyas diferencias se eclipsan en favor de una identidad única.

En el ámbito político, esta dimensión del revisionismo encuentra terreno fértil en la crisis de la representación política. Desde sus inicios, la Internet y sus tecnologías han sido aclamadas como facilitadoras de la representación, de la participación social y, por extensión, de la democracia. Se formó un imaginario, una fuerte convicción de que sus herramientas permitirían profundizar y calificar la participación ciudadana en los temas políticos. Clay Shirky (2011), por ejemplo, observa como positiva la manifestación participativa y ciudadana resultante de la apropiación de medios y dispositivos tecnológicos, incluso ante las posibilidades de cooptación y los riesgos de los entornos digitales. Ciertamente, la gente ha hablado y discutido más sobre política en las redes sociales, pero no siempre con decoro y claridad. Algunas *apps* han incrementado el acceso a ambientes institucionalizados de participación y más información sobre procesos políticos, y, con la expansión de los teléfonos inteligentes, han dejado este acceso en la palma de nuestras manos. Sin embargo, todavía es bastante cuestionable si de hecho estamos calificando y democratizando la participación con estos dispositivos.

No es nuestro objetivo en este texto discutir los pormenores de los problemas de representación y participación política, sino comprender los aspectos del solucionismo tecnológico que impregnan este terreno, confirmando la idea de que hay una propuesta de solución a los problemas de los más diversos ámbitos y complejidades, incluida la vida política. Así, a través del análisis de la aplicación “Meu Vereador”, concebida por el político Gabriel Azevedo, en la siguiente sección abordaremos qué estrategias y herramientas utiliza esta *app* para resolver el problema de participación y representación política en la ciudad de Belo Horizonte.

“MEU VEREADOR”: ¿LA SOLUCIÓN PARA LA POLÍTICA EN LA PALMA DE LAS MANOS?

Creada a partir de una promesa de campaña del entonces candidato a concejal de Belo Horizonte por el Partido Humanista Solidário (PHS), Gabriel Azevedo, en 2016, la aplicación “Meu Vereador” surgió como una plataforma de comunicación digital para la interacción del

mandato del parlamentario con la población. Como se describe en Caderno 31 Ideias para BH (2016, p. 5), la aplicación es un “modelo simple para comunicar las iniciativas del concejal y recibir sugerencias y quejas de los votantes para buscar soluciones y proponer proyectos”.

Entre las características de la aplicación, la principal es la posibilidad de seguir y participar directamente en las votaciones del pleno de la Cámara de Concejales.⁴ Esta acción se realiza a través del acceso de los usuarios de la aplicación a un resumen de las propuestas a votar, así como a su texto completo. Luego de considerar las propuestas, los usuarios pueden votar si las aprueban o no, a través de las opciones de “sí” o “no”, además de poder conocer la intención y justificación del voto del parlamentario Gabriel. Si la mayoría de los usuarios vota de manera diferente a la intención del concejal, este acepta cambiar su voto en el pleno.

Además de las funciones antes mencionadas, la aplicación también permite a los usuarios notificar problemas que identifiquen en la ciudad (huecos en vías públicas, problemas de iluminación, entre otros); monitorear el gasto público y la tramitación de los proyectos de ley propuestos por el concejal; participar en las sesiones plenarios; enviar propuestas de proyectos de ley y asignación presupuestaria para el municipio y programar reuniones de quince minutos con el parlamentario.

Con la elección de Gabriel, la *app* se lanzó oficialmente en su primer día de mandato, el 1 de febrero de 2017. Sin embargo, la versión lanzada ese día fue la “beta”,⁵ y la mayoría de las funciones prometidas aún no estaban habilitadas. De hecho, estas solo estuvieron disponibles en su totalidad en la actualización de la aplicación en el año 2018.

Las funcionalidades propias de la *app*, así como su descripción en las propuestas de la campaña, muestran dos intenciones principales: la solución de problemas y la simplificación de los procesos de participación y vigilancia civil, que son comunes a los pilares de la tecnología bajo el solucionismo que hemos traído en este texto. Teniendo en cuenta estos aspectos y buscando comprender las otras facetas de la propuesta de solución de la aplicación, analizamos los contenidos de sus materiales de difusión y noticias en los medios sobre la misma, con el fin de mostrar cómo sus propuestas de solución se materializan discursivamente en el ámbito del ejercicio de un mandato político. Así, nuestro corpus se configura de la siguiente manera: dos videos y

4 En Brasil, “Cámaras de Vereadores”, correspondientes al poder legislativo a nivel municipal.

5 Una versión de prueba.

el cuaderno de propuestas referente a la campaña electoral de Gabriel Azevedo en 2016; dos publicaciones sobre la aplicación en la página de Facebook del concejal; dos artículos periodísticos sobre la aplicación, uno en el portal *O Tempo* (Belo Horizonte) y otro en la sección de noticias del portal de la Cámara de Diputados⁶ y, finalmente, una columna de opinión redactada por el propio concejal en el sitio del diario *Hoje em Dia* (Belo Horizonte).

Nuestro análisis se basa en el par dialéctico de operadores inspirados en supuestos solucionistas, a saber: problema → solución. Con esta “lente” identificamos que la aplicación “Meu Vereador” ofrece soluciones en dos dimensiones, ambas impregnadas de apelaciones a la simplicidad: (a) participación y (b) representación. Profundizaremos en los detalles de tales dimensiones a continuación.

PARTICIPACIÓN

Para afirmarse como un instrumento democrático e incluso para que la *app* sea útil, es fundamental un llamado a la participación de la población. Este elemento está presente en sus funcionalidades de “recibir sugerencias y quejas” y “programar reuniones”. En el primer video de presentación de la aplicación, Gabriel dice que “servirá para la construcción de una sociedad participativa”.⁷ El mismo argumento para promover la participación social aparece en un artículo, publicado en el portal del periódico *O Tempo*, sobre cómo el avance de internet ha incrementado la presión sobre los políticos, en el que la *app* “Meu Vereador” se reporta como un espacio “donde los votantes puedan canalizar sus quejas y demandas”.⁸ En otro artículo, publicado en la sección de noticias del portal de la Cámara de Diputados, se destaca la función de posibilidad de denuncia: “es posible sacar, por ejemplo, una foto de un agujero en una vía pública y enviársela al concejal para ayudar a solucionar el problema”.⁹

De acuerdo con el pilar revisionista que apoya el solucionismo tecnológico, en un post en su página de Facebook, el parlamentario refuerza la importancia de la participación y habla de las posibilidades que puede traer: “No puedes dejar de participar porque así es como funciona la democracia. ¿Te imaginas un día en el que todos

6 La Cámara Federal, en el Congreso Nacional, en Brasilia (DF).

7 Disponible en: www.youtube.com/playlist?list=PLzlp1PIDDPiBQ6msf7_0TCTXDNSe3bfXA. Acceso en: 31 enero 2021.

8 Disponible en www.otempo.com.br/politica/avanco-da-internet-amplia-a-presao-sobre-os-politicos-1.1467668. Consultado el 31 de enero 2021.

9 Disponible en: www.camara.leg.br/noticias/540769-conheca-aplicativos-que-ajudam-o-cidadao-a-se-engajar-na-politica-local/. Acceso en: 31 enero 2021

puedan votar? ¿Alguna vez pensaste que si todos somos un poco políticos, tal vez la política puede ser diferente?”.¹⁰

En esta dimensión de la solución para/por la participación, se destaca la apelación a la sencillez y la eficiencia. Existe una propagación de la idea de que recurrir a la *app* para resolver los problemas de la ciudad no solo es simple sino también eficiente:

¿Cómo funcionará? Sencillo. Envías el problema con foto, dirección y detalles y luego sigues la resolución completa a través de notificaciones que llegan a tu celular. ¡La función se habilitó esta semana y ya hay personas con problemas enviados y resueltos incluso! (2021)¹¹

Esta simplicidad postulada tiene un carácter un tanto reduccionista. ¿Se considera participación política solo quejarse y recibir mensajes a través de la aplicación? Aquí se expone la búsqueda de respuestas a preguntas que no fueron formuladas. No se tiene en cuenta la complejidad de las causas del problema. Hay un agujero en el camino, la solución: tapar el agujero. No hay espacio para plantear puntos sobre qué provocó que apareciera ese agujero, como qué tipos de vehículos están transitando en esa región, cómo fluye el agua, qué tipo de asfalto se usa, entre muchos otros. De esta manera, la solución inmediata sofoca la reflexión y la investigación de una respuesta definitiva más amplia a problemas comunes, en la mayor escala de formulación de políticas.

REPRESENTACIÓN

“Hoy veo un problema: la Cámara de Belo Horizonte está de un lado, la ciudad está del otro y tiene un abismo en el medio (...) lo que más escucho es: quién está allí no me representa”, dice Gabriel Azevedo ya al inicio del primer video de su campaña en la elección para la Câmara Municipal de Belo Horizonte (CMBH) en 2016, publicado en la plataforma Youtube.¹² A continuación, el concejal presenta la solución casi mágica a este problema: la aplicación “Meu Vereador”.

Con la intención de solucionar el problema central de la falta de representación en Belo Horizonte, la principal funcionalidad de la *app*, prometida en el momento de la campaña, era informar al votante/usuario, a través de una notificación en el teléfono celular, lo que se votaría ese día en el pleno de la CMBH, de forma sencilla, como

10 Disponible en: <https://www.facebook.com/gabrielazevedo/photos/a.343478005751345/1157998264299311>. Acceso en: 31 enero 2021.

11 Idem

12 Disponible en: www.youtube.com/playlist?list=PLzlp1PIDDpiBQ6msf7_0TCTXDNSe3bfXA. Acceso en: 31 enero 2021

afirma el propio concejal: “Voy a tratar de ponerlo de la manera muy simple, en una frase”.¹³

La idea del recordatorio para la votación a través de la notificación en el celular se retoma en el video “Meta Síntese Meu Vereador”,¹⁴ en el que Gabriel refuerza el carácter de representación directa que promete la aplicación: “Mi voto será como usted piensa”, dice el concejal. El mismo llamamiento aparece en la columna de opinión del diario *Hoje em Dia*, en la que Gabriel destaca que “el resultado de utilizar la aplicación es que ejerzo mi mandato de forma directa y transparente. Voto de acuerdo a los deseos de las personas que me eligieron, sólo preocupado por el interés de los que represento en la Legislatura de BH”.¹⁵

Actualmente, después de tres años de su plena implementación, la aplicación permite a los electores tener acceso a lo que se votará en el pleno, expresar su opinión al respecto (aunque sea a través de una encuesta con “sí” o “no”) e influencia, en cierto modo, el voto del concejal, ya que el promete votar según los deseos de la mayoría de usuarios de la aplicación. Con estas acciones, hay una cierta intención de despertar en los votantes el sentimiento de que el parlamentario que ayudaron a elegir realmente los representa, ya que vota según sus posiciones o, al menos, vota siempre según el “deseo del pueblo”.

En el balance del primer mandato de Gabriel,¹⁶ se informa que de los 10.640 registrados en la aplicación, 5.744 votaron al menos una vez en relación a los proyectos de ley en trámite en la Cámara, lo que representa una participación del 53,99% de los usuarios. Se evaluaron 474 proyectos entre 2017 y 2020 y sólo en cinco ocasiones hubo un cambio de voto por divergencia con la posición de la mayoría de usuarios de “Meu Vereador”.

Aún en la dimensión de la representación, es interesante observar cómo el parlamentario busca una relación cercana y fiel con su público votante, pero también logra llegar a los no votantes, ganando capital político. Al registrarse en el “Meu Vereador” para participar en las votaciones, el usuario tiene la libertad de declararse elector o no del congresista. El saldo de su primer mandato indica que la *app* cuenta con 10.640 usuarios registrados, con 18,96% identificados como votantes en

13 Idem.

14 Ibidem

15 Disponible en: www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/colunas/gabriel-azevedo-1.455862/o-uso-da-tecnologia-na-transforma%C3%A7%C3%A3o-da-pol%C3%ADtica-1.578456. Acceso en: 24 marzo 2021

16 Disponible en: <https://www.campanha2020.gabrielazevedo.com/balancodomandato>. Acceso en: 20 marzo 2021.

2016 y 81,04% como no votantes del congresista. Vemos un indicio de plusvalía política para el concejal, que está logrando llegar incluso a los ciudadanos que no lo eligieron. Además, la interacción con los no votantes permite una diversificación de puntos de vista, lo que puede dar más calificación y apoyo al discurso y las acciones del parlamentario.

Además de las cuestiones anteriores, la *app* “Meu Vereador” tiene como dimensión importante que se presenta de forma transversal en sus funcionalidades, reducir las asimetrías informativas entre la población y el mandato del parlamentario. En el contenido analizado, su creador refuerza esta idea: “Quien me votó tiene que saber lo que estoy haciendo”¹⁷, y también lo posiciona como un instrumento de control social de la política. La disponibilidad de información clara y confiable para los usuarios los capacita para discernir y evaluar mejor la acción de los parlamentarios, presionándolos e incidiendo en sus decisiones, lo que incide en la evaluación de las acciones del Estado en su conjunto y atiende una demanda creciente. profundizando la *accountability*,¹⁸ así como por una política de transparencia en los procesos políticos, aunque restringida únicamente a su mandato y entre los interesados en él.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Las evoluciones tecnológicas se han colocado como respuestas milagrosas a la mayoría de los problemas que enfrenta el ser humano, desde la capacidad de despertar en el momento adecuado hasta la resolución de cuestiones complejas como la movilidad urbana, la transparencia de las cuentas públicas y la democratización de la participación política. Sin embargo, lo poco que se percibe es que dichas tecnologías no resuelven problemas estructurales, y se limitan a debatir soluciones puntuales y aisladas, solo por los efectos de aquellos que son los verdaderos problemas en juego. Las aplicaciones se crean para resolver problemas que las mismas pueden resolver, en lugar de enfrentar los problemas que realmente necesitan ser resueltos.

Las relaciones sociales no son sencillas ni mucho menos exactas. La compleja lógica de la vida en sociedad tiene en cuenta factores tan diversos como la individualidad de las personas que la componen. Como lo demuestra la mayéutica socrática, los atajos a respuestas

17 Disponible en: www.youtube.com/playlist?list=PLzlp1PIDDpiBQ6msf7_0TCTXDNSe3bfXA. Acceso en: 31 enero 2021.

18 Para Filgueiras (2011, p. 67), la *accountability* “(...) presupone una diferenciación entre lo público y lo privado. El supuesto es que un orden político democrático se consolida y legitima a través de la rendición de cuentas de los agentes públicos a la ciudadanía, considerando una relación entre gobernantes y gobernados basada en el ejercicio de la autoridad por parte de los segundos”.

simples, a verdades incuestionables, esconden una diversidad de preguntas sin respuesta. El solucionismo tecnológico, entonces, no busca una solución definitiva a los males sociales reales en un ámbito más amplio de políticas públicas y problemas estructurales, ya que sus proponentes no tienen esta intención. Lo que ocurre es una exploración de oportunidades de negocio que aprovecha el deseo de productos con efectos prácticos inmediatos.

Al analizar el caso de la *app* “Meu Vereador” como propuesta solucionista, pudimos ver que los tres pilares del solucionismo tecnológico que destacamos a partir de la literatura aparecen de forma transversal. Todas sus herramientas ayudan a transmitir a los votantes la sensación de que el mandato parlamentario está, de hecho, en la palma de las manos. Las principales funciones de un concejal (supervisar, legislar y representar) se pueden monitorizar, medir e influir con la participación directa de los usuarios de la aplicación y, por supuesto, de forma sencilla. Además de que en unos pocos pasos es posible hacer un seguimiento de las propuestas, votaciones, gastos del concejal, conocer el avance de cualquier demanda, también es posible contactar con la oficina o incluso programar una reunión con el concejal él mismo.

Estamos hablando de una tecnología de la información y la comunicación accesible a través de un dispositivo móvil, que propone soluciones en términos de simplificación, rapidez y personalización, capturando datos y produciendo más información. Sin embargo, la mayor promesa de la *app* radica en resolver dos problemas principales: la falta de representación en la CMBH y el aumento y simplificación de la participación política. Es decir, resolver la “crisis” de la representación política en el parlamento municipal y construir una sociedad más participativa, acorde con la noción revisionista del solucionismo tecnológico. Sin embargo, la respuesta a estos problemas dista mucho de ser alcanzada por la aplicación en cuestión, o propuestas similares. Esto se debe a que “Meu Vereador” controla la vida de un solo mandato, no la actividad parlamentaria en su conjunto. Hay una promesa de control social, de rescatar la participación política, pero acaba por limitarse a la relación “un votante/un concejal”, es decir, individualiza la participación. Además, hay una simplificación excesiva del proceso político, como si votar “sí” o “no” resolviera mágicamente el problema de la democracia, que requiere un mayor compromiso cívico, debates y movilización social.

Con el fin de producir las soluciones, las causas sociales también se simplifican. Aunque hay mayor transparencia de lo que la aplicación busca resolver, todos los demás temas que involucran la complejidad del problema se vuelven opacos, se colocan en otro nivel. Si se plantean, se ven como ruido, quizás incluso como fuerzas que no quieren que prevalezca el cambio y la modernidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Filgueiras, Fernando. (2011) Além da transparência: accountability e política da publicidade em *Lua Nova*. São Paulo. n. 84, 65-94.
- Fonseca, Rosa Alexandra. (2020) *A vida mobile no capitalismo de dados: narrativas de negócios digitais e a constituição do consumidor conectado*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Maffesoli, Michel. (1998) *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes.
- Morozov, Evgeny. (2018) *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu.
- Morozov, Evgeny. (2015) *La locura del solucionismo tecnológico*. Trad. Nancy Viviana Piñero. Buenos Aires: Katz Editores.
- Morozov, Evgeny. (2020) Solucionismo, nova aposta das elites globais. Trad. Simone Paz en *Outras Palavras*. <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/solucionismo-nova-aposta-das-elites-globais/> .
- Morozov, Evgeny. (2013) *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. New Work: PublicAffairs.
- Shirky, Clay. (2011) *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Van Dijck, Jose. (2016) *The culture of connectivity: a critical history of social media*. New York, Oxford: Oxford University Press.

ORGANIZACIONES QUE FOMENTAN EL EMPREENDEDORISMO DIGITAL FEMENINO. ANÁLISIS DESDE EL TECNOFEMINISMO

Flavia Romina Samaniego

INTRODUCCIÓN

La promoción a la actividad emprendedora y el ser emprendedor como estilo de vida y forma de ser están enmarcadas en el contexto de una nueva racionalidad impuesta desde fines de los años setenta del siglo pasado en el mundo occidental: la neoliberal (Gómez Borges y Pascual Serrano, 2014; Rose et al., 2012). Este tipo de racionalidad “tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación” (Laval, Dardot, 2015, p. 15). En Argentina, el fomento al emprendedorismo creció a partir de la gestión del ex presidente Mauricio Macri (2015-2019) y, aunque no comenzó con su gobierno, sí los discursos y las políticas públicas nacionales en torno a la promoción de la actividad emprendedora se intensificaron (Feldman, 2019; Hernández et al., 2017; Lago Martínez, 2017). Las organizaciones de la sociedad civil que forman parte del denominado Ecosistema Emprendedor¹ crecieron en cantidad desde entonces al igual que los eventos organizados por estas y el público que asiste a los mismos.

1 El Ecosistema Emprendedor está conformado por todos los actores sociales que contribuyen al desarrollo de los emprendedores, como las organizaciones de la sociedad civil, incubadoras, el sistema financiero, el Gobierno, las iniciativas privadas, entre otras. (Álvarez Martínez et al., 2016)

En el país se ha documentado que esta expansión no se ve reflejada de igual manera cuando se la analiza por géneros² (de Torres Carbonell y Echezarreta, 2019). En su mayoría son hombres los que inician el proceso de emprender o desarrollar proyectos en entornos digitales, esta es una de las razones por lo que se ha visto en los últimos años el crecimiento de eventos organizados por entes privados y organizaciones de la sociedad civil que promueven la “cultura emprendedora” y que añaden una charla o capacitación específica dirigida a las mujeres, a la par que se han creado organizaciones de mujeres con el fin de fomentar el emprendedorismo femenino.

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar, a partir de la perspectiva crítica del Tecnofeminismo de Judy Wajcman (2006), cómo se presenta la relación de las mujeres con las tecnologías digitales en el “mundo” emprendedor a través de la observación a las organizaciones que promueven el emprendedorismo digital femenino en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El enfoque metodológico es cualitativo y para la selección de los casos se conformó una cartografía de organizaciones que reunían las características previamente definidas en la investigación y luego se seleccionaron tres casos para caracterizar el fenómeno a partir de la información recogida mediante sus páginas webs y redes sociales digitales.

El capítulo se estructura en tres apartados. En el primero se repasa brevemente las perspectivas teóricas que comprenden la relación género y tecnologías para dar cuenta de cómo se circunscribe el fenómeno. En el segundo se describe a partir de datos disponibles, la presencia de las mujeres en el “mundo” del emprendedorismo digital en Argentina. En el tercero se caracteriza a las organizaciones que promueven el emprendedorismo digital femenino en la Ciudad de Buenos Aires dando cuenta de los propósitos que persiguen, el público al que se dirigen y cómo se vincula su promoción con las diferentes modalidades de inserción de las mujeres en la economía digital.³ Se

2 Es importante aclarar que género y mujer no son entendidos como equivalentes en este estudio. Se parte de un análisis crítico de la construcción del género en tanto diferenciación de significados de los cuerpos sexuados en relación uno con el otro (Scott, 2011, p. 98). En consonancia con Joan Scott, se sostiene que “el género es una categoría útil para el análisis porque nos obliga a historizar las formas en las cuales el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos” (2011, p. 100).

3 Según la definición de la CEPAL (2013) la economía digital está compuesta por “la infraestructura de telecomunicaciones, las industrias TIC (software, hardware y servicios TIC) y la red de actividades económicas y sociales facilitadas por Internet, la computación en la nube y las redes móviles, las sociales y de sensores remotos” (2013, p. 9). Esto sugiere que las modalidades de inserción de los sujetos en esta economía son muy amplias y variadas.

finaliza el trabajo con una breve reflexión que invita a seguir pensando el vínculo género-tecnologías en el capitalismo actual.

GÉNERO Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS FEMINISTAS

Las relaciones sociales de poder generizadas se vieron nuevamente transformadas por la introducción masiva de nuevos artefactos tecnológicos en la sociedad del siglo XXI. Los accesos, usos y apropiaciones de las tecnologías digitales vistas desde el género reflejaron inmediatamente la desigualdad existente en las sociedades. El impacto en el género de la web 2.0 y el uso intensivo de internet han sido estudiados por teóricas feministas que denominaron “brecha digital de género” a la desigualdad entre los hombres y las mujeres en cuanto a los usos, habilidades y capacidades para utilizar y sacar provecho de las tecnologías digitales e Internet (Castaño Collado, 2008). Pero la teoría feminista de la tecnología no solo se ha ocupado de la subrepresentación de las mujeres en el desarrollo, uso y apropiaciones de las tecnologías digitales, aunque esto conforme un gran problema y por ende el foco de muchas investigaciones actuales.

Como lo ha estudiado la autora Nuria Bergés Bosch (2013), la forma en la que comprendemos el vínculo entre género y tecnologías digitales depende de la teoría feminista desde la cual se lo mire. Esto es fruto de la lucha de los movimientos feministas, donde práctica, activismo y teoría están íntimamente relacionadas, lo que implica que investigar sobre este vínculo es siempre una propuesta que incluye una dimensión emancipadora de un mundo androcéntrico y sexista (2013, p. 1). La pregunta sobre si son las tecnologías intrínsecamente liberadoras o esclavizantes de las mujeres ha trazado gran parte del debate desde sus inicios en los años setenta del siglo pasado.⁴

Desde un enfoque que introduce la perspectiva del feminismo socialista y el constructivismo social de las tecnologías, surge el Tecnofeminismo, que se coloca en el medio de las miradas pesimistas y optimistas de las tecnologías (Vergés Bosch, 2013, p. 8). Para las tecnofeministas, la tecnología es un producto sociomaterial y como tal forma parte del tejido social. Las desigualdades de género y otras formas de desigualdad se encuentran en el entramado sociotécnico, son parte constitutiva de este. Los géneros y las tecnologías mutan constantemente a medida que las relaciones sociales y de poder se ven transformadas. Judy Wajcman (2006) es quien le dio nombre a esta perspectiva, donde el análisis del desarrollo de las tecnologías, la alta

4 Ver Torrano y Fischetti (2020) y Vergés Bosch (2013) para ampliar en las perspectivas teóricas feministas y sus corrientes.

masculinización de su proceso de diseño y las formas en las que esto impacta en la con-constitución del género y las tecnologías se ve reflejado en la tecnología como producto sociomaterial, en los sistemas técnicos y en los estereotipos sociales del género. Además, las disputas políticas y sociales en las relaciones de género dan sentido y transforman las tecnologías. Esto es por lo que la tecnología es tanto fuente como consecuencia de las relaciones de género y las construye (2006, p. 161).

Desde esta teoría es que se observa el fenómeno del emprendedorismo digital femenino en el presente trabajo. Se la diferencia de la perspectiva del feminismo liberal que aborda la relación de los géneros y las tecnologías digitales en tanto una desigualdad entre hombres y mujeres, la que puede reducirse a partir de la inclusión digital de las mujeres a las carreras profesionales relacionadas con las STEM (por las siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y si se enseña a las mujeres a apropiarse de las tecnologías digitales para sacar provecho de ellas debidamente. En esta perspectiva, las tecnologías digitales aparecen como abiertas e intrínsecamente neutrales, por consiguiente la incorporación de más mujeres en las tecnologías para lograr una equiparación con los hombres se presenta como la propuesta emancipatoria de la teoría feminista liberal de la tecnología (Vergés Bosch, 2013).

Hoy día, es la perspectiva que mayor impacto tiene tanto en las políticas públicas como en las organizaciones que promueven la inclusión digital de las mujeres. También es la perspectiva de las organizaciones que promueven la inserción de las mujeres en la economía digital a partir de la actividad emprendedora tales como el *Global Entrepreneurship Monitor*⁵ (GEM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Los informes producidos por estas organizaciones, entre otros, son desarrollados en el siguiente apartado.

PANORAMA DEL EMPRENDEDORISMO DIGITAL FEMENINO EN ARGENTINA

A nivel global, una de las organizaciones que cuenta con mayores recursos para estudiar el emprendedorismo es el GEM, en el país sus informes son elaborados en conjunto con el Centro de Entrepreneurship IAE Business School de la Universidad Austral.⁶ El último informe

5 <https://www.gemconsortium.org/>

6 El estudio mide la actividad emprendedora diferenciando categorías como edad de las personas, género (hombre-mujer), formación académica y motivación, básicamente, si el emprendimiento es realizado por la necesidad de obtener un ingreso o para aprovechar una oportunidad de negocio.

disponible para Argentina (de Torres Carbonell y Echezarreta, 2019) corresponde al período 2018,⁷ en él se puede ver que hay más hombres (10,11%) que mujeres (8,15%) emprendiendo y que esto conforma una constante a través de los años.

El estudio detectó que la Tasa de Actividad Emprendedora (TEA)⁸ por géneros está conformada por un 55% de hombres y un 45% de mujeres, estos porcentajes se corresponden con los países de la región. Con respecto a las motivaciones para emprender, se afirma que son las mujeres quienes suelen estar más motivadas por la necesidad de adquirir ingresos económicos, en relación con los hombres (de Torres Carbonell, 2017). Los emprendimientos que se generan por una necesidad suelen utilizar en sus negocios bajos niveles de tecnología y rondan los ingresos de un salario modesto (Solimano, 2014, p. 40 citado en Price, 2017, p. 11). Esta disparidad aparece en otros estudios como característica de las economías en desarrollo (Vázquez-Levin, 2015). Se destaca de igual manera que, por ejemplo, dentro de la Fundación Endeavor Argentina⁹ de los 142 emprendedores de “alto impacto” que conforman su cartera, sólo quince son mujeres.

En cuanto a los emprendimientos digitales, el Observatorio de Emprendedores de CABA (2014) realizó un estudio que reveló una gran diferencia entre hombres y mujeres que emprenden proyectos de base tecnológica. De los emprendimientos relevados (encuesta realizada a 1292 emprendedores en CABA), el 30% de los hombres lidera este tipo de proyectos, mientras que solo el 10% de las mujeres lo hace (2014, p. 11).

Otro estudio realizado por el BID para América Latina (Programa WISE Latin America, 2019) subraya que la brecha de género en el emprendedorismo latinoamericano está relacionada con que, en su mayoría, “las empresas que son propiedad de mujeres siguen siendo más pequeñas y generan menor rentabilidad, son menos eficientes y ostentan menores tasas de crecimiento en el tiempo que aquellas lideradas por sus pares hombres” (2019, p. 91). Para el caso de Argentina, prácticamente la mitad (42%) de los emprendimientos que se inician en el país son liderados por mujeres, aunque sólo el 6% de ellos logra sobrevivir luego de los primeros tres años (Endeavor, 2016 citado en Programa WISE Latin America, 2019, p. 94).

7 Basado en una muestra de dos mil casos dirigida a la población económicamente activa (personas de entre 18 y 63 años) del país.

8 La TEA está conformada por dos variables: los emprendimientos que se encuentran en etapa inicial y que han pagado salarios por no más de tres meses (Empresa Naciente) y los emprendimientos que han pagado salarios por tres a cuarenta y dos meses (Empresa Nueva)

9 <https://www.endeavor.org.ar/>

Con relación a los emprendimientos de base tecnológica realizados por mujeres profesionales de las áreas STEM, el estudio reveló que las mujeres emprendedoras de estas áreas afirman iniciar sus empresas motivadas por la oportunidad antes que por la necesidad. En la encuesta dirigida a este grupo de mujeres de América Latina¹⁰ se indicó que el 67% es soltera o está en pareja, pero que no tiene familiares a cargo ni hijos. Son mujeres que tienen alto nivel de estudios (77% posee título universitario o superior) aunque sólo un 6% tiene estudios de doctorado y la mayoría comenzó su negocio en los últimos cinco años (81%). También que encuentra como principal obstáculo para el desarrollo de su emprendimiento la falta de financiamiento y la obtención de inversiones (2019, p. 44).

Asimismo, un informe llevado a cabo por la Asociación Argentina de Capital Privado, Emprendedor y Semilla (ARCAP) reveló que en el año 2019 solo el 8,7% del capital emprendedor invertido fue destinado a proyectos liderados por mujeres, y de las 75 startups¹¹ de su cartera consultadas en el año 2020, sólo el 2,7% correspondía a equipos formados íntegramente por mujeres, el 87,2% estaba conformados íntegramente por varones, y el 14,6% eran equipos mixtos (Suárez, 2020).¹²

Cabe añadir que otra modalidad de inserción de las mujeres en la economía digital a partir del emprendedorismo digital se da a través del uso de las redes sociales digitales y plataformas de *e-commerce* para vender sus productos o servicios, sean estos digitales o no. Este fenómeno ha crecido fuertemente en la región, siendo las mujeres (muchas de ellas jefas de hogar) quienes más han desarrollado actividades económicas de este tipo debido a la pérdida o falta de empleo, la imposibilidad de salir de sus hogares a causa de la Pandemia por COVID-19 y la dificultad de compatibilizar los tiempos de un trabajo remunerado con las cargas y responsabilidades del trabajo no remunerado en el hogar y la familia (García, 2021).

Aunque este tipo de emprendimientos puede significar mayores niveles de autonomía de las mujeres, es necesario advertir que también puede someterlas a la superposición de tareas y estrés en la búsqueda de un equilibrio entre el trabajo remunerado y el no remunerado (CEPAL, 2013, p. 36). A este respecto, se advierte en la sociedad

10 De las 642 mujeres encuestadas, 29% de ellas eran de nacionalidad argentina.

11 Las empresas del tipo startup se caracterizan por utilizar altos niveles de tecnología y por ser escalables, es decir que es un tipo de negocio de base tecnológica que tiene el potencial de crecer rápidamente.

12 Esto es denunciado por varias organizaciones en el mundo, entre ellas *Women who tech*, que destaca la gran masculinización que existe en los directorios de los capitales de riesgos, sobre todo en los privados.

contemporánea una brecha de género en el uso y calidad del tiempo libre que está íntimamente ligada a los modos de producción postfordista y a que cada vez más familias necesitan de la doble fuente de ingresos para atender sus necesidades (Wajcman, 2017). Con relación a la cantidad de mujeres que realizan este tipo de emprendimientos no se han encontrado datos o informes que grafiquen la actividad en el país, aunque sí es importante destacar que gran parte de este tipo de emprendimientos está enmarcada dentro de la economía informal.

De acuerdo con los datos, se observa que la modalidad de inserción de las mujeres emprendedoras en la economía digital muestra una clara brecha con relación a los hombres en cuanto al tipo de emprendimiento, si es de base tecnológica o no, y el motivo por el que desean emprender un negocio, si este está impulsado por una necesidad de adquirir/aumentar ingresos o aprovechar una oportunidad. Esta diferencia también es marcada entre las mujeres que tienen un emprendimiento de base tecnológica dentro de las áreas STEM y las mujeres que desarrollan un emprendimiento de venta de productos o servicios con bajos niveles de tecnología.

Adquirir el capital necesario para desarrollar los emprendimientos de base tecnológica es uno de los principales obstáculos para las mujeres con emprendimientos digitales. Esto está relacionado con cuestiones culturales y de discriminaciones no explícitas, donde se ven cristalizados los imaginarios relacionados con los estereotipos sociales por los cuales se entiende que lo propio de la masculinidad es su afinidad con las tecnologías a diferencia de lo que es propio de la feminidad (Wajcman, 2006, p. 162).

ORGANIZACIONES QUE FOMENTAN EL EMPRENDEDORISMO DIGITAL FEMENINO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Buscando disminuir esta nueva brecha, en la Ciudad de Buenos Aires se ha visto el impulso de organizaciones que promueven el emprendedorismo digital femenino en sus dos modalidades: otorgando capacitaciones en tecnologías digitales y emprendimientos para que las mujeres inserten sus negocios en la economía digital; y fomentando que mujeres profesionales de las áreas STEM generen sus propios emprendimientos de base tecnológica. Esta última también es impulsada en el país por programas como el del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el IAE Bussines School llamado WISE Latin America.¹³

El presente trabajo registró dieciséis organizaciones que tienen sede o capítulo en CABA y promueven el emprendedorismo digital femenino. Ellas se caracterizan por ofrecer una comunidad para

13 <https://www.wiselatinamerica.com/>

mujeres que hayan comenzado un negocio o deseen hacerlo, donde hacer *networking* aparece como una de las principales metas. Para este fin se crean plataformas digitales o páginas webs donde se colocan los emprendimientos de las mujeres integrantes de la organización, se comparten redes sociales digitales de los emprendimientos – Instagram es una de las más usadas– y se utilizan grupos de *WhatsApp* para la difusión de eventos o conversación.

Las organizaciones también ofrecen capacitaciones en tecnologías digitales y habilidades para emprender, esto incluye herramientas del marketing digital, el diseño web, la comunicación a través de redes sociales digitales, la generación de contenidos digitales con plataformas como Canva,¹⁴ y el *branding* de la marca, es decir la identidad del emprendimiento. Se advierte que, aunque muchas de las terminologías propias del mundo de las empresas son explicadas a través de las capacitaciones, el léxico empleado tanto en las redes sociales digitales como en sus páginas web indica que se dirigen a un público que está familiarizado con esas terminologías.

Muchas capacitaciones están relacionadas con las emociones de las mujeres que desean emprender o tienen un negocio. Las mentorías son un tipo de capacitación que se da entre empresarios/as con experiencia en los mercados y mujeres emprendedoras en etapa inicial, este tipo de capacitaciones se ve más en emprendimientos de las áreas STEM, donde presentarse en rondas de negocios nacionales e internacionales y concursos forma parte del desarrollo de la empresa del tipo startup. También las charlas motivacionales y el coaching son una parte fundamental de las capacitaciones, donde lo tocante a ser mujer emprendedora en un mundo empresarial masculinizado se pone en cuestión, se sugiere “derribar” las inseguridades que arrastran las mujeres, propias del estereotipo social que encasilla a la mujer como ama de casa, y se problematiza las dificultades de ser madre y tener un emprendimiento propio.

Indagando en la fecha de inicio registrada de las organizaciones, notamos que la mayoría emerge en un contexto donde en el país se dan dos sucesos en paralelo: la intensificación del discurso emprendedor en la sociedad luego del cambio de gestión gubernamental y lo que se ha denominado “La Nueva Ola Feminista” (Varela, 2021), ambos sucesos se ubican en el año 2015.¹⁵ Solo dos organizaciones tienen más de veinte años desde su fundación. El resto de las organizaciones de las que se disponen datos, surge entre los años 2014 y 2019.

14 <https://www.canva.com/>

15 En nuestro país irrumpe el reclamo #Niunamenos en las redes sociales y las calles y exige el fin de los femicidios.

Si bien todas las organizaciones tienen fines similares, se diferencian por el público al que están dirigidas y la modalidad de emprendimiento digital que fomentan. Por ejemplo, la organización sin fines de lucro Media Chicas¹⁶ tiene “la misión de acortar la brecha digital de género, a través de la democratización del conocimiento y la inclusión de mujeres en ciencia y tecnología hacia una cultura diversa”. Está dirigida a mujeres entre los 18 y 40 años. El programa “Somos más” de inclusión digital trabaja en diversos barrios de Argentina con la intención de llegar a mujeres en situación de vulnerabilidad, brindándoles formación digital y herramientas emprendedoras.

La organización Mujer Emprendedora LAC,¹⁷ con sede en CABA, se describe como “una comunidad de emprendedoras/es, inversores y organizaciones”. Busca incluir a las mujeres en los equipos fundadores de startups para generar equipos diversos de empresas de base tecnológica en la región. Está dirigida a mujeres profesionales de Latinoamérica que se encuentran desarrollando un emprendimiento de base tecnológico o que tienen formación STEM y deseen incluirse en uno. Dentro de sus objetivos se encuentra el empoderar a las mujeres en el ecosistema emprendedor global de la región, subrayan que uno de los mayores desafíos que enfrenta la mujer emprendedora hoy es “la dificultad de ejercer la variedad de roles que tiene una mujer actual (gerente, esposa, mamá) y todos con el mismo nivel de autoexigencia” (pág. web Mujer Emprendedora LAC).

Por último, la organización Digitalizadas¹⁸ es un híbrido entre una comunidad de mujeres emprendedoras y una empresa de marketing digital. En el año 2020 otorgaron cursos gratuitos a través de la plataforma YouTube, dirigidos especialmente a mujeres emprendedoras, se promocionaron a través de la campaña #UnidasChallenge, a la que describieron como “una iniciativa solidaria que tiene como objetivo apoyar los derechos de las mujeres y potenciar el empoderamiento femenino”. Además, la organización ofrece *networking* a través de su comunidad y capacitación en herramientas de marketing digital, *e-commerce* y redes sociales digitales a través de seminarios, talleres y workshops, algunos de ellos son arancelados y otros se dan de forma gratuita mediante inscripción previa.

En resumen, observamos que el emprendimiento digital femenino fomentado por las organizaciones está dirigido a diferentes públicos en cuanto a que comprenden distintos niveles educativos y vinculación con las tecnologías. En los emprendimientos de base tecnológica

16 <https://www.mediachicas.org/>

17 <https://www.mujeremprendedoralac.org/>

18 <https://digitalizadas.com.ar/>

de las áreas STEM se promueve que las mujeres desarrollen emprendimientos del tipo startup. Los otros tipos de emprendimientos fomentados están relacionados con adaptar el negocio de las mujeres a la economía digital, desarrollando canales de venta por internet, promoción de la marca y visibilización del negocio a través de plataformas y redes sociales digitales. Para este tipo de emprendimientos es necesario que las mujeres posean niveles básicos de utilización de las tecnologías digitales y en cuanto a su formación educativa no se observa que sea una restricción el hecho de no poseer estudios superiores, aunque se destaca el léxico utilizado en las organizaciones.

REFLEXIONES Y PALABRAS ABIERTAS

Con la finalidad de analizar este nuevo fenómeno, el del fomento al emprendedorismo digital femenino, es que fue necesario mostrar la perspectiva teórica desde la cual puede abordarse su estudio y desde donde se comprende que el fenómeno se entiende a sí mismo. Esta diferencia se considera crucial para examinar los vínculos que se establecen entre género y tecnologías digitales en el mundo del emprendedorismo digital. Las mujeres, como cuerpos sexuados construidos socialmente a partir de las disputas sociales y políticas en co-constitución con la tecnología, están siendo llamadas a ocupar roles de liderazgo dentro del mundo empresarial tecnológico y también a apropiarse de las tecnologías digitales para desarrollar sus negocios e insertarse en la economía digital.

Visto desde la perspectiva tecnofeminista, este fenómeno no es en sí mismo positivo o negativo para las mujeres, aunque presenta una posible paradoja: quienes son atraídas por estas organizaciones encuentran respuestas a sus problemas que son poco o nulamente abordados institucionalmente o a través de políticas públicas específicas, pero por la fuerza de los discursos de autorrealización y superación individual propios del emprendedorismo, cabe destacar que esto podría influir en los modos en los que las mujeres en general se vinculan con las tecnologías digitales y en cómo perciben que los problemas sociales, económicos y tecnológicos reflejado en las diferentes brechas deben ser superados.

Por consiguiente, podemos pensar que la actividad emprendedora llevada a cabo por mujeres implica una transformación en cuanto a su rol social en la economía digital e implica un cambio en las relaciones sociales generizadas. Pero su sentido es ambiguo, ya que, aunque la actividad emprendedora se presenta como un doble desafío para las mujeres, se presenta también como una experiencia individualizante del “empoderamiento femenino”, porque descansa en las capacidades que cada mujer tiene para sobreponerse a las adversidades de

desarrollar un negocio propio y de poder apropiarse adecuadamente de las tecnologías digitales.

Concluimos advirtiendo que las formas de apropiación de las tecnologías digitales que se promueven a través de las organizaciones relevadas no son iguales y estas deben ser analizadas desde una perspectiva interseccional, ya que se evidencian componentes de clase, etnia y “raza”, además del género, en los diferentes tipos de apropiación tecnológica que se dan en el emprendedorismo digital. Un estudio que problematice las formas de apropiación es necesario, ya que se ha observado, por un lado, la insistencia en el buen uso de las plataformas digitales ya existentes, sin una perspectiva crítica de las mismas, y por otro, que el foco está puesto en que las mujeres devengan empresarias tecnólogas debido a su formación profesional sin una mirada crítica hacia las tecnologías como constructo socio-material. Esto, como se ha dicho, es una apreciación que surge de la reflexión del fenómeno y que encuentra limitaciones por las características de esta investigación, por lo que no intenta determinar lo que efectivamente sucede en las organizaciones que fomentan el emprendedorismo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Martínez, Paola; Ibarra García, Sabrina; Menéndez, Cecilia; Federico, Juan; Kantis, Hugo. (2016). El ecosistema emprendedor de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Una mirada exploratoria. *Documento de trabajo* UNGS- IDEI.
- Castaño Collado, Cecilia. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). *Mujeres en la economía digital: Superar el umbral de la desigualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/16561-mujeres-la-economia-digital-superar-umbral-la-desigualdad>
- De Torres Carbonell, Silvia; Echezarreta, Aranzazu (2019). *Resumen Ejecutivo – Argentina: GEM 2018* [Resumen ejecutivo]. IAE Business School y Global Entrepreneurship Monitor. <https://www.gemconsortium.org/report/executive-summary-gem-report-argentina-2018-resumen-ejecutivo-reporte-gem-argentina-2018>
- Feldman, Patricio (2019). *De qué hablamos cuando hablamos de emprendedorismo: Una aproximación al sector Emprendedor Informacional (EI) de Argentina*. 2, 85-102.
- García, Ana (25 de febrero de 2021). Las Nenis: Autoempleo y comercio digital durante la pandemia. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/empresas/Las-Nenis-autoempleo-y-comercio-digital-durante-la-pandemia-20210225-0067.html>

- Gómez Borges, Efrén; Pascual Serrano, Amparo. (2014). Producción política de sujetos laborales en el nuevo capitalismo: La figura del emprendedor como referencia de un nuevo paradigma. *Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología*, 65.
- Hernández, Silvia; Nepomiachi, Ezequiel; Ré, Carolina. (2017). *Seamos un país de 40 millones de emprendedores Interpelaciones ideológicas en tiempos neoliberales*. 93, 8.
- Lago Martínez, Silvia. (2017). Trabajo y empleo en las industrias creativas en Argentina. La figura del emprendedor. *Quórum Académico*, 14(2), 17-34.
- Laval, Christian; Dardot, Pierre. (2015). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Observatorio de emprendedores de la Ciudad de Buenos Aires. (2014). *Mujeres emprendedoras ¿Nuevos Desafíos?* (N.º 1). https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/mujeres_emprendedoras.pdf
- Price, Amanda. (2017). Los emprendedores tecnológicos en Buenos Aires: Un análisis de la coyuntura actual y oportunidades para el futuro. *Independent Study Project (ISP) Collection*. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2535
- Programa WISE Latin America (2019). *Protagonistas del futuro: Emprendedoras STEM en América Latina*. <https://www.wiselatinamerica.com/descargas/Estudio-Emprendedoras-STEM.pdf>
- Rose, Nikolas; O'Malley, Pat; Valverde, Mariana (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 8, Article 8. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/2042>
- Scott, Joan (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, (6) 95-101.
- Suárez, Lorena. (2020). *Reporte de género en Capital Emprendedor [Reporte]*. Asociación Argentina de Capital Privado, Emprendedor y Semilla. <https://www.arcap.org/estudios/>
- Torrano, Andrea; Fischetti, Natalia. (2020). Filosofía feminista de la técnica y la tecnología. Notas para una academia latinoamericana activista. *Pensando - Revista de Filosofía*, 11(23), 54-67.
- Varela, Paula (2021). La Nueva Ola Feminista y las luchas de las mujeres trabajadoras ¿Por qué luchamos? *O Social Em Questão*, 1(49).
- Vazquez-Levin, Mónica (2015). Emprendimiento universitario de base tecnológica: El caso de mujeres en Argentina. En Barro Ameneiro, Senén. (Comp.). *Emprendimiento femenino en Iberoamérica*. RedEmprendia.

- Vergés Bosch, Nuria (2013). *Teorías Feministas de la Tecnología: Evolución y principales debates*. <http://hdl.handle.net/2445/45624>
- Wajcman, Judy (2006). *El Tecnofeminismo*. Madrid: Cátedra
- Wajcman, Judy (2017). *Esclavos del tiempo: Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós.

LA DOMESTICACIÓN DE LOS SMARTPHONES: UNA PANORÁMICA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Luis Ricardo Sandoval

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas, el modelo de domesticación de tecnologías ha tenido una importante productividad en términos teóricos y empíricos y se ha convertido de hecho en parte del *background* habitual de la investigación sobre los procesos de apropiación de tecnologías que se realizan desde una perspectiva sociocultural. Como categorías conceptuales y perspectivas de abordaje, “domesticación” y “apropiación” tienen importantes áreas de solapamiento pero no coinciden en todos sus aspectos. Con todo, una reflexión sobre el estado de la primera es de interés para las investigaciones que se posicionan en la segunda.

El modelo de domesticación de tecnologías fue formulado originalmente en los años noventa del siglo XX por Silverstone y otros investigadores asociados a él, lo que inauguró una tradición de investigaciones que continúa hasta la actualidad. El modelo hace hincapié en la capacidad de agencia de las personas en el uso de las tecnologías y en la necesidad de desarrollar configuraciones de sentidos en el marco de las cuales se da la adopción y uso de tecnologías, con atención especial a las de información y comunicación.

En concreto, la domesticación –con su obvia alusión a los cambios que permiten que un animal salvaje se convierta en uno doméstico y

pueda así convivir con los humanos– alude al proceso por el cual “las tecnologías, la televisión y los programas mismos [encuentran] un espacio o un lugar propios en el hogar” (Silverstone, 1996, p. 145), aunque debe considerarse que estos cambios no son unilaterales ya que – como señaló más tarde el mismo Silverstone (2005)– ambas partes de la interacción (la humana y la tecnológica) se involucran mutuamente de modos tanto materiales como simbólicos.

El encuentro entre los dispositivos y las personas es posible, entonces, a partir de configuraciones de sentidos que se encuentran mediadas por distintas instituciones, entre las cuales se destacan la familia y el hogar, en un acento que muy probablemente es conveniente mantener. Desde un punto de vista analítico, Silverstone propuso una serie de etapas o momentos. En una primera instancia (Silverstone, Hirsch y Morley, 1996) postuló cuatro etapas (apropiación, objetivación, incorporación y conversión) y luego (Silverstone, 1996) agregó otras dos al inicio del proceso (mercantilización e imaginación). Este esquema ha sido aplicado con mayor o menor fidelidad en un número importante de investigaciones que se enfocaron en objetos tecnológicos muy diversos –aunque la casi totalidad ha optado por la “versión abreviada” –, mientras que en otros casos la aplicación del modelo no resulta tan precisa, sino que la domesticación opera como una metáfora de inspiración general¹. Todas comparten por objetivo el registro de los sentidos que las personas construyen en los procesos de adopción de dispositivos tecnológicos y de las transformaciones que atraviesan usuarios y dispositivos para alcanzar una convivencia exitosa o, incluso, para no lograrlo. En este sentido, y como explica Hynes, “la domesticación es tanto una metáfora como un concepto analítico” (Hynes, 2009, p. 26).

Las cuatro etapas propuestas en el modelo analítico inician con la apropiación, que aquí se entiende de una manera restringida, como el acto de adquisición del dispositivo, pero que no debe entenderse de un modo simple ya que supone la transición del objeto desde la economía formal a la economía moral, cuando deja de poseer un valor de intercambio y pasa a incorporarse (o a intentar hacerlo) al mundo personal o al mundo del hogar. Una vez apropiado, el dispositivo tecnológico debe “meterse” en la vida de las personas, lo que supone dos aspectos simultáneos: la objetivación y la incorporación. El primer momento se refiere a que el artefacto debe ser localizado en el contexto de la geografía doméstica, y en relación al conjunto de otros objetos que la pueblan: el lugar que se le asigna, en la medida en que promueve (o

1 En este segundo grupo se cuentan muchas de las realizadas en América Latina desde la que en otro lugar denominé *perspectiva hermenéutica* de la apropiación de tecnologías (Sandoval, 2019).

no) su exhibición, también evidencia –y en ese sentido, objetiva– los sistemas de valores familiares, tanto estéticos como cognitivos y morales. Por otro lado, la incorporación no remite a la ubicación espacial del objeto sino a su uso, es decir a su ubicación en una secuencia temporal, en las rutinas diarias de la vida doméstica. Tanto la objetivación como la incorporación están moduladas por las diferencias de edad y género (dónde se ubica, quién usa y cuándo un aparato determinado), es decir por las micropolíticas de la vida cotidiana. El último momento del proceso es el de la conversión, que remite a la relación del objeto con las economías morales externas, de otras casas y familias. Los valores propios de la casa son exhibidos y confrontados con los del exterior, operación que algunas veces puede buscar la diferenciación y la individualidad, pero que mayormente espera la confirmación y la cohesión con espacios más amplios (que el hogar) de referencia, relacionamiento y negociación de sentidos. Al reingresar en la esfera pública, el momento de la conversión permite cerrar el círculo, porque facilita que ingenieros, diseñadores y publicistas (a los que debe agregarse al Estado en su función reguladora), por vía de la investigación de mercado y otros procedimientos, recuperen la trayectoria recorrida por las mercancías-objetos, retroalimentando el proceso.

En este trabajo el foco estará puesto en desarrollos recientes que han tomado a la domesticación como perspectiva teórica y a los teléfonos inteligentes o *smartphones* como su objeto. Como recién se señaló, el acento que el modelo de domesticación ha puesto en la familia y el hogar como proveedores de marcos para la construcción de sentidos, operación necesaria para la incorporación de dispositivos tecnológicos en la vida cotidiana, se ha traducido metodológicamente en la importancia de las ubicaciones físicas de los aparatos y en los límites entre las esferas privadas y públicas. Los teléfonos móviles, pero más aún los *smartphones* –con sus obvias características de portabilidad y movilidad– han tensionado estos presupuestos y preferencias analíticas.

En los últimos años, algunas investigaciones han intentado conciliar los supuestos generales del modelo y su propuesta analítica con las peculiaridades de los teléfonos móviles, planteando adaptaciones y propuestas que resultan de interés tanto teórico como metodológico. Al revisar algunas de estas investigaciones –tanto de producción propia como de otros investigadores– se pretende aportar a la discusión general sobre la apropiación de TIC en esta tercera década del siglo.

LA DOMESTICACIÓN DE SMARTPHONES DESDE UNA PERSPECTIVA CUANTITATIVA

La primera investigación que se reseñará es la de de Reuver, Nikou y Bouwman (2016), que es también la más antigua del conjunto. De

hecho, estos autores señalan que han existido trabajos previos de domesticación de teléfonos móviles pero no de teléfonos inteligentes, siendo que “la domesticación de *smartphones* probablemente sea diferente de los teléfonos tradicionales, ya que los consumidores pueden adaptar activamente las funcionalidades de sus *smartphones* a sus rutinas cotidianas, mediante la instalación de una amplia variedad de aplicaciones” (Ibíd., p. 348). Esta, por supuesto, es la característica más saliente de los teléfonos inteligentes, al menos en principio, aunque priorizarlo como perspectiva puede ser complicado.

Estos investigadores señalan, creo que de manera correcta, que aplicar el modelo de domesticación al estudio de los teléfonos móviles implica dos modificaciones: 1) los *smartphones* son utilizados por individuos y no por familias (y eso cambia la unidad de análisis) y 2) el uso de los *smartphones* no queda limitado por las fronteras físicas del hogar, sino que lo trasciende en términos espaciales y temporales. Como consecuencia, es necesario realizar una adaptación del modelo.

Al respecto, toman dos decisiones: la primera es teórica y consiste, justamente, en operacionalizar los momentos del proceso de domesticación en relación a las posibilidades de elegir aplicaciones específicas para los dispositivos. La segunda es metodológica, e implica optar por una estrategia cuantitativa: analizar los datos recopilados por una aplicación de seguimiento de las acciones de los usuarios, en una muestra de estos que había aceptado participar en la investigación. Esta opción es peculiar, especialmente en el marco de los estudios de domesticación, ya que parecería desviar el foco desde las significaciones construidas por los usuarios a la conducta observable (o registrable) de los mismos.

Respecto a la operacionalización del modelo es donde me parece que esta investigación puede ser más criticable. Dado que se trata de un enfoque cuantitativo, parte de un conjunto de hipótesis en las cuales se hace esta operacionalización. Respecto a la apropiación no existen mayores problemas: se trata de la adquisición del dispositivo y un conjunto de hipótesis la vincula a las características demográficas (grupo etario, género, ingresos, nivel educativo).

Es en el resto de los momentos donde la cosa parece complicarse. Se recordará que en la propuesta original de Silverstone la objetivación refería a la ubicación espacial, en la geografía doméstica, del dispositivo. Por las razones aludidas, esto no es aplicable directamente a los teléfonos móviles. Dado que el objeto son los *smartphones*, y de estos se ha resaltado su flexibilidad, para De Reuver et al. la objetivación queda definida como la exploración de las funcionalidades básicas preinstaladas y el ajuste de la configuración del aparato, mientras que la incorporación (que originalmente refería a la ubicación temporal en las rutinas cotidianas) se redefine como la descarga e instalación

de otras aplicaciones, diferenciando entre las informativas y las de entretenimiento. Finalmente, la conversión se traduce en el uso de aplicaciones que requieran la relación con otros (por ejemplo redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea).

Es bastante evidente la arbitrariedad de estas adaptaciones, muy especialmente en lo que hace a la objetivación e incorporación.

El software utilizado registraba cada vez que una aplicación era iniciada con su nombre y coordenadas temporales, además de una captura de la pantalla. A estos datos se le agregaron los que provenían de una encuesta muy simple, basada en tres escalas de Likert.² La arbitrariedad del planteo teórico se complementa con la arbitrariedad en el análisis de los datos. Recordemos el procedimiento de conformación de la muestra: a partir de un panel comercial de 20 mil hogares se seleccionó aleatoriamente una muestra (de la que no se indica el número de casos) que fue invitada a participar. Dado que el número de respuestas positivas era insuficiente, se realizaron tres acciones de reclutamiento que finalmente conformaron una pre-muestra de 1.653 usuarios y usuarias que contestaron la invitación, aunque menos de un tercio la aceptó. De estos 519 usuarios y usuarias solo 369 instalaron la aplicación de seguimiento y finalmente solo 233 (la muestra final) la utilizaron por las cuatro semanas previstas. Es lógico concluir que en el camino se ha perdido cualquier tipo de representatividad. En consecuencia, es injustificado afirmar, como hacen los autores, que dado que en la muestra hay algo más de varones que de mujeres, eso valida la hipótesis de que “Es más probable que varones antes que mujeres adquieran un smartphone”.³ A continuación las hipótesis relacionadas con los siguientes momentos se “verifican” a partir de la frecuencia de uso de tipos de aplicaciones (por ejemplo llamadas de voz para la objetivación, videos *on line* para incorporación, juegos para la conversión). Nuevamente queda en evidencia el cúmulo de decisiones arbitrarias que subyace a la investigación.

2 Las afirmaciones sobre las que se consultaba el grado de acuerdo eran: “Mi vida diaria ha cambiado debido al uso de smartphones”, “Mis actividades diarias son habilitadas a través de smartphones” y “El uso de teléfonos inteligentes se adapta a mis rutinas diarias”.

3 La aplicación de la navaja de Ockham sugeriría otras alternativas, como que los varones resguardan menos su intimidad (o tienen una tendencia mayor al exhibicionismo) y por eso aceptan en mayor número instalar un software que registra sus acciones en el teléfono móvil. Esta observación no es arbitraria: los datos de la encuesta Global Web Index incluidos en el último informe (a la fecha de redacción de este artículo) de We are social y Hootsuite (2021) indican que en todas las franjas etarias, a excepción de los y las mayores de 65 años, las mujeres responden afirmativamente en porcentajes más altos que los varones a la consulta sobre si se sienten preocupados por el posible mal uso de sus datos personales.

Los investigadores concluyen: “mostramos cómo un acercamiento cuantitativo que combina múltiples fuentes de datos puede ser usado en un modo explicativo. Sobre todo, la metodología usada en este estudio tiene el potencial para contrarrestar la crítica típica de que la literatura de domesticación tiene una naturaleza descriptiva y no replicable” (Ibíd., 365).

Existen otros (muy pocos) estudios sobre domesticación de telefonía móvil que utilizan acercamientos cuantitativos de manera productiva (Bolin, 2010) pero resulta difícil afirmar que este sea el caso.

LA DOMESTICACIÓN DE UNA APLICACIÓN DE MENSAJERÍA

El segundo trabajo a considerar aquí es el Matassi, Boczkowski y Mitchelstein (2019). En este caso el objeto es la domesticación, ya no de los dispositivos, sino de una aplicación: WhatsApp. Una cuestión distintiva de esta investigación es que adopta una perspectiva de curso de la vida, buscando contrarrestar el foco dominante en los más jóvenes, intención que merece ser destacada.

A partir de un conjunto bastante amplio de entrevistas semi estructuradas (combinadas con una encuesta) se analizaron las características diferenciales de la domesticación en cuatro grupos etarios de adultos, diferenciados con fines analíticos: adultos jóvenes (18 a 34 años), medios (35 a 59 años) y mayores (60 años y más). La naturaleza portable, individual y no tangible del objeto obligó a realizar adaptaciones del modelo original. En este caso la apropiación se definió como la instalación y uso de la aplicación (lo que puede implicar la necesidad de actualizar el dispositivo y donde se patentizan las presiones de los grupos de pertenencia). Respecto a la conversión, esta investigación se detiene en el rol de los grupos de WhatsApp, las demandas de respuesta que implican y la construcción “de un sentido colectivo de unidad” (Idem, p. 9). En lo que hace a la incorporación (que sería el momento donde la adaptación operativa es más directa), lo que se destaca es que para casi todos los entrevistados y entrevistadas WhatsApp se asocia a la disponibilidad permanente (Licoppe, 2004; Schrock, 2015), por lo que acompaña todo el tiempo el fluir de la vida cotidiana, aunque con sentidos diferentes en cada etapa vital.

Como es esperable, el momento del modelo original que obliga a una operación de adaptación más intensa es el de la objetivación. Como dicen Matassi, Boczkowski y Mitchelstein: “Hablando en términos generales, la objetivación refiere a la espacialidad del uso. ¿Pero dónde es el ‘dónde’ de WhatsApp?” (Matassi et al., 2019, p. 10). Correctamente, aquí se rechaza una respuesta simple (localizar el uso en la casa, el trabajo, la calle, etc.) para considerar que para muchos usuarios y usuarias la aplicación se ha vuelto un lugar en sí mismo, lo

que lleva a considerar el espacio social de los grupos de WhatsApp (por ejemplo, para una entrevistada es un espacio comparable a un salón de té, donde se reúne y conversa con sus amigas).

En las conclusiones del estudio se destaca que la forma que adopta la domesticación de WhatsApp –es decir de los usos y de los sentidos asociados a los mismos– es característicamente diferente de acuerdo a la etapa vital: mientras para los más jóvenes es un espacio social de encuentro e intercambio con los pares, para los adultos y adultas de mediana edad se vincula mucho más a la administración de las responsabilidades familiares y laborales (algo asociado a la idea de microcoordinación). En tanto, para los adultos y adultas mayores la aplicación es principalmente una oportunidad de conectarse con los miembros más jóvenes de la familia.

LA RE-DOMESTICACIÓN DE UNA APLICACIÓN: EL CASO DE MOMENTS (WECHAT)

WeChat es una aplicación multipropósito para *smartphones* que ofrece un conjunto de utilidades (mensajería y llamadas VoIP, redes sociales y pagos on line) y, con sus más de 1.100 millones de usuarios, se ha convertido en una aplicación omnipresente en el mercado chino. Por su complejidad y por los usos que se le dan, *WeChat* puede considerarse como un ecosistema integral que ha alcanzado una enorme centralidad en la vida cotidiana china: por un lado porque su desarrollo ha encontrado una especial afinidad con la transformación digital de la misma economía del país y con los valores que el gobierno central chino ha impulsado decididamente. Su uso se ha extendido fusionando los ámbitos personales y familiares y se ha enlazado con el *guanxi*, una característica específica de la cultura china que alude a complejas relaciones interpersonales de reciprocidad.

En el conjunto de aplicaciones o utilidades que brinda *WeChat*, Huang y Miao (2020) se han centrado en *Moments* (que se traduciría mejor como “Círculo de amigos”), una red social en la que pueden compartirse estados, imágenes, mensajes y videos entre contactos seleccionados, contenidos que pueden recibir la retroalimentación de comentarios o indicaciones de “Me gusta” (o “likeados”). Y específicamente han focalizado su indagación en el fenómeno del no-uso de *WeChat Moments*, entrevistando a usuarios y usuarias que voluntariamente discontinuaron su utilización de este aspecto de la aplicación. Según estos autores señalan, la práctica de detener el uso de un servicio de red social por un tiempo para retomarlo más tarde –denominado por otros autores “reversión” (Baumer, Guha, Quan, Mimno, & Gay, 2015) – resulta de particular interés desde un acercamiento de domesticación, ya que si bien ha sido señalado como posibilidad,

en la práctica ha sido un camino poco recorrido. Por otra parte, esta investigación se presenta como una colaboración llevada adelante en un país no occidental, apuntando a otra carencia del sector.

Para el conjunto de entrevistas en profundidad con las que se constituyó el corpus de análisis, los investigadores realizaron una muestra de conveniencia entre usuarios adultos de ambos sexos que habían usado Moments por más de seis meses, que luego habían discontinuado su uso al menos una vez y por al menos una semana, y que luego habían retomado el uso de la utilidad. El criterio de “abandono” del uso de Moments se estableció a partir de la posibilidad existente en la configuración de la aplicación de “deshabilitarla”, lo que en la práctica supone ocultarla y eliminar las notificaciones correspondientes.

Resulta de interés la adaptación del modelo original de Silverstone que realizan estos autores. Así, “la re-apropiación refiere a la re-integración de las TIC en la vida diaria, describiendo el proceso de identificación de un nuevo patrón de consumo de medios/tecnologías” (Huang & Miao, 2020, p. 8). Moments resulta una “aplicación salvaje” en la medida en que resulta disruptiva tanto a nivel individual como social, al mismo tiempo que resulta funcional a los crecientes requerimientos institucionales. Desde el punto de vista individual su uso es percibido por usuarios y usuarias como adictivo y como una pérdida de tiempo, desde el social WeChat superpone en la misma infraestructura los ámbitos personales y laborales, los lazos fuertes y débiles (sobredeterminados por la cultura del *guanxi*), generando confusión, malestar e incluso angustia. Finalmente, Moments se articula con los requerimientos laborales que exigen respuestas rápidas en todo momento, entrelazamiento del que son conscientes entrevistados y entrevistadas: “la conexión constante se ha vuelto una norma social y un ritual invisibles, por lo que se espera que los empleados sean instantáneamente accesibles” (Ibíd., p. 9). No es de extrañar entonces que los usuarios discontinúen el uso de la aplicación en distintas ocasiones (para concentrarse en algún proyecto, disfrutar unas vacaciones, pasar tiempo con personas cercanas o dedicarse una temporada a la meditación). Según las entrevistas, estas situaciones les permiten reflexionar sobre sus patrones de uso previos. Para Huang y Miao “la re-domesticación tiene lugar cuando la gente empieza a examinar la importancia de los medios y tecnologías en sus vidas diarias, a comprender la centralidad de ciertas tecnologías y a considerar cómo su importancia puede ser reducida, evocando así la agencia humana y el empoderamiento al micro nivel y desde esta perspectiva socio-técnica” (Ibíd., p. 9), reflexión que puede articularse claramente con la insistencia con que Morales (2009, 2015) ha señalado a la elucidación como un aspecto crucial de la apropiación.

Con todo, por razones obvias, nuevamente el mayor interés recae en la traducción analítica que realizan estos investigadores del momento de la objetivación, ya que, por supuesto, la referencia a la localización física (en el hogar) de los dispositivos no es directamente aplicable a una aplicación. En este caso, la forma de pensar las cuestiones espaciales corre por dos vías: por un lado se establece –de modo similar a la anterior investigación comentada– una analogía entre espacios físicos y espacios sociales. En este sentido Moments tiene tendencia a volverse una mezcla caótica de relaciones y de usos, y entrevistados y entrevistadas consignaron distintas estrategias para el control y el ordenamiento de esta complejidad, asignando funciones y significados más claros. Por otro lado, y de una manera creativa, estos investigadores entienden que la misma interfaz del *smartphone* supone un tipo de espacialidad en la cual se pueden localizar elementos (básicamente los accesos a las aplicaciones). Así, una aplicación puede colocarse en un lugar visible y de fácil acceso u “ocultarse” detrás de varias pantallas, estrategia que resultó muy común entre los entrevistados que buscaban “dominar” o “amansar” la aplicación.

El uso de Moments como una especie de ariete laboral en el interior del espacio privado y personal se vincula directamente con los problemas del momento de la incorporación. Como se ha indicado muchas veces, la posibilidad del contacto perpetuo y la disponibilidad permanente pueden volverse expectativas normativas para los usuarios (Licoppe, 2004; Mascheroni y Vincent, 2016). En este sentido, la re-incorporación supone “reconstruir la secuencia de sus rutinas diarias limitando, rechazando o estableciendo reglas sobre la duración y frecuencia de uso, y metas para el no-uso temporario, o la reducción del mismo” (Huang y Miao, 2020, p. 11).

Es interesante advertir que en el uso de una aplicación de estas características, el momento de la conversión cobra un rol especial y más marcado que en las tecnologías que dieron origen al modelo. Si la exhibición de un nuevo televisor es una operación indirecta o incluso algo forzada, la exhibición del uso que se hace de una red social es una parte de la misma definición de la misma (¿postea selfies sexis, fotos de sus mascotas o estadísticas bursátiles?). Pero, además, la mediatización de la totalidad de los vínculos interpersonales hace que discontinuar el uso de una utilidad como Moments equivalga a la invisibilidad del usuario. La re-conversión implica la toma de conciencia de estas condiciones y la toma de posición al respecto.

En un tono que recuerda a De Certeau (1996), estos investigadores concluyen que “el uso periódico o selectivo de un artefacto en ciertos establecimientos sociales puede ser considerado como una táctica activa de los usuarios, demostrando su agencia individual para

reestablecer los límites y evitar los riesgos de alienación e intromisión de las tecnologías de comunicación móvil dentro de la fábrica de la vida cotidiana” (Huang y Miao, 2020, p. 14).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En una investigación reciente (Sandoval y Cabello, 2019) en la que junto a Roxana Cabello partimos del modelo de domesticación para analizar la apropiación de los teléfonos móviles en usuarios adultos, aunque sin aplicar específicamente el modelo analítico de momentos propuesto por Silverstone, encontramos que era muy habitual que nuestros entrevistados plantearan límites y resistencias respecto a algunos aspectos de la utilización de estos dispositivos. En concreto, estos límites y resistencias se vinculaban a tres cuestiones: la percepción de que ciertos usos no son de libre elección sino que se explican por presiones externas, el rechazo a destinar montos que se entienden injustificados para la adquisición de las terminales más sofisticadas y la crítica a formas de uso que se consideran excesivas.

Contra una presuposición basada en un determinismo trivial que asuma que los dispositivos vienen dotados de funcionalidades ya establecidas que usuarios y usuarias solo podrían actuar, y de manera similar a lo que sugieren las investigaciones analizadas en este artículo (y muy especialmente la de Huang y Miao), nuestros hallazgos subrayan que el proceso de domesticación de una tecnología, en este caso la telefonía móvil, nunca es lineal. Winocur y Sánchez Vilela (2016) denominan “desfase constitutivo” a la distancia entre los resultados esperados por los diseñadores de una política de inclusión digital que, como cualquier práctica social, es sujeto de reinterpretaciones y negociaciones de sentido, y las apropiaciones que efectivamente tienen lugar (o no). Entiendo que este desfase no es privativo del caso de las políticas públicas de inclusión digital, sino que puede extenderse al conjunto de los procesos de apropiación de tecnologías, ya que es inherente al mismo.

Por otra parte, del recorrido crítico realizado es posible consignar algunos temas que puede ser provechoso tomar en cuenta en la agenda de investigaciones sobre apropiación de tecnologías. En primer lugar, y como apuntamos en otro sitio (Sandoval y Bianchi, 2017) tanto las investigaciones que parten de la propuesta de la domesticación como las que se enmarcan en la categoría de apropiación se han dirigido preferentemente al estudio de las formas en que un artefacto, dispositivo o servicio se introduce en una comunidad o grupo. Frente a la ampliación en el uso de algunas TIC (Internet y teléfonos móviles especialmente) que en algunos casos llegan prácticamente a niveles de saturación, una estrategia atractiva es “surfear

la ola” e ir desplazando el análisis a objetos cada vez más recientes y específicos. Esta deriva ha sido evidente en las investigaciones analizadas en este trabajo: partimos de una indagación que ya no tomaba como objeto a los teléfonos móviles sino a un tipo de ellos (los *smartphones*), pasamos luego a una aplicación de los mismos y concluimos en una opción o utilidad de una aplicación. Si bien esta estrategia tiene su interés, no parece agotar las necesidades que surgen cuando ciertas tecnologías se naturalizan y recaen en la facticidad, como –apelando a Durkheim– señala Ling (2012).

En segundo lugar, la discusión respecto a la forma de traducir operacionalmente la categoría de objetivación, cuando se analizan dispositivos móviles, señala la importancia de considerar los aspectos relacionados con el espacio, o con la multiplicidad de espacios involucrados, articulados y parcialmente yuxtapuestos: el espacio territorial tradicional, pero también el espacio social y el espacio de la interfaz, a los que deberíamos sumar el espacio digital o distal (Cabello, 2015, 2018) y las complejas interrelaciones que se establecen entre las geografías urbanas y los sistemas de geolocalización y realidad aumentada (Durr Missau, 2019; Wilken y Goggin, 2012).

Finalmente, y desde un punto de vista metodológico, la integración de métodos y estrategias cuantitativas resulta un desafío en un área tradicionalmente asociada a dispositivos cualitativos. Como se sugirió, el caso analizado en este artículo no alcanzó un resultado feliz. Sin embargo, la disponibilidad de procedimientos técnicos, especialmente los asociados al *big data*, parece interpelar al campo de estudios sobre domesticación y apropiación de tecnologías en torno a las maneras de imaginar formas productivas de integración metodológica.

BIBLIOGRAFÍA

- Baumer, Eric P. S., Guha, Shion, Quan, Emily, Mimno, David, y Gay, Geri K. (2015). Missing Photos, Suffering Withdrawal, or Finding Freedom? How Experiences of Social Media Non-Use Influence the Likelihood of Reversion. *Social Media + Society*, 1(2), 205630511561485. <https://doi.org/10.1177/2056305115614851>
- Bolin, Göran (2010). Domesticating the mobile in Estonia. *New Media & Society*, 12(1), 55-73. <https://doi.org/10.1177/1461444809355112>
- Cabello, Roxana (2015). La construcción social del espacio distal. En S. Lago Martínez & N. H. Correa (Eds.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI* (pp. 495-504). Buenos Aires: Teseo. <https://www.editorialteseo.com/archivos/13697/desafios-y-dilemas-de-la-universidad-y-la-ciencia-en-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi/>

- Cabello, Roxana (2018). *20 minutos en el futuro: Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital cambiante*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano / 1. Artes de hacer* (Nueva edición, establecida y presentada). México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Reuver, Mark, Nikou, Shahrokh & Bouwman, Harry (2016). Domestication of smartphones and mobile applications: A quantitative mixed-method study. *Mobile Media & Communication*, 4(3), 347-370. <https://doi.org/10.1177/2050157916649989>
- Durr Missau, Lucas. (2019). *Comunicación y movilidad urbana: Propuestas de contenido informativo y periodístico para dispositivos móviles a partir de la experiencia de desplazamiento en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires-ARG* (Doctor en Comunicación, Universidad Nacional de La Plata). Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/77923>
- Huang, Ying, y Miao, Weishan (2020). Re-domesticating social media when it becomes disruptive: Evidence from China's "super app" WeChat. *Mobile Media & Communication*, 205015792094076. <https://doi.org/10.1177/2050157920940765>
- Hynes, Deirdre (2009). [End] Users as Designers: The Internet in Everyday Life in Irish Households. *Anthropology in Action*, 16(1). <https://doi.org/10.3167/aia.2009.160103>
- Licoppe, Christian (2004). 'Connected' Presence: The Emergence of a New Repertoire for Managing Social Relationships in a Changing Communication Technoscape. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22(1), 135-156. <https://doi.org/10.1068/d323t>
- Ling, Rich (2012). *Taken for Grantedness: The Embedding of Mobile Communication into Society*. MIT Press.
- Mascheroni, Giovanna y Vincent, Jane (2016). Perpetual contact as a communicative affordance: Opportunities, constraints, and emotions. *Mobile Media & Communication*, 4(3), 310-326. <https://doi.org/10.1177/2050157916639347>
- Matassi, Mora, Boczkowski, Pablo J., y Mitchelstein, Eugenia (2019). Domesticating WhatsApp: Family, friends, work, and study in everyday communication. *New Media & Society*, 21(10), 2183-2200. <https://doi.org/10.1177/1461444819841890>
- Morales, Susana (2009). La apropiación de TIC: una perspectiva. En S. Morales y M. I. Loyola (Eds.), *Los jóvenes y las TIC: apropiación y uso en educación*. Córdoba: Copy-Rápido.

- Morales, Susana (2015). De qué hablamos cuando hablamos de apropiación tecno-mediática. En S. Morales y C. Rico de Sotelo (Eds.), *Industrias culturales, medios y público: De la recepción a la apropiación en los contextos socio-políticos contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Sandoval, Luis Ricardo (2019). La apropiación de tecnologías en América Latina: Una genealogía conceptual. *Virtualis*, 10(19), 1-19.
- Sandoval, Luis Ricardo, y Bianchi, Marta Pilar (2017). Algunos usos (efectivos y potenciales) de la categoría de apropiación. En R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Ediciones del gato gris; Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Sandoval, Luis Ricardo, y Cabello, Roxana (2019). Límites a la domesticación: Usos obligados, reticencia y austeridad en la apropiación de la telefonía móvil. *Dixit*, (31), 82-99. <https://doi.org/10.22235/d.vi31.1849>
- Schrock, Andrew Ricard (2015). Communicative affordances of mobile media: Portability, availability, locatability, and multimodality. *International Journal of Communication*, 9(1), 1229-1246.
- Silverstone, Roger (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silverstone, Roger (2005). Domesticating domestication: Reflections on the life of a concept. En T. Berker, M. Hartmann, y Y. Punie (Eds.), *Domestication of Media and Technology*. McGraw-Hill International.
- Silverstone, Roger, Hirsch, Eric, y Morley, David (1996). Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia. En R. Silverstone y E. Hirsch (Eds.), *Los efectos de la nueva comunicación*. Barcelona: Bosch.
- We are social, y Hootsuite. (2021). *Digital 2021. April Global Statshot Report*. Hootsuite. <https://wearesocial.com/digital-2021>
- Wilken, Rowan, y Goggin, Gerard (Eds.). (2012). *Mobile technology and place*. New York; Oxfordshire: Routledge.
- Winocur, Rosalía y Sánchez Vilela, Rosario (2016). *Familias pobres y computadoras claroscuras de la apropiación digital*.

Parte III
Redes sociales y comunidades digitales:
de apropiaciones e interseccionalidades

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES EN LOS USOS ESTRATÉGICOS DE LAS PLATAFORMAS DE REDES SOCIALES PARA HOMBRES TRANSGÉNERO

Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira

INTRODUCCIÓN

El 28 de octubre de 2020 nos reunimos en el panel 3 del *I Encuentro del Grupo de Trabajo CLACSO sobre Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades*, cuyo tema fue “¿Quién se apropia de qué?”. Nuestro panel se propuso discutir los *desafíos que enfrenta la desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales*. Los trabajos versaron sobre la inclusión digital en el sistema educativo de poblaciones vulnerables y también en la educación superior, las desigualdades producidas por la nueva pandemia COVID-19 y los grupos subalternizados que utilizan plataformas digitales. Al buscar lo común de estos trabajos que abordaban desde cuestiones de infraestructura tecnológica de un país hasta cuestiones subjetivas sobre el acceso a internet, abordar lo que Danah Boyd (2011) llama *contextos colapsados* me pareció central. El intenso proceso de digitalización de diversos aspectos de la interacción social, ya sean educativos, laborales o afectivos, por el hecho de estar mediatizados tienen sus fronteras tradicionales y las posibilidades de gestión relacional colapsadas, lo que fuerza nuevas dinámicas y estrategias de relación. Los contextos colapsados, para Boyd, se refieren a la falta de límites espaciales, sociales y temporales que dificulta el mantenimiento de contextos sociales distintos (Boyd, 2011).

En mi comunicación en el evento hago hincapié en que el uso de las plataformas de redes sociales, cada vez más extendido en nuestra sociedad, desde el punto de vista de las Humanidades Digitales ha sido un campo fértil para comprender las formas de sociabilidad en la época contemporánea. Las plataformas son dispositivos digitales que funcionan a partir de la producción e intercambio de datos en lógicas económicas de mercado, en base al *engagement* de sus usuarios y que regulan, de cierta forma, la actuación en sus entornos (D'Andréa, 2020). Las plataformas de redes sociales buscan brindar y fomentar una lógica sociotécnica de sociabilidad que produzca una interactividad entre sujetos, interfiriendo en la forma en que manejan sus relaciones interpersonales.

Los hombres transgénero no son una excepción a esta tendencia y también están utilizando estas plataformas. De hecho, las plataformas de redes sociales e Internet fueron dispositivos fundamentales para la organización de los hombres trans y la masificación de la posibilidad de vivir su propia identidad de género, especialmente entre los años 2000 y 2010 (Almeida, 2019; Ávila, 2014; Ferreira, 2020; Nery y Maranhão Filho, 2013).

Cuando hablamos de hombres transgénero (o trans) estamos hablando de personas a las que se les ha asignado, al nacer, un género diferente al que se identifican. En otras palabras, la transgeneridad masculina se refiere a las personas que no se ajustan al género que se les ha atribuido por la cisgeneridad compulsiva y que se constituyen y expresan como sujetos en el espectro de las masculinidades. Entendemos la cisgeneridad compulsiva como la lógica normativa binaria y biologizante que vincula invariablemente una materialidad del cuerpo (especialmente, sus características sexuales) a una identidad de género.

En este *paper* presentamos los resultados de una encuesta realizada a hombres trans que utilizan Facebook, en la que nos interesa reflexionar sobre cómo las dimensiones tecnopolíticas de las plataformas de redes sociales cruzan sus producciones de narrativas, imágenes y presencias en estos espacios desde una perspectiva de género. A través de entrevistas con quince de estos hombres, se buscó establecer usos y estrategias vinculadas a los aspectos sociotécnicos de esta y otras plataformas, destacando diferencias y similitudes. Por lo tanto, nuestro objetivo es entender cómo y si existe una gestión de usos específicos y relaciones con sus propias audiencias que produzcan diferentes entendimientos a las dimensiones tecnopolíticas de estas plataformas, desde una perspectiva de género.

Las experiencias comunes de los hombres trans han establecido una idea compartida del cuerpo y la subjetividad, incluso en las

plataformas de redes sociales en línea, que intentamos comprender con el apoyo de estudios transfeministas. El transfeminismo, según Jaqueline Gomes de Jesus (2015), es una línea de pensamiento y práctica del feminismo que

rediscute la subordinación morfológica del género (como construcción psicosocial) al sexo (como biología), condicionada por procesos históricos, criticándola como una práctica social que ha servido como justificación para la opresión de aquellas personas cuyos cuerpos no se ajustan a “la norma binaria hombre/pene y mujer/vagina” (2015, p. 19)

Refutamos los discursos que afirman la naturalización de cuerpos e identidades a través de articulaciones intersubjetivas y (re)negociaciones de los significados de las relaciones entre género, subjetividad y deseo. De esta manera, estamos en línea con lo que afirma Donna Haraway (1995): los discursos de la naturalización del cuerpo y de la vida sirven para evitar que las cosas cambien. Las tecnologías hormonales, quirúrgicas y digitales diluyen cada vez más los límites de lo posible y aumentan nuestra capacidad para (re)hacer nuestros cuerpos, nuestro género, nuestra subjetividad, remoldándonos y remodelándonos.

Nos interesa entender, a partir de la comprensión de aspectos específicos de las plataformas de redes sociales por parte de los hombres trans entrevistados que las utilizan, si crean –y si es así, cuáles son– sus propias estrategias de gestión en cada una de ellas. Así, en la primera parte de este trabajo describimos el uso de la plataforma Facebook y las formas de acceso. Posteriormente trazamos las diferencias en el uso de otras plataformas, tales como los temas y acontecimientos que se comparten y los intereses en relación a ellos.

USOS Y DETALLES DE FACEBOOK

Las motivaciones de nuestros interlocutores para utilizar Facebook son informarse, debatir, expresarse, organizarse, conocer, interactuar y ayudar a otras personas, con fines profesionales y para entretenerse. Uno de los intereses es mantenerse al día sobre los debates políticos presentes en esa plataforma de red social, incluyendo cómo se ha movilizado el debate sobre género y transgénero en Brasil, las violencias, así como los prejuicios raciales.

Facebook es una plataforma donde se puede conocer los eventos que suceden en la ciudad, grupos de estudio y conferencias sobre cuestiones de género, sexualidad y derechos humanos. También se encuentra enlaces a materiales de instrucción. De esta forma, es un espacio de información y formación sobre políticas trans que se pueden aplicar a favor de sí mismo y de otras personas trans. Es una

plataforma que se utiliza para compartir información importante para las personas trans, como asesoramiento legal, problemas de salud y oportunidades laborales. Es, por tanto, un instrumento de educación política y social en el contexto brasileño.

Diferente de los medios más tradicionales, como la televisión, Facebook permite un contacto más directo con la información, con menos interferencias, a diferencia de lo que se produce profesionalmente en los medios periodísticos. Sería una forma de conocer los hechos directamente de algunas fuentes, cuando los propios sujetos cuentan lo que les sucedió. Permite compartir sus puntos de vista y experiencias del mundo, así como seguir las de los demás. Se pueden compartir logros y derrotas, alegrías y sufrimientos para motivar e inspirar a otros.

También es un espacio donde es posible articularse y organizarse con otros sujetos. Otro interés es ampliar la construcción de una red de personas que tienen un punto de vista similar para posibilitar interacciones y convivencia con sesgos ideológicos y gustos comunes, más allá de los sujetos con los que hay que convivir en la territorialidad donde se vive.

Otra motivación señalada por los interlocutores fue la de poder estar en un lugar donde sea posible conocer a un gran número de personas. Facebook ampliaría las posibilidades de interacción con personas de diferentes partes del mundo. Es una red que permite la conexión específica con otros hombres trans para la amistad o como una red para compartir información sobre transgeneridad y sus procesos. Ha sido la responsable de aclarar muchas preguntas sobre el proceso de transición y la fuente de información sobre por dónde comenzar.

La plataforma permite mantener contactos con relaciones forjadas fuera de línea, como amigos, familiares, amigos de familiares y personas que ayudaron y apoyaron el proceso de transición. También es donde es posible aprender sobre otras narrativas y tener comprensión y solidaridad con ellas. Algunas personas que son aceptadas en su círculo afectivo ofrecen apoyo emocional a otras personas trans que son abandonadas por familiares y amigos por no estar de acuerdo con su condición trans. Permite que las personas reciban ayuda de diferentes formas, desde la obtención de información crucial al enfrentamiento de situaciones de violencia o ayudando a acceder a servicios y empleos.

Al pensar en el uso de Facebook, diferenciándolo de otras redes, los interlocutores afirman que es una red marcadamente utilizada para la militancia en temas transgénero, para el ciberactivismo. Hay una percepción de que en Facebook las personas se expresan con el

objetivo de concientizar a la sociedad exponiendo sus experiencias y creencias, enfocándose en temas de utilidad pública.

Facebook sería donde se comparten ideas y preguntas de interés para el tema. Es el espacio donde las personas debaten y comparten información sobre temas relacionados con transgeneridad, política, religión, raza, identidad de género, trabajo, música, cine, gastronomía. Se comparten temas de relevancia para otros hombres trans como la información sobre la rectificación del género y nombre en la documentación, empresas que son pro-trans e información de salud dirigida a hombres trans.

Facebook permite textos, videos, imágenes y noticias más largas y “complejas” de lo que generalmente se tendría en otras plataformas y esta característica se consideró positiva. Por otro lado, la naturaleza más politizada de la red fue considerada excesiva por muchos entrevistados. Es una plataforma que se usa para actualizarse, comunicarse con otras personas y seguir la producción de los grupos, en lugar de hablar de uno mismo. También se utiliza para dar publicidad a eventos y manifestaciones.

Para muchos, las complicaciones de vivir una adolescencia trans y la soledad que tal condición proporcionaría fue motivo para involucrarse en la red solo más tarde, después del proceso de transición. En este sentido, Facebook se considera la red más vinculada a las relaciones que los sujetos tienen en los espacios *offline*, una extensión de la misma. Así, la soledad en los espacios *offline* también se vería reflejada en el entorno *online*, concretamente en Facebook. Vale la pena señalar que Facebook, a diferencia de otras plataformas, ha desarrollado herramientas para asociar las identidades de los sujetos en línea con sus identidades fuera de línea, llamadas políticas de autenticidad.

Los perfiles considerados “no auténticos” se bloquean o eliminan. Esto incluye nombres que Facebook considera “no auténticos”, “extraños” o con palabras ofensivas (Cossetti, 2014). En estos casos, los sujetos deben enviar copias digitales de sus documentos y, aunque se oculten datos sensibles, debe aparecer la foto, el nombre completo y la fecha de nacimiento.

La asociación de mis interlocutores que consideran Facebook una plataforma que vincula más intensamente las relaciones interpersonales *online* y *offline*, si se compara con otras, posiblemente sea un reflejo de estas políticas de plataforma y sus consecuencias. En este sentido, se vincula la revelación como sujeto trans en diferentes espacialidades. Asimismo, en la plataforma se reproduce la incomprensión y dificultad para seguir las “delicadas” “transformaciones psicológicas y emocionales” (Joaquim, entrevista realizada en 2019) que atraviesan los hombres trans.

INTERSECCIONES DE OTRAS PLATAFORMAS DE REDES SOCIALES

Otros sitios web y aplicaciones de plataformas de redes sociales citados por los interlocutores como los que se utilizan con cierta frecuencia fueron Instagram, Twitter, Youtube y Tumblr. Además, app de mensajería instantánea como WhatsApp, Telegram y Skype también fueron mencionados. Otros sitios y aplicaciones enumerados fueron LinkedIn, Netflix, Gmail, Google Drive y Tinder. Esto sugiere lo que Anne Helmond llama de “plataformización de la web”, que es la creciente adopción del modelo económico y de infraestructura basado en redes sociales en el que se adhiere a protocolos de acceso e intercambio de datos entre plataformas en función de las exigencias de rentabilidad de las empresas propietarias (D’Andrea, 2017). Desde el punto de vista del usuario común, la experiencia de estar en línea se está convirtiendo cada vez más en la experiencia de uso de estas plataformas.

Se preguntó a los participantes interlocutores de este trabajo si existía alguna diferencia en los usos de plataformas y aplicaciones. Entre los usos específicos asociados a Instagram, manifestaron que esta red se utiliza para contenido más personal, como tomar fotografías de uno mismo (*selfies*) y publicar momentos de ocio. Es donde se dan a conocer aspectos de la vida cotidiana. Se consideró una red muy personal, un lugar para exponer la intimidad.

La opción por el uso de esta red social se da porque permite publicar contenido “más personal” como una estrategia para seleccionar la audiencia. El hecho de ser una red en la que padres y madres no están presentes porque no dominan la tecnología (a diferencia de Facebook) es lo que hace posible esta relación contenido / público. En este caso concreto, son las relaciones filiales de no aceptación de la condición transgénero del niño o del joven.

Si para algunos es una plataforma considerada “menos seria”, para otros es un espacio de difusión de temas útiles como asuntos legales para la población trans y debates sobre género. Instagram también es evaluada como una red en la que se posibilitan las discusiones políticas y la sensibilización sobre la causa trans.

Como espacio de acción, se utiliza para publicar y ver fotos, ver *stories* y compartir información. Se lo concibe como un “álbum de fotos” online donde se registran los cambios corporales resultantes del tratamiento hormonal para la transgenerización. Permite seguir las transformaciones corporales en el proceso de transición, incluso las de otras personas, siguiendo las particularidades de los efectos de los tratamientos en los cuerpos. Existe un condicionamiento del uso de la red basado en una cierta seguridad sobre la propia imagen; así, la exposición de uno mismo se da desde la comodidad de adquirir una imagen masculina.

Por otro lado, la red de *microblogging* Twitter se utiliza sin un propósito explícito (publicar “cosas al azar” o “cualquier cosa”), publicar sobre aspectos de la vida cotidiana y contenido humorístico, “menos político”, afirman. Sigue siendo un lugar para escribir sin preocuparse de si alguien realmente lo está leyendo. También se usa solo desde la perspectiva del consumo de contenido, en lugar de la producción. También es un espacio sin presencia de familiares, solo contactos y amigos, considerada una red en la que los usuarios son más progresistas y dispuestos a dialogar.

Youtube se utiliza para mantener un canal dirigido al público trans, donde se habla del propio proceso de transición, con el fin de ayudar a quienes aún están pensando en el tema. Tumblr, por su parte, se considera una red en la que se introduce a importantes cuestiones sociales, como “teorías de género, discusiones sobre raza, sobre sexualidad, sobre el Estado”, “sobre la brutalidad policial” y la “violencia sufrida por la comunidad LGBT + en general, entre otras minorías” (Joaquim, entrevista realizada en 2018), como negros e indígenas. Es una red en la que es importante tener dominio del idioma inglés para poder acceder a determinados contenidos, siendo, por tanto, un espacio de práctica bilingüe. Tumblr es un espacio narrativo autobiográfico. En comparación con Facebook, Tumblr se consideraba una red en la que se hacen amigos en el entorno digital, mientras que en Facebook también se pueden encontrar amistades iniciadas fuera de línea. De esta forma, el sujeto se siente más cómodo para abrirse y exponerse afectivamente, apoyándose en la comprensión de estos amigos online.

WhatsApp, en cambio, según los interlocutores, se utiliza para contactos de “cualquier índole”, para “charlar” o contactar con amigos más íntimos. También es un lugar para ayudar a otras personas trans o personas que necesitan apoyo emocional. A veces, WhatsApp es la continuación de una relación iniciada en Facebook. Luego de algún contacto iniciado por Facebook, cuando existe el deseo de una conversación más cercana que requiere aceptación y demostración de empatía, se migra a WhatsApp. Hay, por lo tanto, un uso de WhatsApp que constituye una red de apoyo mutuo entre personas trans. También se utiliza para tratar temas específicos, incluyendo invitaciones a la militancia y articulaciones alrededor de círculos de conversaciones y participación en estudios y eventos. El Telegram, en cambio, aparece en los discursos como una especie de refugio de estas conversaciones de WhatsApp cuando se vuelven demasiadas y vertiginosas. También se ha asociado WhatsApp a la interacción excesiva.

Finalmente, algunos interlocutores no diferencian entre acciones y públicos en diferentes plataformas y aplicaciones. Esto se basa en

una cierta comprensión del rendimiento de “autenticidad”, por lo que los temas se tratan de manera similar en todas las plataformas a pesar de la diversidad de audiencias en cada una. A veces puede ser que este contenido similar de una plataforma a otra se adapte a sus dimensiones y en ocasiones se resume.

GESTIÓN TEMÁTICA Y LOS LÍMITES DE LAS RELACIONES EN LAS PLATAFORMAS

En nuestras conversaciones con hombres trans sobre sus usos de las plataformas de redes sociales percibimos que los diferentes usos también sirven para promover una cierta gestión del público e incluso de la temática abordada, a partir de la comprensión de sus características sociotécnicas (aspectos tecnológicos y usos dados por los usuarios). Un ejemplo de estas características es la obvia vocación de Instagram de centrarse en las imágenes y la demanda de Facebook de una escritura más militante y elaborada.

Trabajamos con la idea de copropiedad y límites negociados de privacidad en estos contextos a partir del trabajo de Sandra Petronio (2002), para quien la privacidad es un entendimiento de que si alguien puede apropiarse de alguna información privada, es necesario marcar límites que delimiten las nociones de propiedad a los individuos en determinada información. Para Petronio, estos límites personales se gerencian como el manejo de las informaciones personales sobre sí mismos en las relaciones. Con este trabajo notamos que, en los contextos de relaciones producidas en las plataformas de redes sociales, también se consideran aspectos técnicamente constituidos por dichas plataformas. Es decir, no basta con considerar la gestión de los límites de las relaciones entre usuarios, sino que hay que considerar también los algoritmos de selección de la base de datos y la plataforma. En estas plataformas se genera la idea de espacios seguros en los que técnicamente es posible tener cierto control de la audiencia a la que se está expuesto, aunque existan riesgos.

La privacidad en red invoca una constelación de dinámicas de audiencia, normas sociales y funcionalidades técnicas que afectan los procesos de divulgación, ocultación, disimulo e interpretación de informaciones en una audiencia en red (Boyd, 2011). Si entendemos la privacidad como la gestión de fronteras entre sujetos, lo que permitimos que el otro sepa o no –una negociación que está siempre en proceso– también exige darnos cuenta de que la copropiedad de estos datos en línea no exige solo estrategias individuales para dar cuenta del manejo de esta información.

Como resultado de esta investigación, vimos que Facebook es ampliamente utilizado por nuestros interlocutores para el debate

sobre género y transgeneridad, para informarse sobre eventos, crear conciencia desde la propia experiencia y ampliar la construcción de una red de personas trans. Facebook, por lo tanto, es una plataforma marcada por un discurso más militante por permitir textos más largos, y generalmente se utiliza para enfoques más complejos. Además, Facebook, alentado por sus políticas de autenticidad, ha forjado un enfoque más sólido para las relaciones fuera de línea. Es una red que, al permitir una cierta gestión del acceso a los contenidos de los usuarios, propicia la creación de una idea de espacialidad segura en la que existe cierto control de las personas que acceden a ella.

Redes como Instagram y Twitter tienen en común el hecho de que son plataformas a las que algunos miembros de la familia no tienen acceso simplemente porque no las usan, dando cierta libertad para compartir la vida diaria y la intimidad. También son espacios donde son menos enfáticos en sus manifestaciones políticas, siendo “menos serio” y utilizado más con fines de entretenimiento. Por otro lado, YouTube se utiliza para compartir cuestiones sobre el proceso de transición y la producción común con otros hombres trans sobre este tema. Tumblr es tan “serio” y complejo como Facebook, pero es menos accesible, siendo más un lugar de formación.

Lo que estos resultados sugieren es que el hecho mismo de que utilicen las distintas plataformas de diferentes formas es una estrategia para tener alguna gestión de su privacidad en los espacios online, que se produce tanto desde los aspectos técnicos –como posibilidad y vocación para una determinada forma de escritura, producción de imagen y presencia– como también de los usos que estas plataformas van orientando a partir de la apropiación por parte de los diferentes públicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, Guilherme (2019). Revisitando a aquarela das masculinidades. *Revista Cult*, 242, 32–35.
- Ávila, Simone (2014). *Transmasculinidades: a emergência de novas identidades políticas e sociais*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Boyd, Danah (2011). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In Z. Papacharissi (Ed.), *A Networked Self: Identity, community and culture on social network sites* (39–58). Routledge.
- Cossetti, Melissa Cruz (2014). *Facebook exclui perfis brasileiros com “nomes estranhos.”* <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/facebook-exclui-perfis-de-usuarios-brasileiros-com-nomes-estranhos.html>

- D'Andrea, Carlos (2017). Rumos a uma plataformização do social. *Letras*, 53, 17. <http://letras.cidadescriativas.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Letras-53-PREVIA01.pdf>
- D'Andréa, Carlos Frederico de Brito (2020). *Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos*. Edufba. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32043>
- Ferreira, Sérgio Rodrigo da Silva (2020). *Digitalização de si e transmasculinidades: a constituição de subjetividades gendradas e a produção de saberes no Facebook*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Gomes de Jesus, Jaqueline, et al. (2000) *Transfeminismo: teorias e práticas* (17–32). Rio de Janeiro: Metanoia.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvenición de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Jesus, Jaqueline Gomes de (2015). Interloquções teóricas do pensamento transfeminista. In Jaqueline Gomes de Jesus, et al. (eds.), *Transfeminismo: teorias e práticas* (pp. 17–32). Rio de Janeiro: Metanoia.
- Nery, João Walter; Maranhão Filho, Eduardo Meinberg de Albuquerque (2013). Transhomens no ciberespaço: micropolíticas das resistências. In E. M. de A. Maranhão Filho (Ed.), *(In)Visibilidade Trans 2: História Agora* (139–165).
- Petronio, Sandra Sporbert (2002). *Boundaries of privacy: dialectics of disclosure*. New York: State University of New York Press.

#SALVEMOSLASDOSVIDAS. ACERCA DEL CIBERACTIVISMO Opositor A LA LEGALIZACIÓN DEL ABORTO EN ARGENTINA

Claudia Laudano

INTRODUCCIÓN

Si, merced a un giro ostensible en el repertorio de acciones, los sectores contrarios a la legalización del aborto lograron impedir en 2018 la aprobación del proyecto en la Cámara de Senadores, en 2019, fortalecidos como contramovimiento, avanzaron en cuestionar el *statu quo* legal vigente desde hace cien años en Argentina en materia de abortos no punibles.

No obstante, las apariciones públicas de sectores autodenominados pro-vida durante el primer debate por la legalización del aborto en el país en 2018 distan de ser novedosas, en tanto constituyen un contramovimiento organizado desde hace décadas en el país (Vasallo, 2005; Laudano, 2012; Faúndes, 2015), en defensa del *statu quo* de una sexualidad reproductiva y de la maternidad como destino para las mujeres. Por su parte, la contraofensiva conservadora de los últimos años abarca una gama heterogénea de sectores religiosos y laicos, junto a profesionales, *influencers* en redes sociales y representantes partidarios (Pedrido, 2021).

En este trabajo abordaremos específicamente el ciberactivismo de los grupos contrarios a la legalización del aborto en un caso de 2019, encuadrado como aborto no punible en el Código Penal argentino desde 1921, pero que en medio de la disputa pública derivó primero en

el cuestionamiento de la legislación para luego ser abordado como un caso de explotación sexual seguido de aborto. Dentro de la estrategia digital general, el análisis focaliza en las tácticas utilizadas en particular en la plataforma Twitter, por la fuerte valoración que concita en el país en sectores periodísticos y político-partidarios, con referencias complementarias a acciones *offline*, como parte de un repertorio híbrido de acciones colectivas (Chadwick, 2007).

Antes, una breve caracterización del ciberactivismo opositor al aborto legal en 2018, durante el debate del proyecto de ley en el Congreso de la Nación.

#NOFUELEY. DE LA DEFENSA DEL STATU QUO EN 2018...

Sintetizando lo ocurrido durante el debate legislativo de 2018, se observa dos momentos bien definidos de acciones digitales por parte de opositores a la legalización del aborto en la plataforma Twitter. En primer lugar, hasta la media sanción legislativa del proyecto a favor de la interrupción voluntaria del embarazo en junio de 2018, se observa una presencia asistemática en la red, en general para difusión de las convocatorias *offline* y como reacción en espejo a las acciones la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito (en adelante, La Campaña), mediante el uso de contra *hashtags* (Laudano, 2021).

Como excepción, se registró la acción planificada del 25 de marzo de 2018, al conmemorarse el día del niño por nacer, donde utilizaron el *hashtag* #SíALaVida para acompañar *online* la movilización en la calle impulsada por la iglesia católica. Sin embargo, en dicha ocasión, la apuesta por la notoriedad pública se depositó en el despliegue de un muñeco gigante de cartapesta símil feto, que no tardó en despertar una catarata de memes como contradiscursos burlescos durante días en redes sociales. Esta reacción memética constituyó una táctica original e innovadora dentro de los marcos culturales del movimiento amplio a favor de la legalización del aborto, frente a más de tres décadas de iconografías fetales hiper emotivas en la esfera pública (Laudano, 2012).

Al compás del debate en la Cámara de Diputados, de abril a junio de 2018, los sectores opositores reaccionaron con un número acotado de tuitazos (como convocatorias a converger en el uso de un *hashtag* durante un tiempo determinado para marcar tendencia), para contrarrestar a La Campaña, con *hashtags* centrados en la noción de vida: #SalvemosLasDosVidas, #CuidemosLas2Vidas, #ArgentinaQuiereVida, #LaVidaNoSeNegocia, #MarchaPorLaVida, #VotemosVida y #ArgentinaEsProVida. Según el *scraping* de datos y un análisis de cuentas, la mayoría de los tuiteros top resultaron varones.

En síntesis, durante la primera etapa se registran prácticas esporádicas, de experimentación reactiva más que una estrategia planificada en la plataforma, sin que se vislumbre una valoración del ciberespacio como sitio de disputa y visibilidad para los reclamos de estos sectores en el marco de la contienda general en curso.

No obstante, un giro estratégico ocurrió en un segundo momento, de cara a la votación definitiva del proyecto de ley en la Cámara de Senadores, donde intensificaron la llegada a legisladores y la presencia pública, mediante movilizaciones y participación en medios de comunicación y redes sociales, con un cambio de exploradores en la red a ciberactivistas (Laudano, 2021). La estrategia de apropiación tecnológica consistió en imitar las tácticas de la coalición feminista que lideraba la discusión en el ciberespacio, no solo como reacción sino desde la convocatoria propia a acciones digitales para disputar la hegemonía, tal como hicieron durante la contienda con la estética y los recursos simbólicos, con los pañuelos celestes (frente a los verdes), los pañuelazos #PorLaVida (fetal) y la metáfora de la ola celeste (frente a la marea verde).

Dentro de la gama cromática, la elección del celeste, asociado al color del cielo presente en los símbolos patrios, constituyó una apuesta de interpelación como causa nacional. No obstante, la elección del celeste, que rápidamente se incluyó en fotos de perfil y fondo de las plataformas digitales, mediante *emojis* de corazones y olas, resultó *ad hoc* para esta causa. En efecto, para la campaña #ConMisHijosNoTeMetas, que recorrió buena parte de América Latina los últimos años, utilizaron el celeste y el rosa, acorde a los estereotipos de los colores asociados con niños y niñas; mientras que el anaranjado resultó preferente durante la disputa en el país contra la ley del llamado matrimonio igualitario (Felitti, 2011).

Por otro lado, si bien tras el rechazo de la ley por el aborto legal en 2018, la metáfora de “la ola celeste” rápidamente se exportó a otras experiencias latinoamericanas como Costa Rica y México (López, 2020), como símbolo del contramovimiento victorioso, la capacidad de interpelar adquirió una significación diferente, en tanto el celeste no evoca los símbolos patrios de esos países. En ese sentido, entonces, aún bajo la misma causa de un movimiento que se organiza a dimensión transnacional para oponerse a la legalización del aborto, el uso de ciertos símbolos (incluidos colores y *hashtags*) puede resultar altamente eficaz en determinados contextos nacionales, por sus evocaciones identitarias y afectivas, pero no extrapolable a otras experiencias culturales.

Ahora bien, tras reconocer la plataforma Twitter como espacio de disputa significativa en la que operaban de manera eficaz las adversarias, esta segunda etapa se caracteriza entonces por una estrategia

sistemática y más efectiva, con logros habilidosos (Thompson, 1988) por parte del ciberactivismo opositor a la legalización del aborto, con hostigamiento digital hacia las contrincantes, para amedrentar y disuadir su participación (Amnistía Internacional, 2019). En ese contexto, el hashtag #SalvemosLasDosVidas operó como lema insignia de la campaña opositora, cuestionado desde la coalición feminista mediante el hashtag #AbortoLegalOClandestino (Laudano, 2021).

Finalmente, en 2018 el proyecto de ley no se aprobó en la Cámara de Senadores, cuestión que constituyó una oportunidad política (Meyer, Staggenborg, 1996) para los sectores conservadores, en tanto instancia de fortalecimiento al interior del país como en su modelo de acción política a exportar hacia América Latina.

AL CUESTIONAMIENTO DE LA NORMATIVA JURÍDICA VIGENTE

Cinco meses después, a mediados de enero de 2019, se registró un caso resonante en la opinión pública respecto de una niña de doce años embarazada producto de la violación de un vecino de sesenta años en Jujuy, una provincia del norte argentino. En tanto la violación es causal de aborto no punible en el Código Penal argentino desde 1921, correspondía la interrupción legal del embarazo, a solicitud de la familia de la niña.

La confirmación vía Twitter el 16 de enero del gobernador Gerardo Morales de que el aborto se practicaría conforme a la ley produjo una súbita catarata de respuestas, en gran medida de opositores que increparon al gobernador a revisar su decisión, con hashtags clásicos del menú digital como #SalvemosLasDosVidas, #InocentedeJujuy y #SiempreEsUnNiño, advertencias como #ConAbortoNoTeVoto y tuits feminizados como #DéjenlaVivir, para rematar con la apropiación del hashtag feminista #NiUnaMenos. Esta dispersión inicial de hashtags sería más bien una reacción epidérmica producto de la indignación y la ira activada por el anuncio oficial que consecuencia de una ciberacción organizada.

Más aún, en una etnografía digital sobre una muestra de las 630 respuestas, se observó que cerca de la mitad de los tuits, incluso de personalidades reconocidas del espectro tuitero contrario al aborto, no incluyó hashtags como aglutinantes rápidos de intereses dispersos sino distintas exhortaciones al mandatario provincial. Al repertorio digital, la plataforma CitizenGo, con presencia en más de quince países, sumó la habitual táctica del peticorio *online* con recolección de firmas para sumar apoyos y ejercer presión.

A la vez, realizaron acciones *offline*, dentro del espectro de las tradicionales movilizaciones con pancartas llamativas en espacios públicos clave para generar repercusiones mediáticas. Dado que el

embarazo estaba en estado avanzado, pretendían que llegara a término y dejaran nacer una criatura producto de la violación, aun contra la voluntad de la familia que había solicitado la interrupción legal del embarazo de la niña.

Ante la dilación de la interrupción del embarazo, La Campaña recurrió a un “tuitazo”, como táctica digital eficaz dentro de su repertorio, para sentar posición en el caso mediante el hashtag #NiñasNoMadres el 18 de enero durante dos horas al mediodía. A menos de una hora de iniciada la ciberacción, el hashtag lideraba las tendencias de la plataforma con el reclamo que, por un lado, recordaba la vigencia del derecho a interrumpir el embarazo a la niña y la responsabilidad del Estado provincial en garantizar el pedido de la familia; mientras que, por otro, rechazaba la maternidad forzada a la cual se pretendía someter a la niña.

Como respuesta en espejo al éxito del tuitazo, los sectores opuestos al aborto legal convocaron con el contrahashtag #DEFENDAMOSALINOCENTE –en mayúsculas, cuestión inusual en las ciberacciones– unas cinco horas más tarde, un tiempo prudencial para facilitar el recambio de los hashtags en el listado diario. A menos de una hora de iniciada la ciberacción, el hashtag figuraba como primer *trending topic* y fue exhibido como triunfo de la táctica digital.

Ahora bien, si los sectores opositores al aborto legal, en tanto contramovimiento, copiaron la táctica feminista para la cual adquirieron habilidades pertinentes durante 2018 para disputar la visibilidad en el escenario digital, desde el punto de vista discursivo se produjo un desplazamiento de sentido llamativo. Desde el lema utilizado como reivindicación principal, pasaron de defender (o cuidar) dos vidas, para centrarse en una sola vida, la fetal, identificada como “inocente”. En el ínterin, la vida de la niña abusada quedó en el camino.

El resultado final de esta lógica mimética de movimiento/contramovimiento, materializada en la ocasión bajo la dinámica tuitazo/contratuitazo, arrojó que el hashtag de los grupos opositores se sostuvo en conversación durante doce horas; mientras que el de las feministas por diez horas. Como rebote, ambos hashtags continuaron en conversación en la plataforma al día siguiente, con nueve horas de duración en cada caso, con leve diferencia a favor de #NiñasNoMadres.

Estas acciones preludiaron la decisión del gobernador jujeño de no practicar la interrupción legal del embarazo sino, en su lugar, una cesárea. Allí, los grupos conservadores personificaron al “inocente”, nombrándola Esperanza y rescataron fotos de archivo de una beba con gorro y escarpines rosas como parte de sus producciones visuales hiper emotivas para promover identificación y apego (Laudano, 2012), a la vez que hablaban del tiempo de gestación del feto como una “beba

de seis meses”. Paso seguido, convirtieron el nombre en hashtag y presionaron al gobernador ante la opinión pública con #Esperanza.

Entre las repercusiones del caso en la esfera pública ampliada, la noche del 19 de enero, la presencia del gobernador como invitado en el programa televisivo nocturno de la legendaria Mirtha Legrand generó un intenso tuiteo cruzado en vivo (*live tweeting*). Mediante un hashtag desafiante, #ProtocoloILEgal, los sectores opuestos al aborto avanzaron sin tapujos en el cuestionamiento al protocolo de la interrupción legal del embarazo, conocido como protocolo ILE. Con un resultado de dos horas como tendencia en la conversación tuitera, por primera vez de forma abierta pusieron en discusión la legalidad del procedimiento, donde retrotrajeron la disputa a la ley vigente hace un siglo en el país a la vez que abogaron por la continuidad del embarazo hasta que llegara a término. Por su parte, sectores feministas utilizaron #NofueILE para criticar la medida alternativa de practicar una cesárea a la niña.

El desenlace fatal de la muerte del feto, de apenas setecientos gramos y cuya inviabilidad era esperable, se constituyó en noticia, a la vez que fue capitalizado por los sectores opuestos al aborto mediante una campaña consistente en redes sociales con cuestionamientos en dos direcciones. En primer lugar, cargaron la responsabilidad del drama sobre el gobernador con el hashtag #MoralesAsesino, llamando a tuitear con un *flyer* celeste sin organización convocante, cual acción surgida de la ciudadanía autoconvocada.

El segundo grupo responsabilizado por la muerte de #Esperanza fueron “las feministas”, bajo denominaciones como “pañuelos verdes”, “trapitos verdes”, “pro muerte” o “feminazis”, como tuiteó el *influencer* Agustín Laje, a cargo de la Fundación Libre. Asimismo, dentro de las mujeres, la principal opositora con intensa visibilidad en el caso en redes sociales y medios de comunicación, la diputada provincial Amalia Granata, descargó ira tuitera contra las feministas, con estilo melodramático y emojis de corazones rotos. Para coronar, organizaron una despedida melodramática con el hashtag #EsperanzaPorSiempre.

Apenas conocida la noticia del desenlace fatal del caso, sectores feministas se expresaron de modo espontáneo en Twitter, con tuits extensos, mediante hilos explicativos de lo que ocurrió en el proceso, sin recurrir a hashtags. Más que responder a una acción para sentar posición en la plataforma, primó la necesidad de expresar el estupor por el caso y las circunstancias que lo rodearon.

Más tarde, ante el hostigamiento digital intenso desde los sectores antiaborto legal, la cuenta de Periodistas Argentinas convocó a tuitear con dos hashtags que resultaron *trending topic* en su devenir, #AbortoLegalEsvida y #SalvemosLasPibas. Por su parte, los grupos opositores reaccionaron en espejo con los contra *hashtags* #MoralesAsesino,

#SalvemosLasDosVidas y #Esperanza, mientras realizaron una marcha de silencio en la capital jujeña y publicaron los tradicionales obituarios en medios impresos. Como indicio del nivel álgido del debate en la plataforma Twitter en torno al ejercicio de la interrupción legal del embarazo, cinco de los ocho primeros temas de discusión del 23 de enero de 2019 se vincularon con la temática del aborto y el caso particular en cuestión.

Al mismo tiempo, en el transcurso de los acontecimientos, desde distintas voces conservadoras se esbozaron críticas a “las feministas”, por ser “cómplices” por no cuestionar al violador de la niña, incluso, recordando que parte de ellas lo habían hecho con severidad con Juan Darthes, el actor acusado de abusar sexualmente de Thelma Fardin, del colectivo Actrices Argentinas.

Tres días después llegó un remate inesperado del caso con un golpe de efecto osado por parte de los grupos opositores. “Momento de la verdad”, anunció desde su cuenta de Twitter Leandro Flocco, responsable del Frente Joven, una organización católica con presencia en distintos países latinoamericanos.

En la oportunidad, lanzaron una interpretación que pretendió cambiar los términos del debate. Afirmaron que no existió violación, en tanto la madre prostituía a la niña y entonces se configuraba como un caso de trata para explotación sexual. En ese encadenamiento lógico, la madre habría solicitado el aborto para seguir explotando sexualmente a la niña. Según dijeron, el vecino declaró que no había abusado de la niña sino le habría pagado a la madre para tener sexo con la hija.

#TrataConAborto, el hashtag síntesis del nuevo encuadre interpretativo (Tarrow, 1997) con el que plantearon la complicidad feminista con el abuso de niñas, se mantuvo como tendencia tuitera en el listado del día por tres horas, pero, más allá de eso, resulta llamativo el giro final que le imprimieron al caso, para captar la atención pública desde una versión espectacularizada a la vez que continuaron con el desprestigio de las adversarias (Dillard, 2013).

Por su parte, la dinámica general del caso en la red social se organizó bajo una configuración arquetípica de multitudes polarizadas (Smith et al., 2014), integrada por dos grandes grupos densos con escasa interacción entre sí, respecto de una temática en común que genera alta confrontación. En esta dinámica que se entabla entre movimiento y contramovimiento, los grupos no discuten entre sí, sino que en general tratan de captar la atención de otros públicos, con una serie de recursos, que en principio incluye argumentos, pero en el caso de los grupos opositores se añaden recursos hiper emotivos, noticias falsas o sin fuentes verificables, descalificaciones a las adversarias y diferentes formas de violencia digital (Laudano, 2021).

Sintetizando, en su devenir, el caso pasó en escasos días por diferentes instancias de producción ante la opinión pública por parte de quienes se oponen a la legalización del aborto en el país. En principio, partieron de #DEFENDAMOSALINOCENTE para obstaculizar la interrupción legal del embarazo, olvidando la vida de la niña; luego, con #ProtocoloILEgal llegó la crítica a la cesárea como intento de deslegitimar el protocolo vigente para las interrupciones legales de embarazos y el desenlace fatal de #Esperanza, hasta configurarlo bajo la narrativa de un caso de #TrataConAborto, donde desapareció la figura inicial del violador para focalizar en la acusación a la madre por explotación sexual, al gobernador por asesinato y a las feministas por cómplices con la explotación sexual.

PALABRAS FINALES

Finalizado el debate legislativo con el rechazo a la ley en 2018, los sectores contrarios al aborto legal se afianzaron como contramovimiento en la escena pública local y en las proyecciones latinoamericanas. Respecto del embarazo por violación de una niña en enero de 2019, impulsaron acciones con repertorios mixtos en principio para obstaculizar la resolución del aborto no punible solicitado por la familia, conforme la ley vigente.

Luego, el caso abordado condensa diferentes tácticas utilizadas, en particular *online*, por los contramovimientos para desprestigiar los avances de los movimientos sociales y disputar la hegemonía cultural y política, entre ellas, la circulación de noticias falsas, la descalificación de las adversarias para desprestigiarlas, el uso de narrativas melodramáticas, la difusión de información sin fuentes fiables ni verificación y el trastocamiento de sentido para generar encuadres que promuevan la indignación general y el repudio. En el medio, avanzaron asimismo en cuestionar la normativa jurídica vigente en el país desde larga data.

Ahora bien, a fines de 2020, en medio de la pandemia covid-19, el Congreso de la Nación aprobó en Argentina la interrupción del embarazo hasta la semana catorce. Esta situación inspiró a distintas organizaciones feministas en otros países latinoamericanos, como en estados de México y Ecuador, donde obtuvieron transformaciones legales favorables, así como en Polonia, como resistencia ante la avanzada conservadora que pugna por coartar aún más las restricciones respecto del aborto.

En ese sentido, este trabajo pretende aportar un conjunto de reflexiones respecto de los argumentos esgrimidos y las tácticas organizadas dentro de los repertorios mixtos de acción por parte de quienes constituyen firmes opositores a grados mayores de autonomía respecto de la capacidad de decidir de mujeres y jóvenes ante embarazos no deseados.

BIBLIOGRAFÍA

- Amnistía Internacional (2019) *Violencia on line contra las mujeres durante el debate por la legalización del aborto en Argentina* https://amnistia.org.ar/corazonesverdes/files/2019/11/corazones_verdes_violencia_online.pdf
- Chadwick, Andrew (2007) Digital network repertoires and organizational hybridity en *Political Communication* Vol. 24, N° 3.
- Dillard, Maria (2013) Movement/countermovement dynamics en Snow, David, Della Porta, Donatella, Klandersmans, Bert y McAdam, Doug (eds.) *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*. 10.1002/9780470674871.wbespm134
- Felitti, Karina (2011) Estrategias de comunicación del activismo católico conservador frente al aborto y el matrimonio igualitario en la Argentina en *Sociedad y Religión*, Vol.21, n° 34
- Laudano, Claudia (2012) Reflexiones en torno a las imágenes fetales en la esfera pública y la noción de “vida” en los discursos contrarios a la legalización del aborto en *Temas de Mujeres*, n° 8.
- Laudano, Claudia (2021) Social Media Debate on #AbortoLegal in Argentina en Sutton, Bárbara y Vacarezza, Nayla (eds.). *Abortion & Democracy. Contentious Body Politics in Argentina, Chile, and Uruguay*. Londres: Routledge.
- López, Jairo (2020) Aborto, contramovilización y estrategias de comunicación contra la expansión de derechos en México en *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género* Vol. 6, N° 1.
- Meyer, David; Staggenborg, Suzanne (1996) Movements, Countermovements, and the Structure of Political Opportunity en *American Journal of Sociology* Vol. 101, N° 6.
- Morán Faúndes, José (2015) El desarrollo del activismo autodenominado “Pro-Vida” en Argentina, 1980-2014 en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 77, N° 3.
- Pedrido, Victoria (2021) Cartografía argumentativa de los sectores fundamentalistas/conservadores. <https://grupofusa.org/wpcontent/uploads/2021/05/Cartografia-argumentativa-de-los-sectores-conservadores-fundamentalistas-1-2-1.pdf> .
- Smith, Marc; Rainie, Lee; Shneiderman, Ben; Himelboim, Itai (2014) Mapping Twitter topic networks: From polarized crowds to community clusters <https://www.pewresearch.org/internet/2014/02/20/mapping-twitter-topic-networks-from-polarized-crowds-to-community-clusters/>
- Tarrow, Sidney (1997) *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza.
- Thompson, John (1998) *Los media y la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasallo, Marta (Comp.) (2005) *En nombre de la vida*. Córdoba: Católicas por el derecho a decidir.

APUNTES PARA INTERPRETAR LA VIOLENCIA MISÓGINO-RACISTA EN INTERNET

Graciela Natansohn

INTRODUCCIÓN

“La historia masculina es la historia de la violencia”, dice Rita Segato (2018). Lo que parece una exageración, una sentencia resultante de la indignación emocional y moral, adquiere sustancia y consistencia en forma de datos cuando se investiga el feminicidio, la violación y la violencia contra las mujeres en las sociedades occidentales modernas. Exhibición de arbitrio, espectáculo de soberanía territorial, manifestación de “dueñidad” (Segato, op. Cit.) sobre un territorio que es el cuerpo de las mujeres –cuerpo que es jurisdicción y símbolo de esa posesión– la violencia se inscribe en la carne y la mente como en una vitrina, un cartel al aire libre para comunicar al resto la reciedumbre viril capaz de hacer sufrir y controlar. Las estructuras elementales de la violencia funcionan de dos formas interconectadas, evalúa Rita Segato (2010). Una, vertical, operando a través de vínculos de jerarquía y estatus. Otra, horizontal, mediante relaciones de alianza o competencia, formando un esquema único pero inestable, que necesita ser reafirmado todo el tiempo. La primera puede caracterizarse por las relaciones de sumisión y dominación –como las de género, pero no solo ellas– mientras que la segunda, por las relaciones de contrato entre similares (entre hombres cuya masculinidad es hegemónica, por ejemplo). En consecuencia, los ataques en entornos digitales pueden

leerse como declaraciones que actúan tanto para las víctimas –en el eje vertical– como para los co-enunciadores presentes en el marco interlocutorio de la víctima –eje horizontal– que, en plataformas digitales, garantizará una amplia resonancia.

Sobre esta dimensión expresiva y comunicativa de los ataques, caracterizados por la antropóloga Segato (2018) como manifestaciones típicas de la gramática masculinista a partir de sus análisis de los feminicidios frecuentes en Ciudad Juárez, en el norte de México (que ella llama femigenocidios), tejeré algunas ideas preliminares sobre la crueldad machista contra las mujeres en los entornos digitales y las formas en que algunos colectivos feministas las han enfrentado.

Los ataques vía redes sociales digitales han sido la principal arma política del gobierno del brasileño Bolsonaro contra opositores, periodistas, influenciadores/as digitales o contra cualquier oposición que se manifieste virtualmente, sea cual sea el matiz ideológico que pueda tener. El odio, la ira y la persecución en formato digital se han profesionalizado y perfeccionado como política paragubernamental, hasta el punto de que la Corte Suprema ordenó bloquear, en medida bastante controvertida, varias cuentas de Twitter de gente vinculada al gobierno, investigados en la causa judicial abierta por ataques y *fake news* contra la Corte Suprema y sus integrantes. Desde el ámbito gubernamental las prácticas de *haters* en Internet son comunes y ampliamente observadas y analizadas a partir de la consolidación de las plataformas digitales como espacios privilegiados de la comunicación social. Con la llegada de la pandemia de COVID-19, el confinamiento doméstico para contener el contagio aumentó el tráfico de Internet mientras que la violencia contra las mujeres aumentó, en el hogar y en el espacio online.

Una nota del periódico *O Globo* informa que las denuncias de violencia digital y discriminación contra las mujeres crecieron en Brasil un 21,27% en abril de 2020, un mes después del reconocimiento oficial del inicio de la pandemia, en comparación con el mismo período del año anterior. De casos tales como la exposición de imágenes íntimas hubo un incremento del 154,90% (abril de 2020) de las cuales el 70% de las víctimas son mujeres (Ramos, 2020). Otras fuentes informan que están siendo invadidas transmisiones en directo en la plataforma Zoom (Demartini, 2020), especialmente aquellas que hacen referencia a temas como género, racismo e injusticias sociales. Las mujeres indígenas, negras, transgénero y pobres son las más afectadas por estos ataques, que deben entenderse como un continuo de violencias en línea y fuera de línea.

Una reunión virtual con más de setenta mujeres que discutían racismo fue invadida con esvásticas y videos de decapitaciones,

imágenes de cabezas cortadas, un hombre masturbándose y llamados al asesinato de mujeres. Estos episodios siguen un patrón similar al de otros ataques registrados en el país. Debates académicos sobre negritud y racismo en muchas universidades fueron interrumpidos por ofensas racistas y saludos nazis. En grupos de WhatsApp se compartieron audios y mensajes de texto con mensajes ofensivos y amenazas a indígenas organizadas por la defensa de la Amazonia. Los actos de *zoombombings* (intrusión indeseada y perturbadora, generalmente por trolls y hackers de Internet, en una videoconferencia) tienen como objetivo tanto las pequeñas organizaciones de mujeres como las reuniones en línea organizadas por la ONU Mujeres. La lista de ataques puede continuar, es larga y fácil de mapear porque los movimientos sociales han articulado redes de denuncias.

SaferNet es la única organización en Brasil que sistematiza datos a escala nacional, pero no enfoca solo en el género, ni detalla ataques, ni discrimina por orientación sexual, raza, territorio, edad o cualquier otro marcador social de las víctimas. Utilizan una sola categoría (violencia o discriminación contra la mujer en plataformas corporativas) y realizan un informe anual, únicamente, con excepción de ese año atípico, cuando hicieron balance en abril de 2020. SaferNet Brasil había publicado el mes de febrero de 2020 datos de una encuesta de crímenes en línea contra mujeres durante 2019, antes de la pandemia. Registraron 16.717 denuncias, lo que significa un aumento de 1.639,54% en comparación con 2018. De los casos atendidos por el Canal de Ayuda SaferNet Brasil, según Rosa (2019), las cinco categorías principales de delitos fueron divulgación no autorizada de imágenes íntimas, 669 casos; ciberacoso, 407 casos; fraude y estafas, 242 casos; problemas de datos personales, 215 casos y contenido violento, 112 casos. El número de casos atendidos por divulgación de imágenes de cuerpos desnudos y sextorsión (amenazas de revelar información o imágenes íntimas de una persona, a no ser que esta pague al extorsionador) creció un 131,49% en solo un año. Los casos de ciberacoso aumentaron un 13,4% en comparación con 2017, siendo las mujeres las más afectadas (68%) y la mayoría son mujeres mayores de 25 años (60%).

Hay poca producción de datos fundamentados sobre violencia de género en entornos digitales y también debemos considerar el alto subregistro de este tipo de acciones. Quienes viven en las capitales tienen acceso diferencial a Internet y a redes de apoyo; además, las determinaciones de raza, clase, género, orientación sexual, territorio y edad tienen un gran impacto en la capacidad de defensa y denuncia, ya que también determinan el acceso, uso y las diferentes apropiaciones y hasta la percepción de la violencia como tal. Existe una preocupación creciente expresada en comentarios, quejas, debates en

las redes sociales y en los medios de comunicación. La investigación sobre el tema casi siempre es realizada con pocos recursos por grupos feministas, tecnofeministas o grupos no gubernamentales, con la excepción de algunos países como México, donde desde 2015 se incluyó de manera experimental un módulo temático sobre el uso de las TIC y el acoso cibernético. Paradójicamente, el ciberacoso se definió sin referencia al género, como un “acto intencional, ya sea por parte de un individuo o de un grupo, con el propósito de dañar o acosar a una persona, mediante el uso de las TIC, específicamente en Internet o por teléfono celular” (INEGI, 2019). Sin embargo, los resultados hablan por sí solos: las mujeres fueron las más acosadas a través de propuestas sexuales no deseadas (40,3%). De las víctimas que lograron identificar el género del agresor, el 61,8% de los hombres y el 54,8% de las mujeres dijeron que se trataba de un hombre. Estos procedimientos analíticos que ignoran en su metodología las inequidades de género son tecnologías para encubrir e invisibilizar la crueldad y la hostilidad misógina que las mujeres denuncian a gritos. Funcionan como dispositivos para la producción de figuras de la dueñidad masculina, camuflando y ocultando datos y estadísticas producidas por el Estado.

El esfuerzo por obtener diagnósticos realistas y exhaustivos sobre la violencia contra las mujeres que se manifiesta a través de los medios digitales tiene como objetivo, en general, mapear la legislación nacional en la materia, mapear y documentar en detalle el tipo de agresión para tipificarla y recopilar información sobre el perfil de los afectados. Se busca conocer en profundidad el fenómeno, sus formas, canales y estrategias utilizadas por los agresores, y el perfil de los agresores. También hay preocupación por las estrategias y recursos que desarrollan las mujeres ante estas agresiones, por mapear y saber qué tipos de defensas y protecciones se pueden activar. Estamos en este empeño, conscientes del estrecho margen de maniobra ante fenómenos estructurales como el machismo y el racismo.

Aunque la conducta hostil puede provenir tanto de extraños como del entorno familiar de la víctima, es importante resaltar la importancia de caracterizarlos como parte de un continuo de violencia en línea y fuera de línea. Por lo tanto, cuando el Foro de Gobernanza de Internet, en 2015, reconoce que la violencia contra las mujeres, incluida la violencia doméstica o intrafamiliar, puede tomar la forma de un acto aislado o patrón de comportamiento abusivo que puede ocurrir durante un período de tiempo, que constituye un patrón de violencia contra las mujeres y puede incluir actos como el ciberacoso, está reconociendo esta conducta como parte de esas estructuras elementales de violencia de las que habla Segato y la responsabilidad de los Estados de prevenir, enfrentar y proteger a las víctimas.

VIGILANCIA ES UNA FORMA DE VIOLENCIA

En el informe publicado recientemente por la organización chilena Acoso.online (2020), coordinado por Paz Peña O., la violencia doméstica en contexto digital es definida como “*technology facilitated coercive control*” (TFCC), término sugerido por Molly Dragiewicz (et al., 2018) en relación a las agresiones y abusos por parte de parejas íntimas actuales o anteriores, facilitados por los medios digitales. Este control coercitivo es utilizado por los agresores para intentar intimidar, pero también para gerenciar la vida, dominar y aislar a las mujeres. Delanie Woodlock, citada por Peña O., dice que los perpetradores de violencia doméstica aplican tecnologías de tres maneras para usar su poder coercitivo sobre las mujeres, una de las cuales es la creación de una sensación de vigilancia omnipresente:

That perpetrators of domestic violence apply technologies in three ways to use their coercive power over women, being one of them the creation of a sense of omnipresence. Indeed, perpetrators want women to know that they are under constant surveillance. Accordingly, the aggressor uses mobile technologies to create a sense of being ever-present in the victim's life. This could include acts like continuous calls and messages and all forms of technology to track women, including the use of GPS mobile technology as well as the surveillance of the victim's online activity through social media. Another way is to use technology to isolate women from their support systems through direct or indirect harassment of friends and family, including text messages, deleting or deactivating their Facebook accounts, etc. The third one is the use of technology to punish and humiliate women; for example, posting abusive messages or comments to smear and embarrass victims. The ultimate goal of this behavior is to demean women to the point of shutting them up. (Acoso.Online, 2020, p.06)

El silenciamiento activo es otra forma de describir las estrategias patriarcales que se han desarrollado a lo largo de la historia para silenciar las voces de las mujeres como mecanismo de reproducción del poder (Beard, Apud Guimon, 2018). En otro texto escrito con Florencia Goldsman (2018), caracterizamos la vigilancia a través de datos como uno de los dos tipos de violencia digital de género. Esta vigilancia invisible está implícita en la arquitectura de la red, ya que proporciona un sistema masivo de seguimiento, recopilación y análisis de datos de los usuarios para alimentar el modelo de negocio de Internet. Como estrategia de seguridad para los gobiernos, la vigilancia puede afectar los derechos de las mujeres, particularmente aquellas involucradas en la defensa de los derechos humanos y reproductivos, como el acceso al aborto legal, la educación sexual y la lucha antirracista.

Los otros tipos de violencia, ubicados a nivel de interacciones (*doxing*, hostigamiento, abuso sexual, amenazas, robo de identidad,

publicación de imágenes sin consentimiento, etc.) fueron descritos y tipificados en informe de Coding Rights e InternetLab (2017) en Brasil y también por la ONG Luchadoras, de México (2018) y tienen una notable dimensión de vigilancia. Cabe señalar que la vigilancia, en este último sentido, no es solo una certeza abstracta, un conocimiento genérico o una sospecha de que, quizás, estamos siendo rastreados. Es mucho más que eso, es la convicción de que nuestro agresor acecha, que puede aparecer en cualquier momento, asaltar la intimidad de nuestra habitación, controlar nuestra vida pero sin estar seguras de dónde y cuándo puede aparecer. El control funciona como una tecnología escópica cuyo poder es verlo todo sin ser visto. Esto tiene efectos físicos y psicológicos devastadores. Ansiedad, depresión, cambios en el sueño, frustración, impotencia, miedo. Incluso hay casos documentados de suicidio. La autocensura es otro de los efectos más frecuentes. Abandonar Internet por un tiempo (silenciar) es una de las medidas defensivas que se toman con más frecuencia, restringiendo el derecho a habitar estos espacios, expresarse y organizarse a través de ellos. Muchas de estas agresiones podrían clasificarse legalmente como violencia psicológica, en particular las perpetradas por personas cercanas (supuestamente) afectivas, tipificadas en muchas leyes nacionales que tipifican la violencia doméstica o de género, tal como la Ley 11.340 llamada “Maria da Penha” en Brasil. Es el tipo de coacción moral más extendido con respecto al sistema género/raza, por su extensión, naturalización y capilaridad.

El terror sexual es otra de las estrategias más utilizadas por los agresores. Las amenazas de violación son moneda corriente tanto de exparejas como de extraños. Segato compara la violencia masculinista con la mafiosa, en el sentido de que opera como lenguaje y en el marco de una hermandad; la estructura de la masculinidad dominante sería análoga al pacto corporativo de la mafia, cuyas reglas marcan la apropiación diferencial de prestigio y poder. Como la familia blanca heterosexual monógama, los pactos sociales de género y raza son productores activos de diferencias tales como desigualdades y jerarquías. Los pactos de la mafia exigen fidelidad y ser un hombre blanco miembro de la cofradía es una jerarquía que necesita ser renovada, probada y aprobada por sus pares. El feminicidio y la violación pueden ser interpretados como un intercambio de mensajes entre los cofrades; por eso Segato toma distancia de las explicaciones derivadas de cualquier relación con el placer, el deseo o la sexualidad. Si existe alguna inversión libidinal, dice, se coloca en el pacto corporativo mafioso blanco masculino y no en el cuerpo de la víctima expiatoria. “Que violen y maten a las hijas de los jueces” (Forum, 2019), leyó el juez de la Suprema Corte brasileña, Alexandre de Moraes, en un post de Facebook escrito

por una mujer –abogada, blanca, apoyadora del presidente Bolsonaro– cuando emitió un dictamen favorable a la investigación que investiga los ataques y *fake news*. La inversión de género de los protagonistas de este ejemplo es provocadora, pero ilustra algo importante: no hablamos de hombres y mujeres en un sentido esencialista, sino como posiciones del sujeto en la trama patriarcal que, sin embargo, los interpela de manera desigual. La violación es una declaración, un mandato y una condición necesaria para la reproducción de las relaciones de género como estructura del poder colonial-patriarcal. Además de un delito a la integridad física, obviamente, la crueldad de la amenaza coloca a la víctima en el escenario de la moral social. La amenaza que se le hace al juez no está dirigida al sujeto del mensaje (sus hijas), sino que es parte de este diálogo horizontal dentro de la estructura mafiosa patriarcal. Por ello, “cuando las políticas públicas se enfocan más en el perpetrador [de la violencia], olvidando el intenso proceso comunicativo del acto violento, ciertamente se deja fuera mucho de lo esencial, impidiendo la efectividad de las acciones” (Pereira, 2007, p.463).

SOLUCIONES PARCIALES: CUIDAR DE SÍ, DE LAS OTRAS Y REDUCIR DAÑOS DIGITALES

Cuidados digitales, en sentido estricto, es el nombre de un conjunto de estrategias de seguridad digital desarrolladas y difundidas por activistas feministas en Internet, como un medio de defensa y prevención de daños resultantes de ataques virtuales contra mujeres y grupos minoritarios. En un sentido amplio, es el término utilizado por estas colectivas para abordar las estrategias de relación vivencial en entornos tecnológicos. Por ello, los denominan cuidados integrales o colectivos, donde los recursos técnicos se integran con la formación de redes de apoyo y con comunidades de cuidados de sí y de las otras. El fenómeno se puede interpretar como una reconversión, en el entorno digital, de una larga tradición feminista sobre la noción del cuidado, como un conjunto de prácticas basadas en la herencia discursiva de la ética feminista, principalmente por los aportes producidos por los análisis interseccionales y la reivindicación de la sororidad como una ética de la resistencia. Observamos que el cuidado digital, al ser abordado por colectivas feministas en Internet, ha sido interpretado a través de una noción más amplia que la meramente tecnológica. El conocimiento sobre el cuidado digital se enmarca en una filosofía del buen vivir reivindicada por los pueblos tradicionales de las Américas/ Abya Yala y las mujeres negras en Brasil, quienes entienden las tecnologías e Internet como un hábitat en el que se integran y convergen el derecho a la vida *offline* y *online* libre de violencia, el derecho a la ciudadanía, a la salud física y emocional, a la autoestima y el empoderamiento colectivo, y al

conocimiento técnico y cultural, donde la tecnología no es externa ni solo un instrumento, sino una de las formas de vivir lo contemporáneo.

“Cuidarse, cuidar de las otras, dejarse cuidar, devolver los cuidados recibidos; compartir nuestras emociones ... vemos el cuidado entre las activistas como un tipo de intervención política que nos permite enfrentarnos a elementos y situaciones que bloquean nuestras trayectorias de transformaciones subjetivas” (Oliveira, Dordevic, 2015, p.16). El autocuidado entre las mujeres (mujeres en un sentido amplio, no cisheteronormativo ni etnocéntrico) puede ser un acto político colectivo que contribuya a debilitar el pacto fratricida patriarcal blanco del cual las plataformas corporativas de redes sociales son cómplices y miembros, estableciendo otro diálogo horizontal, quizás, por qué no, desconectado de Internet. Al menos, de esta Internet que se convirtió en una herramienta del señor, pura dueñidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acoso. Online (2020). *Domestic violence and its online manifestations in the context of a pandemic. A submission from Acoso.Online to the United Nations Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences*. June. <https://acoso.online/ar/>
- Araújo, Daniela; Prado, Débora; Kanashiro, Marta (2020) *Lavits_Covid19_#11: violências contra as mulheres e o entrelaçamento com as tecnologias: complexidades e reconfigurações no contexto das crises e da pandemia de COVID-19o*. https://lavits.org/lavits_covid19_11-violencias-contra-as-mulheres-e-o-entrelacamento-com-as-tecnologias-complexidades-e-reconfiguracoes-no-contexto-das-criises-e-da-pandemia-de-covid-19/?lang=pt
- Coding Rights; Internetlab (2017) *Violências contra mulher na internet: diagnóstico, soluções e desafios. Contribuição conjunta do Brasil para a relatora especial da ONU sobre violência contra a mulher*. São Paulo. http://www.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Relatorio_ViolenciaGenero_ONU.pdf
- Demartini, Felipe (2020) Hackers estão invadindo conferências do Zoom para exibir pornografia. *CanalTech* 21 Mar. <https://canaltech.com.br/seguranca/hackers-estao-invadindo-conferencias-do-zoom-para-exibir-pornografia-162649/>
- Dragiewicz, Molly; Burgess, Jean; Matamoros-Fernández, Ariadna, Salter, Michael; Suzor, Nicolas; Woodlock, Delanie, Bridget, Harris (2018) Technology facilitated coercive control: domestic violence and the competing roles of digital media platforms. *Feminist Media Studies*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14680777.2018.1447341?journalCode=rfms20>

- Forum (2019). Advogada bolsonarista publica nas redes: “Que estuprem e matem as filhas dos ordinários ministros do STF. *Forum*, 10 nov. <https://revistaforum.com.br/politica/advogada-bolsonarista-publica-nas-redes-que-estuprem-e-matem-as-filhas-dos-ordinarios-ministros-do-stf/>
- Goldsmán, Florencia; Natansohn, Graciela (2018). Violencia de género expandida: vigilancia y privacidad en red. *Fronteiras Estudos Midiáticos*. <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2018.203.10>
- Goldsmán, Florencia (2020) Trolls Pandémicos. *Pikara*. 13 mayo. <https://www.pikaramagazine.com/2020/05/trolls-pandemicos/>
- Guimón, Pablo (2018) El poder del hombre está correlacionado con su capacidad de silenciar a las mujeres. *El País*. 11 feb. https://elpais.com/cultura/2018/02/09/actualidad/1518195599_638386.html
- INEGI (2019) <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/>
- Internet Governance Forum (2015). *Best Practice Forum (BPF) on Online Abuse and Gender-Based Violence Against Women*. <https://www.genderit.org/resources/igf-2015-best-practice-forum-online-abuse-and-gender-based-violence-against-women-report>
- Lemos, Vinícius (2020). ‘Isso não é gente’: os áudios com ataques a indígenas na pandemia que se tornaram alvos do MPF. *BBC*, 27 jul. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53541373>
- Oliveira, Guacira, Dordevic, Jelena (2015). Cuidado entre ativistas, tecendo redes para a resistência feminista. *CFEMEA*.
- Pereira, Pedro (2007). Resenha do livro de Rita Segato – Las estructuras elementales de la violencia. *cadernos pagu* (29), julho-dezembro, p. 459-468. <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n29/a18n29.pdf>
- Periféricas, GIG@/UFBA (2020). *Diálogos Feministas sobre a violência digital de gênero no Brasil durante a pandemia de Covid 19 no ano de 2020*. https://drive.google.com/file/d/1qg_BZumW5078_WmD03iTIokouV53QFJ0/view
- Ramos, Raphaela (2020). Violência contra a mulher na internet cresce durante a pandemia. *O Globo*, 22 mai. <https://oglobo.globo.com/celina/violencia-contramulher-na-internet-cresce-na-quarentena-saiba-como-identificar-se-defender-1-24438989>
- Rosa, Natalie (2019). Brasil registra aumento de 1.600% em denúncias de crimes online contra mulheres. *CanalTech*, 05 de feb. <https://canaltech.com.br/seguranca/brasil-registra-aumento-de-1600-em-denuncias-de-crimes-online-contramulheres-132103/>
- Safernet Brasil (2021) <https://www.safernet.org.br/site/institucional/projetos/cnd>

- Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Segato, Rita (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Senra, Ricardo (2020). Invasão com suásticas e vídeos de decapitação interrompe reunião virtual de mulheres sobre racismo. *BBC*, 12 jun. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53030511>
- Vallone, Giulianna (2020). Inspirado nos EUA, Bolsonaro adota tática de troll: testar limites para ganhar visibilidade, diz filósofo. *BBC*. 22 fev. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51511316>

LA APROPIACIÓN SOCIAL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS CENTROS DE ACCESO PÚBLICO. NUEVOS ESPACIOS DE MEDIACIÓN DE LA CIUDADANÍA DIGITAL EN ANDALUCÍA

Francisco Javier Moreno Gálvez

LA PROMOCIÓN DE CENTROS DE ACCESO PÚBLICO A INTERNET EN LAS POLÍTICAS EN SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

De manera paralela al desarrollo y extensión de las nuevas tecnologías, en las últimas décadas hemos asistido a la proliferación de diferentes programas y experiencias consistentes en la apertura de centros dotados de tecnologías y acceso a Internet puestos al servicio de la ciudadanía. Existe una gran heterogeneidad no solo en la forma de referirse a estos centros de acceso público (*cybercafé*, *multipurpose community telecentres*, *digital clubhouses*, cabinas públicas, infocentros, telecentros, telecentros comunitarios, centros tecnológicos comunitarios, *espaces numériques*, *telestugen*, *community access centres*, *learning acces places*, *community teleservice centre*, *virtual village hall*, etc. aunque telecentro puede servir como un concepto genérico que resume la gran cantidad de experiencias diferentes que podemos encontrar), sino también en relación con sus características particulares, lo que hace surgir diferentes tipologías que podemos diferenciar en función de variables como la localización (por ejemplo, urbano o rural), la propiedad (pública, privada, comunitaria o mixta), las tecnologías de las que dispone, los servicios que ofrece o los usuarios a los que se dirige (Gómez y Hunt, 1999, pp 9, 17; Morales, Sebastián y García, 2008, p. 70; *Ibidem*, 2009, p. 3; Proenza, 2003, pp. 10-11).

En función de cómo se entrelacen estos factores resultará un modelo de telecentro u otro. Por ejemplo, el modelo de financiación puede determinar el tipo de servicios que se presta en un telecentro, lo que resulta en que el predominio de financiación privada suele traducirse en la oferta de actividades orientadas a la ayuda a pymes y emprendedores mientras que el predominio de la financiación pública significa una mayor presencia de programas institucionales de apoyo a la población, así como la oferta de actividades vinculados a la capacitación y el desarrollo social comunitario (Whyte, 2001, p. 51).

Normalmente, dichos programas se insertaban dentro de las actuaciones contempladas por los planes de las instituciones públicas y privadas para el desarrollo de la sociedad de la información, proyecto de carácter global que tuvo como hito principal la celebración entre 2003 y 2005 de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) que, patrocinada por la Unión Internacional de las Telecomunicaciones, reunió a representantes de los diferentes gobiernos nacionales, de las instituciones supranacionales, de las empresas privadas e incluso del Tercer Sector en representación de los intereses ciudadanos. Coincidiendo con la última fase del encuentro, se celebró en Ginebra en 2005 el Foro de Líderes de Telecentros, protagonizado por responsables de telecentros de todo el mundo y promovido por el *International Development Research Center* (IDRC) (Peiró, 2005, p. 22).

Andalucía, comunidad autónoma situada al sur de España, contó también con su propio programa de desarrollo de la sociedad de la información, al que denominó *Segunda Modernización de Andalucía* (Junta de Andalucía, 2003a; 2003b; 2006) y que se proponía impulsar una serie de iniciativas y medidas de actuación centradas en el desarrollo, a través de la modernización tecnológica, del tejido económico, político, social y cultural andaluz. Desde el primer esbozo de esta estrategia apareció la necesidad de garantizar el acceso a las nuevas tecnologías a la ciudadanía a través, principalmente, de Internet como servicio público, básico y gratuito a todos los ciudadanos y a todo el territorio (Ibidem, 2003^a, pp. 71-81). De esta forma, se pusieron en marcha diferentes actuaciones públicas encaminadas a la inclusión digital de los sectores con mayores problemas de acceso a las infraestructuras tecnológicas, así como con menor predisposición para el uso de dichas tecnologías.

Dentro de estas actuaciones, destaca la puesta en marcha de una red de centros de acceso público a Internet o de telecentros públicos en zonas rurales dentro de un programa que se denominaría Guadalinfo y que se definía como un servicio innovador para la integración territorial y el desarrollo local de municipios menores de 20 mil habitantes (Ibidem, 2002, p. 52). Progresivamente Guadalinfo fue

conformándose como una red de telecentros públicos para la inclusión de aquellos sectores considerados en riesgo de exclusión digital. Dicha red iría extendiéndose por toda Andalucía, incorporando progresivamente nuevos centros en barrios desfavorecidos de las ciudades medias y grandes, llegando en la actualidad a contar con aproximadamente setecientos centros repartidos por toda la región.

Las actividades que se desarrollan en Guadalinfo abarcan desde la alfabetización digital básica a proyectos de innovación y emprendimiento para el desarrollo comunitario. En las siguientes líneas abordaremos el análisis de las interacciones y prácticas sociales que se desarrollan en una muestra de estos telecentros, poniendo el foco en las actividades organizadas en torno a los programas públicos de formación y búsqueda de empleo que se desarrollan de manera habitual en ellos. Lo haremos a partir de una metodología cualitativa en la que se han combinado observación participante, análisis crítico del discurso y entrevistas en profundidad¹ a los principales actores implicados: usuarios, trabajadores de los centros y de la red Guadalinfo y representantes de las instituciones locales.

APROPIACIÓN TECNOLÓGICA A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

Viendo la diferencia en los tipos de usos que relacionados con el empleo encontramos en los centros Guadalinfo, podemos observar que existe un claro predominio del perfil formativo en lo que a uso de las nuevas tecnologías se refiere. Es decir, a pesar de que la principal motivación puede ser el uso del telecentro para la búsqueda o la formación para el empleo en general, la actividad que estos usuarios desarrollan en el telecentro tiene mucho de alfabetización digital y de acompañamiento personalizado por parte del dinamizador, que ejerce a veces como una especie de asesor laboral, guiando la actividad de los usuarios y haciendo recomendaciones sobre qué competencias tecnológicas desarrollar o qué programas y formatos seguir para la elaboración de currículos y para su difusión.

El mismo contexto de crisis económica que aumenta el número de personas que buscan empleo incrementa a la vez el número de personas que prescinde de Internet en sus domicilios por motivos económicos y recurre al telecentro como centro de recursos tecnológicos para las gestiones cotidianas, entre ellas el rastreo de ofertas de trabajo por la red. El propio Consorcio Fernando de los Ríos, entidad gestora del programa Guadalinfo, afrontó este contexto de crisis a partir de 2009

1 Para preservar el anonimato de los entrevistados, los nombres que aparecerán a lo largo del presente texto son ficticios.

redirigiendo buena parte de su oferta de actividades (tanto de la parte formativa como de dinamización) hacia el ámbito de la búsqueda de empleo. Así, muchos de los usuarios acuden al telecentro, además de para actualizar sus datos del currículum y hacer búsquedas y envíos por la red, para realizar cursos de formación que le permitan adquirir competencias tecnológicas básicas para ampliar sus posibilidades de acceder a un puesto de trabajo.

Además, cada centro Guadalinfo, en su agenda particular, desarrolla actividades en colaboración con otros servicios públicos que trabajan con desempleados como, por ejemplo, con las áreas de economía o empleo de los diferentes Ayuntamientos, el Servicio Andaluz de Empleo (SAE) o la Junta de Andalucía a través de sus talleres de empleo. Encontramos un ejemplo ilustrativo en uno de los municipios analizados, en el cual el dinamizador local ha llegado a un acuerdo con el SAE para que este envíe grupos de desempleados al centro Guadalinfo para recibir un pequeño curso de formación de una hora y media de duración sobre el portal de búsqueda de empleo de la Junta de Andalucía y cómo incorporar a dicha página el currículum personal.

Un caso aparte, por su importante peso en el conjunto del programa Guadalinfo, es el de los talleres de empleo que se realizan en muchos municipios rurales andaluces y, en el momento de nuestro trabajo de campo, en cada uno de los municipios que componían nuestra muestra. Estos talleres incluyen en su programación teórica un módulo sobre nuevas tecnologías que se imparte en los centros Guadalinfo con ayuda del dinamizador local (en algunas localidades el telecentro se utiliza como aula para toda la parte teórica del curso). Los cursos, que pueden ser para mayores o para menores de veinticinco años, suelen contar con un perfil de alumnado de bajo nivel educativo y con escasa formación en nuevas tecnologías, incluso en el caso de los más jóvenes, coincidiendo en muchas ocasiones la asistencia a la parte teórica del taller con el primer contacto con las nuevas tecnologías por parte del alumnado. En estos casos, nos encontramos con dos tipos de reacciones: los que entienden el contacto con las nuevas tecnologías como un trámite a pasar y consideran que no les resultará útil para su futuro laboral, y los que consideran las nuevas tecnologías como un requisito fundamental a la hora de buscar trabajo, reciben de manera entusiasta este contacto y pasan a ser usuarios habituales del telecentro.

Una muestra del primer tipo de reacción la encontramos en Daniel López, alumno de cincuenta años del taller de empleo sobre construcción que se realiza en uno de los centros Guadalinfo analizados. En el módulo sobre nuevas tecnologías de la parte teórica les enseñan el manejo básico del ordenador y de la navegación por la red, esto

es, tareas como encender y apagar el ordenador, subir fotos, mecánografía básica, utilización del procesador de texto, navegación por Internet, utilización de motores de búsqueda, consulta de páginas de información (prensa, meteorología), compra por Internet o búsqueda y redacción de noticias sobre el municipio.

Al igual que buena parte de la población de los municipios rurales de Andalucía, la vida de Daniel ha estado marcada por la experiencia de la emigración. Se desplazó a vivir a Mallorca con su mujer donde estuvo diez años, hasta que consiguió ahorrar lo suficiente para poder hacerse su casa. Actualmente compagina el desempleo con periodos de trabajo en el campo. Su primer contacto con las nuevas tecnologías ha sido a través del taller de empleo y, a pesar de considerar que las nuevas tecnologías en general y el centro Guadalinfo en particular son útiles para la localidad, no les ve interés a nivel personal al no encontrarles utilidad para su actividad profesional. Por ello duda de que vuelva a hacer uso de las nuevas tecnologías tras acabar el taller. De este modo, su experiencia tecnológica está muy determinada por su perfil laboral (considera que en el trabajo en el campo no lo necesita) y por su punto de partida a nivel educativo (dejó los estudios para trabajar en las campañas agrícolas):

Aquí lo haces porque tienes que hacerlo, aquí lo cojo, pero tengo en mi casa uno y a lo mejor ni lo cojo, si yo ya para mí ya no me sirve para nada (...) lo que pasa es que la mayoría de los que estamos aquí es que tenemos tierra y entonces nos vamos a los olivos y hacemos la tierra, haces las vainas de la tierra. (Daniel López, usuario)

Esta actitud de rechazo hacia las nuevas tecnologías contrasta con su equipamiento tecnológico en el hogar, en el que cuenta con un ordenador y con conexión a Internet. De hecho, buena parte de su experiencia tecnológica la ha vivido a través de la práctica de sus dos hijas, de veintiún y once años. Podemos vincular esta relación que se establece entre padres e hijos en torno a las nuevas tecnologías, y el lugar que estas ocupan en el hogar, con la recomposición de los espacios de vida, de los tiempos y de las relaciones intergeneracionales que se observa en el seno de la familia en los últimos años. Por un lado, se encuentran los padres que sitúan el acceso de los hijos a las nuevas tecnologías como un paso obligado para el acceso al conocimiento y al saber, como un peaje necesario para el desarrollo de unas competencias y saberes imprescindibles para su futuro acceso al mercado laboral. Por otro lado, los más jóvenes encuentran en las nuevas tecnologías la oportunidad para construir espacios de autonomía, emancipación e incluso para la ruptura de reglas familiares y culturales a través de una privatización o individualización de su práctica comunicativa.

Este cambio de tendencia en la interacción en el hogar entre jóvenes y nuevas tecnologías ya se podía observar en el consumo privado de la televisión (con la multiplicación de aparatos para su consumo individualizado en la habitación), pero con el ordenador y el acceso a Internet podemos afirmar que experimenta un cambio cualitativo. Ahora no solo se cuenta con un aparato que frecuentemente es un objeto desconocido para los padres, sino que también permite la interacción virtual con otras comunidades o grupos de pares con los que se comparte una cultura juvenil (Jouët, 2011, pp. 61-62).

Sin embargo, la actitud de rechazo y desconfianza de Daniel López con respecto a las nuevas tecnologías no es una reacción exclusivamente de los usuarios que acceden a ellas por primera vez a una edad avanzada. También entre los más jóvenes podemos apreciar actitudes de desinterés (y en menor medida de desconfianza) hacia los dispositivos tecnológicos, combinado con un uso muy restringido e instrumental de la tecnología. Es el caso de César Prieto, de treinta y dos años, también usuario del taller de empleo y que, aunque ya contaba con conocimientos básicos de informática (aprendió lo básico para poder manejar la caja en un bar de Mallorca en el que trabajaba y tiene perfiles en redes sociales como Facebook y Tuenti), no tiene ordenador y su acceso es muy puntual, pues nunca llega a estar conectado más de cinco o diez minutos. Hace poco tiempo le han desactivado el correo electrónico por falta de uso.

Tanto en perfiles jóvenes como el de César, como en perfiles adultos como el Daniel, la falta de interés por las nuevas tecnologías y, por consiguiente, el déficit de dominio técnico y cognitivo del dispositivo tecnológico, denotan una falta de capacidad para llegar a una satisfactoria apropiación social de las mismas, pues para que esta se produzca se tienen que dar una serie de condiciones que van más allá del mero acceso físico o el uso repetitivo de determinadas rutinas aprendidas. Estas condiciones no son otras que el interés y la voluntad manifiesta para apropiarse de un determinado dispositivo técnico, condiciones necesarias para la transformación tanto del propio sujeto como de sus prácticas culturales (Crovi, 2013, p. 19).

Frente a la creencia generalizada de que los adultos no tienen nada que hacer para superar la brecha digital en relación con una generación de jóvenes que se han socializado en un entorno tecnológico, cabría hacerse la siguiente pregunta: ¿medimos la brecha por la familiarización con la tecnología o por el uso efectivo, crítico, adaptado a las propias necesidades del individuo, ya sea este adulto o joven? Respondiendo a esta pregunta, podemos situar la brecha digital no solo en una cuestión generacional, de entorno (aunque sin duda este también influye), sino en una conjunción de factores (educativos, de

género o de procedencia geográfica) que determinan no solo si se sabe usar el equipamiento tecnológico sino, sobre todo, para qué se usa y a qué necesidades y contexto responde dicho uso (Rueda, 2009, pp. 335-337). Ello nos llevaría a otra pregunta: ¿hay forma de superar la brecha digital sin actuar sobre las diferencias sociales que están en el origen del punto de partida desigual en relación con las nuevas tecnologías? La respuesta, ligada a lo que creemos que determina los procesos de apropiación social de las nuevas tecnologías, es que difícilmente se logrará sin incluir como requisitos, además del acceso material, factores ligados a la integración significativa del uso de las nuevas tecnologías en la práctica cotidiana de cada sujeto, así como la interacción, mediada tecnológicamente, de este con su entorno (Jauréguiberry y Proulx, 2011, pp. 81-82).

No obstante, también encontramos casos de un segundo tipo de reacciones ante el primer contacto con las nuevas tecnologías en los talleres de empleo, la de aquellos que abrazan la nueva experiencia tecnológica como un mundo lleno de posibilidades, trascendiendo los propios usos que reciben a través de las clases en el telecentro y llegando a ser usuarios habituales del mismo. Arturo Hernández es otro usuario de Guadalinfo que, a sus cincuenta y cinco años, tras estar desde los catorce años trabajando en el sector de la construcción, se vio desempleado debido a la crisis del sector y tuvo que empezar un proceso de reciclaje laboral que le ha llevado a ser uno de los alumnos del taller de empleo sobre jardinería. Su primer contacto con las nuevas tecnologías como usuario ha sido en el módulo teórico sobre informática del taller de empleo, en el que les familiarizan con una serie de programas y técnicas de búsqueda de información por la red que después utilizarán para los trabajos que tienen que realizar durante el curso:

No sabía ni encender el ordenador (...). Empecé a venir por el taller de empleo, porque no me llama a mí esto la atención, no le veía utilidad, yo con la edad que tengo ya para meterme yo en estas historias. Y al meterme en el taller de empleo, al empezar a movernos, tener que buscar cosas, meter archivos, que tal que cual, mandar correos al taller, “pues esto habrá que ponerse las pilas”, y ya vine y ahora ya me estoy picando y ya no... Ya mi mujer me dice “pero chiquillo, qué haces las 24 horas con el ordenador”, es que el rato libre que tengo en la casa, el rato que estoy yo allí buscando información (...) sí me he picado, además es una maravilla, eso de meterte en cualquier sitio y sacar información de todo lo que quieras, todo lo que necesites. Es una maravilla. (Arturo Hernández, usuario)

De esta manera, no solo ha ido avanzando en las tareas de clase, destacando la elaboración de un herbario al que le añade fotografías que él mismo toma e importa al procesador de texto, sino que ha

ido ampliando su área de intereses en sus búsquedas por Internet hacia la arqueología, su gran pasión desde que tuvo la oportunidad de trabajar en la Alhambra de Granada durante un breve periodo de tiempo como peón en un yacimiento. Podemos identificar en la experiencia de Arturo, en su transición desde el desinterés por las nuevas tecnologías hasta la adopción entusiasta de las mismas gracias al contacto con el telecentro, una progresiva apropiación de las tecnologías, a través de un uso cada vez más intensivo que le permite no solo abrir sus propios itinerarios de intereses, adaptándolos de manera creativa a sus necesidades, sino también integrándolas en su práctica cotidiana en el espacio público del telecentro, en el que junto a sus compañeros interactúa, intercambia información y desarrolla prácticas de apoyo mutuo. Y, de manera complementaria, en el espacio privado del hogar, donde se transforman de facto las relaciones entre los miembros de la familia debido al impacto derivado de la integración de las nuevas tecnologías. Arturo contaba en casa con un ordenador y acceso a Internet, pensando en su utilidad para la educación de los hijos, pero tras su proceso de alfabetización digital se ha producido una recomposición de los roles y un re-agenciamiento de los espacios en el seno de la familia, fruto del proceso de negociación que en torno al acceso a los dispositivos tecnológicos se ha producido entre padre e hijos:

Ahora discuto con los niños, como nada más que hay un ordenador en la casa, el portátil, pero ya nos apañaremos. Porque los niños nada más que o chatear o jugar a las cartas. Tú ves la niña sí, ella sí que lo utiliza, ella es que está estudiando inglés y utiliza el ordenador para estudiar. Lo hace todo por ordenador y luego va una vez a la semana a la clase, que tiene un examen. (Arturo Hernández, usuario)

De acuerdo con Jouët, “desde el punto de vista del uso de las TIC, la familia es un lugar de tensión entre prácticas individuales y prácticas colectivas, entre construcción del sí y del grupo” (2011, p. 61). De tensión e incluso de conflicto, pues no siempre el proceso de negociación que se puede desarrollar en el hogar entre padres e hijos se salda con un reparto del acceso a las nuevas tecnologías o con una victoria paterna, antes bien, podríamos decir que, para una generación que necesita un acompañamiento para el aprendizaje de las competencias digitales, el punto de partida es de debilidad ante la negociación.

LOS USOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS A TRAVÉS DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

El recurso al telecentro que hacen los alumnos de los talleres de empleo de los diferentes municipios, desde aquellos que se mostraban

más escépticos ante las posibilidades que les abrían las nuevas tecnologías hasta los que se mostraban más entusiastas ante ellas, resulta un excelente ejemplo para analizar las interacciones e integración que se producen en una comunidad de práctica (como fuente de intercambios, de transmisión y de apoyo entre sujetos de aprendizaje) y que prefiguran las nuevas formas de ciudadanía digital. Rueda (2009, p. 336) afirma que, si queremos entender los procesos de apropiación de las nuevas tecnologías, hemos de reflexionar primero sobre el entorno de uso de esas tecnologías (por ejemplo, con quién se interactúa durante y a través del uso), pues la relación con otros sujetos (ya sean los mediadores, otros miembros de la familia o compañeros de clase) durante el proceso de aprendizaje puede resultar fundamental para la adopción o rechazo de la tecnología.

Precisamente, las interacciones entre alumnos de los talleres de empleo en los centros Guadalinfo resultan un buen ejemplo para ilustrar esa dialéctica entre usos individuales y colectivos. Debido a las limitaciones de espacio y a la disponibilidad de equipos, durante las clases de informática en los talleres de empleo impartidas por los dinamizadores locales de Guadalinfo se reparten dos alumnos por cada ordenador; lo que genera un particular proceso de interacción que se une al colectivo que compone el conjunto de la clase. Teniendo en cuenta que los alumnos presentan diferentes niveles de alfabetización tecnológica, suele ser habitual encontrar que aquellos con conocimientos más avanzados ayudan a los que presentan menor nivel de conocimiento. Si tenemos en cuenta la tendencia del usuario al aislamiento físico (que no virtual) en su relación con las nuevas tecnologías (Morley, 2008, p. 121), el telecentro funcionaría como una fuerza correctora de esa individualización del uso, como un espacio para la construcción de nuevas sociabilidades y donde se puede intervenir directamente en la experiencia tecnológica del usuario, pues esta se realiza de manera pública.

Resulta interesante, por tanto, ver el modo en que se reconfiguran las relaciones de privacidad entre los usuarios en su relación con las nuevas tecnologías en el telecentro, que se erige como un espacio de consumo colectivo y físico de tecnología, lo que no deja de anclar físicamente la experiencia digital, que suele ser remota y mucho más flexible. La dimensión colectiva que se reproduce en los telecentros analizados se erige como un factor fundamental para construir nuevas formas de mediación de la ciudadanía digital, formas menos instrumentales y más creativas, pues una de las dimensiones de la apropiación social de las nuevas tecnologías es la integración del usuario en una comunidad de práctica, fuente de intercambios, de transmisión y de apoyo entre sujetos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Crovi Druetta, Delia (2013) Repensar la apropiación desde la cultura digital en Morales, Susana y Loyola, María Inés (comps.) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación técnico-mediática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Gómez, Ricardo; Hunt, Patrik (eds.) (1999) *Telecentre Evaluation. A Global Perspective. Report of an International Meeting on Telecentre Evaluation*. Québec: International Development Research Centre.
- Jauréguiberry, Francis; Proulx, Serge (2011) *Usages et enjeux des technologies de communication*. Toulouse: Érès.
- Jouët, Josiane (2011) Des usages de la télématique aux Internet Studies en Denouël, Julie y Granjon, Fabian (dirs.) *Communiquer a l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. París: Presses des Mines.
- Junta de Andalucía (2002) *I@landalus. Iniciativas Estratégicas para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en Andalucía (2002 – 2004)*. Sevilla.
- Junta de Andalucía (2003a) *Andalucía Segunda Modernización. Estrategias y Propuestas*. Sevilla.
- Junta de Andalucía (2003b) *Un proyecto, diez iniciativas y cien medidas para la Segunda Modernización de Andalucía*. Sevilla.
- Junta de Andalucía (2006) *Plan Andalucía Sociedad de la Información (2007 – 2010)*. Sevilla.
- Morales García, Ana María; Sebastián, Mercedes Caridad; García López, Fátima (2008) Impacto e idoneidad de los servicios de los telecentros españoles en la sociedad de la información: metodología de evaluación a a partir de indicadores y método de análisis multivariable en *Ciência da Informação (Brasilia)* Vol. 37, nº 2, mayo-agosto.
- Morales García, Ana María; Sebastián, Mercedes Caridad; García López, Fátima (2009) Los telecentros españoles: recursos, servicios y propuesta de indicadores para su evaluación en *Information Research (Borås)* Vol. 14, nº 4, diciembre.
- Morley, David (2008) *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Peiró, Karma (2005) *Las redes de telecentros en España. Una historia por contar*. Oviedo: Fundación CTIC.
- Proenza, Francisco J. (2003) A Public Sector Support Strategy for Telecenter Development – Emerging Lessons from Latin America and the Caribbean en Badshah, Akhtar, Khan, Sarbuland y Garrido, María (eds.) *Connected for Development: Information Kiosks and Sustainability*. Nueva York: UNICT Task Force.

- Rueda Ramos, Erika (2009) Los adultos y la apropiación de tecnología. Un primer acercamiento en *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, (Madrid) n° 4, enero-junio.
- Whyte, Anne (2001) *Évaluation des télécentres communautaires. Un guide à l'intention des chercheurs*. Ottawa: Centre de recherches pour le développement international.

MICROPUEBLOS EN PATAGONIA: PROCESOS DE APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS

Marta Pilar Bianchi y Daniel Pichl

CONSIDERACIÓN INICIAL

El trabajo de campo correspondiente a esta investigación finalizó en 2019. La pandemia ocasionada por el SARS-CoV2 probablemente haya modificado algunas de las condiciones en las cuales se llevan adelante los procesos de apropiación aquí descriptos. Sin embargo, no contamos con evidencia empírica suficiente para trabajar en estas modificaciones.

INTRODUCCIÓN

Las discusiones en torno a la categoría de apropiación en el campo de la comunicación en América Latina¹ cobran relevancia en los años ochenta con el reconocimiento de la complejidad de los procesos culturales y la importancia de los procesos comunicacionales, reconfigurando las maneras de concebir las construcciones identitarias y las formas de recepción de los contenidos de medios masivos.² Desde esos

1 Un análisis de los principales aportes al campo y una distinción analítica de los abordajes puede consultarse en (Sandoval, 2019). Esta distinción se retoma en este trabajo al consignar las nociones de apropiación utilizadas.

2 Dos referentes ineludibles son Néstor García Canclini y Jesús Martín Barbero, con las categorías de hibridación cultural y mediaciones respectivamente.

años hasta el presente, un cambio sustancial lo protagoniza la aparición de internet y dispositivos que permiten su acceso, así como la popularización del uso de la telefonía celular.³ Las comunicaciones mediadas por tecnología constituyen hoy una parte importante en la vida de las personas y configuran nuevas formas de sociabilidad, así como infraestructuras para una variedad de actividades cotidianas (Hine, 2020). Este rasgo de la cultura contemporánea, su configuración en distintos territorios y grupos sociales, exige un esfuerzo para su comprensión. La presente investigación pretende aproximarse al fenómeno de la apropiación de tecnologías en el particular contexto de los micropueblos del territorio patagónico argentino.

La noción de apropiación de tecnologías puede entenderse desde distintas posiciones: una aproximación subraya la posibilidad que tienen los actores sociales de evaluar las potencialidades y limitaciones que ofrecen las tecnologías para ponerlas al servicio de sus proyectos, problemas o intenciones transformadoras. Supone analíticamente la posibilidad de que las personas puedan objetivar y aprender a utilizar las tecnologías, pero también eventualmente modificar o crear nuevas, siempre integrándolas en sus prácticas comunicativas como recursos para crear, expresar y producir intercambio cultural o para incidir en transformaciones y solución de problemas individuales o colectivos (Cabello (Ed), 2013; Camacho Jiménez, s. f.; Morales y Loyola, 2013; Lago Martínez, 2008). Otra aproximación pone el foco en la construcción de sentido que las personas dan a la incorporación de las tecnologías en sus vidas cotidianas. Así, la apropiación de las tecnologías está estructurada, mediada, a partir de las representaciones y prácticas que los actores sociales llevan adelante en ámbitos de socialización e interacción como el hogar, el trabajo, la escuela, etc. (Sandoval, s. f.; Winocur, 2010; Winocur, Sánchez Vilela, 2016)

Ninguna de estas posiciones pierde de vista los condicionamientos estructurales y de mercado, ambas tienen, con sus matices,

3 Para el año 2019, según datos de la UIT y del Banco Mundial, el promedio de acceso a internet en el mundo era de 49% del total de personas, pero si esos datos se desagregan, podemos observar grandes diferencias entre regiones: América del Norte 88%, América Latina 66%. Si analizamos por provincias, según datos de la Cámara Argentina de Internet (CABASE), en Argentina el 66% del país tiene acceso a internet fijo, pero en la provincia de Santa Cruz esa cifra se reduce a 36 accesos cada 100 habitantes. La telefonía celular alcanzó una penetración para el mismo período de 125 accesos cada 100 habitantes. Las estadísticas oficiales mientras tanto, (INDEC, 2019), proporcionan cifras para el total país: 8 de cada 10 personas mayores de 5 años accede a celular; 7 de cada 10 a internet y 4 de cada 10 a computadora. En esta encuesta, los mayores valores se registran en la región patagónica, pero debe señalarse que los puntos donde se realiza la muestra son justamente las ciudades con más habitantes. La situación en micropueblos es disímil.

influencias de los estudios culturales y de los aportes de la perspectiva latinoamericana a partir de la década del ochenta.

Nuestra investigación pretende recuperar la perspectiva de los habitantes de micropueblos patagónicos, para comprender e interpretar su experiencia de incorporación de las tecnologías digitales interactivas, retomando el posicionamiento de Winocur y Sánchez (2016), quienes, apoyándose en las contribuciones de Silverstone (1996, 2004) y Morley (2008), recuperan las maneras en que las lógicas de poder, de género y diferencias generacionales de la familia (y de otros escenarios de socialización) operan en tanto ámbitos constitutivos de sentido.

En Argentina, los programas Conectar Igualdad, Plan Conectar, Puntos Wi Fi o Punto Digital, el plan REFEFO y otras propuestas articulan una política pública tendiente, desde el Estado, a la inclusión digital. Sin embargo, es poco lo que sabemos respecto de las maneras en que estas comunidades se apropian de las tecnologías. Comprender estos procesos implica reconstruir los modos en que estas son experimentadas e imaginadas por los pobladores y conlleva la posibilidad de ajustar estas propuestas en función de los intereses y necesidades de sus habitantes.

Ahora bien, ¿qué entendemos por micropueblos? Bondel et al. los definen como “aquellas poblaciones estables, territorialmente activas, dinámicas y atadas a los sentimientos de pertenencia y trascendencia de sus moradores” (2018) que no superan los quinientos habitantes. Se caracterizan por poseer una estructura gubernamental administrativa autónoma (intendencia o jefatura comunal) y un piso de infraestructura que incluye escuela, delegación policial y centro de salud. Ahora bien, estos investigadores señalan su preocupación por un fenómeno denominado *síndrome de muerte de pequeños pueblos*⁴ (Collits, 2001), una paulatina desaparición caracterizada por la migración de la población joven, la desaparición o transformación de las fuentes históricas de recursos económicos y de empleo y el aislamiento geográfico. Correa y Pavez (2016) señalan características similares en un estudio sobre inclusión digital en poblaciones rurales del sur de Chile.

Bondel et al. plantean que “desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, la decadencia y hasta desaparición de los pueblos chicos de raíz agraria ha sido una de las constantes territoriales en buena parte de la Argentina” (2018, p. 43). El contexto para ello, en Patagonia, lo proporciona la decadencia de la actividad lanera y la muerte de los ferrocarriles con el consecuente levantamiento de las vías y abandono de estaciones, así como la concentración de servicios, comercio e infraestructura en las grandes ciudades.

4 Collits refiere su investigación al territorio australiano, que compartiría algunas características con la Patagonia Argentina en este tema.

Para nuestra investigación elegimos dos micropueblos: Comuna Rural de Buen Pasto, ubicada en el sur de Chubut y la Comisión de Fomento de Fitz Roy, ubicada en el norte de la provincia de Santa Cruz. Ambas están ubicadas en la estepa patagónica y con realidades diferentes: la primera con la mayoría de los parámetros del síndrome descrito, la segunda aislada, pero con población en ascenso. En ambos casos la realidad tecnológica y de conectividad es distinta y nos interesa, justamente explorar las maneras de apropiarse de las mismas por parte de sus habitantes.

Buen Pasto fue fundada en 1914, la población más cercana es la ciudad de Sarmiento (11.124 habitantes) a noventa kilómetros al sur por camino de ripio. Cuenta con 34 hogares donde habitan un total de 105 personas, la población decreció entre los dos últimos censos nacionales un 30%. La señal de internet llega a través de una antena satelital de ancho de banda reducido, instalada a partir de un plan gubernamental de conectividad en el año 2007. Sin embargo, la conexión sufre interrupciones constantes por causas climáticas.

La actividad ganadera ovina era la predominante entre los pobladores varones del pueblo, que trabajaban como peones rurales, puesteros y esquiladores, actividad que ha decrecido en los últimos años, como ya se señaló. Otra fuente importante de ingresos es el empleo público (escuela, comuna, policía), aunque muchos de quienes ocupan estos puestos son de otras localidades y solo habitan en el pueblo unos años.

Imagen 1
Vista del ingreso de la Comuna Rural de Buen Pasto



Fuente: Elaboración propia.

Mapa 1
Ubicación de la localidad de Buen Pasto en el mapa de la provincia de Chubut



Fuente: Elaboración propia.

Fitz Roy fue fundada en 1921, distante noventa kilómetros al sur de la ciudad de Caleta Olivia (36.077 habitantes) por la Ruta Nacional N.º 3 (asfaltada y uno de los principales tendidos viales del país). Junto a Jaramillo, distante once kilómetros al sureste, conforman una misma sociedad de fomento. Esta última localidad tiene importancia histórica dado que fue allí donde fusilaron a Facón Grande, protagonista de las huelgas rurales de la Patagonia, a comienzos del siglo XX. Fitz Roy y Jaramillo son estaciones del ramal del ferrocarril que unía la localidad de Las Heras con Puerto Deseado, pujante hasta mediados de la década del cincuenta pero que entró en crisis en la década del sesenta y se cerró definitivamente en 1976.

Fitz Roy cuenta hoy con 81 hogares y 326 personas. La población aumentó 40% según el último censo. Desde 2012 se han instalado 27 familias más a partir de la actividad minera: en las proximidades se encuentra el emprendimiento Cerro Moro de Yamana Gold. Es precisamente esta actividad económica la que facilita la conectividad en el lugar: cuentan con internet desde 2009 y con 4G desde 2014.

El empleo es provisto mayoritariamente por el Estado: comuna, policía, centro de salud, escuela. Le siguen los empleos ligados a la minería y, en menor medida, a la ganadería. También existe actividad económica ligada al servicio de alojamiento y comercio privado.

Imagen 2
Vista de la vieja estación de tren en Fitz Roy.



Fuente: Elaboración propia

Mapa 2
Ubicación de la localidad en el mapa de Santa Cruz



Fuente: www.losglaciares.com

MITIGAR EL AISLAMIENTO

El paisaje y el clima de la estepa patagónica alterna inviernos fríos con temperaturas bajo cero, nevadas y heladas prolongadas durante los meses de junio a agosto, con veranos secos y ventosos donde las temperaturas superan los veinticinco grados. Vegetación achaparrada, escasas fuentes de agua. Los mismos pobladores lo tipifican como un clima duro para vivir. Si se consideran las posibilidades físicas de comunicación (tales como caminos y distancias a centros poblados) y mediadas técnicamente (telefonía fija, celular e internet, radios VHF), podemos ver que Fitz Roy tiene cierta ventaja, al localizarse sobre una ruta nacional, asfaltada, con comunicación telefónica fija y celular e internet; mientras Buen Pasto tiene noventa kilómetros de acceso de ripio, una señal de internet provista por el gobierno, sin servicio de telefonía celular y con pocos teléfonos fijos, todos en instituciones públicas. Con sus matices, las personas expresan habitar estos lugares sintiendo que están aislados, que están lejos de centros urbanos que ofrecerían infraestructura y servicios que harían más amigable la vida diaria. Esta condición también es experimentada como exclusión y olvido por parte de los gobiernos.

Acá estás lejos. Lejos de todo. Si ni enfermarse puede uno, pa'l médico tenés que ir a Sarmiento o si es medio complica'ó a Comodoro. Como mi vecina, que tiene que ir a controlarse los riñones a Comodoro. Un dolor de muela...¡y a Sarmiento! acá no hay nada (Eugenia, 43 años, Buen Pasto).

Acá en campaña te prometen todo...y después quedamos solos otra vez, con los problemas de siempre. Somos pocos y nos superan a veces las cosas. Sería bueno que vinieran a vivir acá un tiempo, para que sientan lo que aquí se siente: la soledad y el viento (María, 38 años. Fitz Roy).

Ahora bien, la posibilidad de conexión mitiga ligeramente esta percepción de aislamiento. Al respecto, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), junto a la Universidad Nacional de la Plata y el Ministerio de Agricultura de la Nación, llevaron adelante una investigación abordando la relación entre tecnologías de la comunicación y la información, jóvenes y ruralidad. Este estudio propone que la incorporación de las tecnologías digitales interactivas y su adopción en los ámbitos rurales propician la creación de un espacio único virtual –aunque no homogéneo– que condiciona e interactúa con los hechos de la vida cotidiana, permitiendo hacer *más urbana la ruralidad* (Bontepo, Pennacchi, Bricchi y Mansilla, 2016). En esta línea, proponen que las brechas se vinculan hoy más a las formas de apropiación de las tecnologías y el nivel socio-económico de las personas que a los lugares que habitan, desmitificando la división entre espacios urbanos y rurales.

En nuestro estudio, los pobladores manifiestan y sienten el aislamiento físico de distintas maneras, pero es interesante constatar las múltiples formas en que la incorporación de tecnologías digitales interactivas y otras complementarias mitigan esa “sensación”, ese imaginario, desdibujando las fronteras y distancias entre micropueblos y ciudades, interior y centros, rural y urbano.

Es genial poder hablar con mis parientes en La Rioja, boludear con Facebook o comprar cosas por internet. ¡Este aparatito es una maravilla! (José, 53 años, refiriéndose a su celular, Fitz Roy).

Por una parte, las posibilidades que ofrecen las tecnologías son conocidas desde los mensajes de los medios de comunicación masivos pero también por el conocimiento personal al habitar otros lugares o desplazarse, incluso a poblaciones próximas de mayor tamaño.

Así, Viviana, 53 años, de Buen Pasto nos dice:

Acá todos *estamos* en la tecnología [refiriéndose a que la mayor cantidad de gente en el pueblo usa sistema de mensajería y llamadas, aprovechando la señal de internet, a través de los celulares pero sin señal de telefonía celular]. La usamos para todo: para llamarnos acá, para llamar a Sarmiento, para hablar a Rawson (centro de poder político), para leer los diarios... hace unos años teníamos nada más que el teléfono semipúblico de la escuela, que andaba con monedas [refiriéndose al celular y la posibilidad de acceso a internet].

Estamos como en las grandes ciudades, pero en el pueblo: te pueden localizar del trabajo, podés usar GPS, podés sacar fotos y mandarlas, conectarte, comprar, hacer trámites (Carlos, 37 años, Fitz Roy)

Por otra parte, la migración o desplazamiento de los más jóvenes hacia las ciudades en busca de mejoras educativas y/o laborales, hace que muchos pobladores puedan conectarse con ellos de manera más fluida (especialmente con la adopción del *smartphone*) y esto sitúa al celular como “dispositivo para controlar la incertidumbre” (Winocur, 2010).

Antes se iban los pibes cuando tenían 12 a estudiar a un internado el secundario y no los veías por días ni sabías de ellos... Ahora por suerte yo tengo a mi hija de 16 en Esquel y puedo hablar con ella y verla por el celular todos los días (Esther, 43 años, Buen Pasto).

Mi vieja me dio el primer celular cuando cumplí 13 y empecé a venir todos los días a Caleta al secundario, así ella podía estar tranquila de que todo estaba bien conmigo, en especial tenía miedo de la ruta (Fabricio, 19 años, Fitz Roy).

La posibilidad de acceso a internet, especialmente a través del celular, dialoga con otras formas de comunicación, así, podemos ver cómo para contactar con los pobladores de los cascos de las estancias (situadas en un radio de 150 km alrededor de ambos micropueblos), utilizan el servicio “El Mensajero” de la radio de amplitud modulada más escuchada en la región: LU4. Podemos entonces encontrar relatos como este:

Mi esposo trabaja en el campo, viene cada 5 o 6 días. Si yo tengo una urgencia, la única manera de avisarle rápido es con el mensajero, por ejemplo: ‘se le comunica a Julio, de Estancia La Pascuala, que Emilia viaja con urgencia a Sarmiento por estar enferma mamá Elsa’. Así él sabe que tiene que venir del campo (Emilia, 36 años, Buen Pasto).

Los puestos sanitarios de estas localidades extienden sus servicios hacia los pobladores de estancias aledañas. Allí llegan con campañas de vacunación, hacen recorridos regulares cada dos o tres meses para consultas generales o atienden pacientes enfermos o accidentados cuando lo requieren. ¿Cómo se conectan?

Cuando hacemos campañas de vacunación o controles en las estancias, avisamos que vamos a ir por el mensajero de la radio AM, así la gente nos espera. Si tienen equipo de radio le pedimos a la policía, que tiene esos equipos, que les avise (Médico puesto sanitario Fitz Roy).

Avisamos un par de días antes por el mensajero de LU4, y listo, ya nos esperan, vamos en la 4 x4 (Enfermero Buen Pasto).

En sentido inverso, cuando desde la estancia quieren comunicarse con el pueblo, el médico de Fitz Roy refiere:

En algunas estancias, pocas, tienen teléfono [satelital] o más comúnmente radio, entonces, cuando requieren atención se comunican con policía y ellos avisan al puesto sanitario. Cuando no hay teléfono en la estancia, alguna persona: familiar, compañero de trabajo, vecino, se acerca al pueblo con un vehículo y avisa ‘a la usanza antigua’.

En el caso específico de Fitz Roy, por estar sobre Ruta Nacional N° 3, atienden accidentes de tránsito varios kilómetros hacia el norte y hacia el sur del pueblo. Cuentan con un equipo de transmisión por radio frecuencia en el puesto sanitario y otro en las ambulancias, que sirve para facilitar las comunicaciones primarias entre el servicio médico, policía y bomberos. Pero el celular habilitaría una posibilidad extra: comunicarse con el hospital de Caleta Olivia (a donde derivan las urgencias). A pesar de ello, comentan que hay varios kilómetros sobre la ruta donde no cuentan con señal, lo que implica muchas veces

demoras y complicaciones, incluso la señal de radio frecuencia tiene poca intensidad en algunos lugares que les toca asistir.

Conectando con los hallazgos de Bontepo et al. (2016), y a la luz de los testimonios que reivindican la posibilidad de conexión con “el afuera”, podemos pensar en una disminución simbólica de las distancias entre los centros urbanos y los micropueblos, desde la experiencia de sus habitantes.

Ahora bien, la apropiación de tecnologías presenta ambigüedades y contradicciones, propias de procesos que no son lineales, que están inscriptos en entramados de significados y relaciones sociales y que están estructurados por las experiencias previas de las personas, que incorporan estas tecnologías desde el entusiasmo, pero también del temor. La adopción de la tecnología provoca acomodamientos, negociaciones, resistencias, acuerdos en la red de relaciones y valoraciones de las personas entre ellas y con la tecnología. Exploraremos algunas de esas ambivalencias y temores.

CAMBIOS “PARA BIEN Y PARA MAL”

La llegada de las pantallas e internet implicó, en palabras de los entrevistados, “un cambio profundo para bien y para mal”. Las pantallas evocan al mismo tiempo imágenes ligadas a cuestiones positivas a partir de su uso, pero también negativas. Por ejemplo, Viviana, al pensar la tecnología en relación a los niños plantea:

Para mí falta implementar el tema de que los chicos tienen que volver a agarrar los libros... los chicos tienen que leer, como en nuestra época. Pero vos ves las madres jóvenes ¿qué hacen? Le buscan a los chicos... ‘¡tomá el celular y te quedás tranquilo!’ No es como en la época nuestra, que agarrábamos un libro y le contábamos cuentos a nuestros hijos (Viviana, 53 años, Buen Pasto).

Estas expresiones señalan, por un lado, que la lectura en las pantallas no es tan valorada como la del libro y, por otro, una crítica al cambio en el rol socializador de las madres en relación a la lectura. Podemos ver cómo las resistencias se conectan con el trastocamiento del *habitus* (Bourdieu, 2007), si bien las pantallas

constituyen un símbolo emblemático de una nueva forma de vida necesaria para el futuro [...] al mismo tiempo representan la pérdida de cierto *modo* de hacer las cosas [...] cuando comienzan a mediar en las relaciones familiares, a cambiar las prácticas sociales y perturbar el orden establecido (Winocur, Sánchez Vilela, 2016)

Ahora los ves [a los chicos] en la calle jugando, sí, en la plaza. Pero cuando llega el frío... todos adentro... con las pantallas. No sé si eso es bueno. Están juntos y en vez de hablar entre ellos están con la cabeza en el celular o jugando en la play (Estela, 37 años, Fitz Roy).

Otros modos de estar con otros, otros modos de jugar, la mediación de un *otro* tecnológico trastoca las maneras de estar juntos. Conectado con esto, surgen testimonios que revalorizan la interacción cara a cara, homologan la mediación tecnológica con la falta de compromiso afectivo, permitiendo “no poner el cuerpo”, posibilitando un “como si estuviera allí”, como plantea Carlos:

Antes uno tenía la posibilidad de comunicarse frente a frente con la otra persona. Hoy por hoy es mensajito... vas tomando esa distancia... te vas aislando... ¿Cumpleaños? Mensajito. Ya cumplí. Eso no es lo mismo, no es valioso (52 años, Fitz Roy). [es pertinente mencionar que el pueblo tiene unas diez cuadras]

La interacción cara a cara ve trastocada sus reglas también al irrumpir la pantalla montando *locus* paralelos accesibles al portador de la pantalla, pero no a quienes comparten el espacio físico. Surge así en las entrevistas la referencia a este nuevo campo de significación: la hiperrelación, que pone el foco en interacciones presenciales, virtuales y un tercer espacio que vincula lo presencial con lo virtual (Farré Cobos et. al, 2006) o las interacciones donde se abandona el cuerpo, los problemas de solapamiento entre espacios distales y proximales a los que alude Cabello (2018).

La gente vive pendiente del aparatito. Vos estás hablando y suena el celular y no te escuchan (Manuel, 52 años, Fitz Roy).

Las mamás prendidas al celular...no hay caso. ¡Pin! ¡Pin! (imita el sonido del celular) Le pedimos que controlen y están con el celular. Ni te miran. Re- en otra. ¡A veces hasta se olvidan de lo que vinieron a buscar! (Estela, 37 años, Fitz Roy).

Los chicos saben que en el aula no tienen que usar el celular. Conmigo no lo hacen. Yo nunca perdí autoridad (A. Maestra, 37 años, Buen Pasto).

Ahora bien, como señalamos, las representaciones y prácticas acerca del valor de la tecnología y sus posibilidades para la socialización, el entretenimiento, el aprendizaje, la información, son estructuradas por formas previas de socialización tecnológica en los distintos ámbitos de interacción de las personas, y por el uso de otras tecnologías mediáticas. Los medios masivos sugieren usos posibles, ayudan a imaginar, desear y temer las tecnologías digitales (Winocur, Sánchez Vilela, 2016).

En Buen Pasto, ocho de cada diez hogares tienen televisión satelital,⁵ en Fitz Roy seis de cada diez. Los mensajes de los medios

5 Datos encuesta propia llevada a cabo en 2018

masivos proponen usos y valoraciones de las tecnologías, pero también permiten asomar a otros mundos, a otros territorios y costumbres. Como plantea Cabrera Paz (2001), no hay indiferencia posible ante un objeto sobre-significado como la tecnología, alguna imagen construimos sobre ella, aunque todavía no la hayamos usado. Los habitantes de estas poblaciones imaginan posibilidades con la tecnología:

Si hoy en Buen Pasto hubiera mejor internet sería buenísimo, podríamos tener capacitaciones, hacer videoconferencias, bajar música, crecer sin tener que viajar... bah, viajaríamos de otro modo (Alicia, 34 años)

Nótese en la cita la metáfora del viaje como acto para crecer (el territorio se expresa como limitante), y la posibilidad imaginada de usar la computadora conectada a internet para ello: crecer es aprender, pero también divertirse.

Se podría impulsar un museo virtual, lo estamos pensando con la Universidad, para impulsar la estación de Jaramillo y ésta con un circuito (Eduardo, 54 años).

REFLEXIÓN FINAL

Resumiendo, el aislamiento en estos micropueblos es mitigado parcialmente por las tecnologías, la apropiación de las mismas se da en un proceso complejo de mediaciones familiares, escolares, comunales, no exento de ambigüedades y resistencias. Aunque los discursos plenos de optimismo que suelen acompañar la implementación de políticas de inclusión digital asocian de manera directa el acceso a internet con el desarrollo, los habitantes de las poblaciones analizadas muestran, con todos sus pliegues y claroscuros, que apenas contribuyen a mejorar situaciones que requieren otro tipo de soluciones de fondo. Por otra parte, la reducción de las disparidades geográficas en el acceso a internet persiste en el ámbito de los micropueblos de Patagonia, a pesar de las políticas públicas orientadas a reducirlas.

Existen estudios preliminares (Horrihan, Murray, 2006) donde se señala que Internet fomentaría las relaciones sociales incrementando la “querencia” con la comunidad, lo que es un elemento que reduciría la migración a las ciudades. Esta premisa está lejos de cumplirse cuando observamos que los adolescentes deben trasladarse de localidad para cursar estudios secundarios y cambiar de lugar de residencia para acceder a la universidad.

Muchos autores (Álvarez Cadavid, Vega Velásquez, Álvarez, 2011; Chong, Ornelas, Morales, Aguilar, 2012; Echeverría, 2008) argumentan que el acceso a Internet es imprescindible para evitar la migración a centros urbanos porque posibilita oportunidades de acceso de los

habitantes. Esto claramente debe complementarse con políticas macroestructurales distintas que involucren transformaciones educativas y laborales para estas poblaciones.

Las áreas rurales en Patagonia van a la zaga en el desarrollo de redes de comunicación debido a la baja densidad demográfica. Las empresas enfocan sus inversiones en las zonas urbanas donde se concentran los consumidores y los mayores ingresos. Las compañías telefónicas no tienen interés debido a la alta inversión y baja rentabilidad (Sandoval, López, 2018) que implica prestar estos servicios en zonas alejadas. Aquí se presenta la disyuntiva de si las poblaciones rurales deben ser parte del modelo de mercado o ser asistidas por el Estado, para que la vida en ellas pueda seguir siendo un proyecto posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Cadavid, Gloria María; Vega Velásquez, Adriana María; Alvarez, Guadalupe. (2011). *Apropiación de las TIC en comunidades vulnerables: El caso de Medellín Digital*. *Apertura- Universidad de Guadalajara*, 3(1).
- Bondel, Conrado Santiago; Vazquez, Alberto Daniel; Ñancufil, Adrian; Gonzalez, Myriam Susana (2018). *Micropueblos en la Patagonia Central y perspectivas territoriales. Los casos de Buen Pasto, Aldea Apeleg y Facundo*. Comodoro Rivadavia: EDUPA.
- Bontepo, Máximo.; Pennacchi, Violeta.; Bricchi, Soledad y Mansilla, Andrea (2016). *Territorios digitales: El INTA, los jóvenes y la ruralidad*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabello, Roxana (2018). *20 minutos en el futuro: Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cabello, Roxana (2013). *Migraciones digitales: Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. Los Polvorines: Universidad Gral. Sarmiento.
- Cabrera Paz, José (2001). Náufragos y navegantes en territorios hipermediales: Experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación de internet en jóvenes escolares. En *Internet y Sociedad en América Latina y El Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo*. Quito: IDRC FLACSO.
- Camacho Jiménez, Kemly (s. f.). *Internet, ¿una herramienta para el cambio social? Elementos para una discusión necesaria*. <https://www.sulabatsu.com/blog/tic-sociedad/internet-una-herramienta-para-el-cambio-social-elementos-para-una-discusion-necesaria/>

- Chong, Blanca; Ornelas, José; Morales, José; Aguilar, Gabriela. (2012). Apropiación de las tics en comunidades rurales marginadas: La propuesta de Enrédade. Tecnologías comunitarias. *Diálogos de la Comunicación FELAFACS*, 85.
- Collits, Paul (2001). Small town decline and survival: Trends, causes and policy issues. *The future of Australia country towns*. <http://inform.regionalaustralia.org.au/process/managing-change/item/small-town-decline-and-survival-trends-causes-and-policy-issues-4>
- Correa, Teresa; Pavez, Isabel (2016). Digital Inclusion in Rural Areas: A Qualitative Exploration of Challenges Faced by People from Isolated Communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 21, 247-263. <https://doi.org/doi:10.1111/jcc4.12154>
- Echeverría, Javier. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista CTS*, 4(10), 171-182.
- Hine, Cristine (2020). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781003085348>
- Horrigan, John; Murray, Katherine (2006). *Rural broadband Internet use*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- INDEC (2019). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. *INDEC - Informes Técnicos*, 4(83).
- Lago Martínez, Silvia (2008). Internet y cultura digital: La intervención política y militante. *Nómadas*, 28, 102-111.
- Morales, Susana, & Loyola, María Inés (2013). *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación: La apropiación tecno-mediática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Morley, David (2008). *Medios, modernidad y tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Sandoval, Luis; López, Gustavo (2018). Indicadores digitales de la Patagonia Austral. En Bianchi, Marta; Sandoval, Luis (Ed.), *Tecnologías interactivas de comunicación y vida cotidiana: Experiencias en la Patagonia Central* (17-35). Rada Tilly: Ediciones del Gato Gris.
- Sandoval, Luis (s. f.). La apropiación de tecnologías como proceso. Una propuesta de modelo analítico. En *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el cono sur*. (33-50). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales/ Universidad de Los Lagos.
- Silverstone, Roger (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silverstone, Roger (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Winocur, Rosalía (2010). *Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.
- Winocur, Rosalía; Sánchez Vilela, Rosario (2016). *Familias pobres y computadoras: Claroscuros de la apropiación digital*. Montevideo: Planeta

COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE DOCENTES, FOCALIZADAS EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA: APRENDIZAJES PARA COMPARTIR

Corina Rogovsky

LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: EN BÚSQUEDA DE LOS ANTECEDENTES Y CONCEPTOS

En los inicios de este proceso de investigación, nos hemos propuesto la búsqueda de antecedentes relevantes que toman como eje la producción del conocimiento, su vinculación con las prácticas escolares y la colaboración entre pares. En este proceso hemos recorrido una serie de trabajos y experiencias de conformación de comunidades de práctica que fueron relevantes en tanto permiten dar cuenta que los procesos participativos al interior de las mismas generan vínculos profesionales atravesados por intereses y búsquedas en común. Esta idea condujo a interrogarnos acerca de la relación entre los vínculos que se generan en las comunidades virtuales de práctica de educadores y el desarrollo de estrategias tendientes a la innovación, el fortalecimiento de prácticas solidarias y de co-creación. En este marco, una trama de dimensiones y conceptos permitieron la construcción del objeto y guiaron el análisis interpretativo profundizando en dimensiones culturales, cognitivas, didácticas, pedagógicas e institucionales.

Con este marco inicial, comenzó un estudio exploratorio y una primera etapa de trabajo de campo. Esta fase permitió un proceso de construcción del objeto y se arribó a una focalización interpretativa del mismo y un ajuste de las preguntas. De esta manera el tema de investigación quedó definido de la siguiente manera:

Las comunidades virtuales de práctica de docentes, focalizadas en temas de tecnología educativa: propuestas formativas y trayectorias docentes.

El problema que motoriza el trabajo de tesis queda formulado:

Las comunidades virtuales de práctica de docentes focalizadas en temas de tecnología educativa a partir del estudio de los rasgos destacados en sus propuestas y de los impactos en las trayectorias docentes, poniendo especial interés en el desarrollo y el fortalecimiento de estrategias de colaboración y documentación/reconstrucción de prácticas.

LA COCINA DE LA INVESTIGACIÓN: RUMBO AL TRABAJO DE CAMPO

Ahora bien, este recorrido implica un abordaje metodológico, desde una perspectiva epistemológica, estratégica y técnica, al tiempo que recupera algunos aspectos de la historia natural de la investigación.

Queremos compartir las diferentes decisiones en el camino de la investigación que dan cuenta de maneras de pensar y concebir el hecho de “hacer ciencia de lo social” y obtener una “verdad científica”. El enfoque que se adopta en este proceso de investigación busca una aproximación a una construcción generativa, inductiva, constructiva y subjetiva. En este marco y siguiendo a Sirvent, esta tesis propuso un encuadre de la investigación inductiva, comenzando con la etapa de recolección de datos, a partir de observaciones empíricas o mediciones, para luego construir, a partir de las relaciones que se descubran, las categorías y proposiciones teóricas (Sirvent, 2006).

El hecho social es concebido como una estructura de significados; el objeto de investigación se construye según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo. Se trata de un proceso dialéctico de confrontación constante de la teoría y la empiria. Los resultados buscan constituirse en conclusiones en términos de esquemas conceptuales que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles para interpretar el caso analizado.

En este marco, para el abordaje inicial de los casos de estudio, se buscó que todos ellos fueran redes de docentes que conformaran comunidades virtuales de práctica focalizadas en temas de tecnología educativa. Se realizó un trabajo de campo con el objetivo de relevar y analizar la manera en la que se desplegaban estrategias de colaboración, documentación de prácticas para el fortalecimiento de redes tendientes a la mejora del oficio docente. A ello se sumaron los rasgos que caracterizaban las propuestas de comunidades virtuales de práctica de educadores, que dieran cuenta del sentido de cohesión y pertenencia, y de unidad en la acción. También se atendió a la relación entre los vínculos que se generan en las comunidades virtuales de

práctica de educadores y el desarrollo de estrategias tendientes a la innovación, redes de colaboración, prácticas solidarias y de co-creación. Por último, se focalizó en el impacto de las vivencias experimentadas en una comunidad virtual de práctica de educadores, en las trayectorias personales y en el oficio docente.

En función de ello se analizó en un principio comunidades de práctica de docentes, con características definidas, a saber:

- Que desplegaran sus dinámicas y acciones en modalidades digitales y en este sentido se “autodenominaran” virtuales;
- Que focalizaran el trabajo en torno a la inclusión de tecnologías en la enseñanza desde las perspectivas de una didáctica crítica contemporánea;
- Que se inscribieran en el marco de proyectos más amplios de formación;
- Que tuvieran asiento preferente en la Argentina;
- Que potenciaran el trabajo en torno a vinculaciones con otros proyectos o instituciones y/o potenciaran vinculaciones entre los ámbitos público y privado;
- Que fueran gratuitas, públicas o abiertas;
- Que preferentemente ampliaran y facilitaran intercambios de experiencias docentes locales y nacionales/regionales.

Fue muy complejo el proceso y se realizaron múltiples acercamientos para lograr arribar a los casos que fueron tomados en esta investigación.

Durante esta etapa, que involucró, desde una perspectiva estratégica, el desarrollo de entrevistas en profundidad a referentes de la gestión de la comunidad de práctica, entrevistas en profundidad a miembros participantes de las mismas y análisis documental de los entornos de trabajo de cada una de las comunidades de práctica, se entablaron diálogos muy significativos con colectivos y especialistas de proyectos que involucraban desarrollos incipientes de comunidades de prácticas o estrategias de formación interesantes y emparentadas, aunque no configuraran comunidades de prácticas.

En este marco, la muestra quedó conformada por los siguientes casos:

- Caso 1: Comunidad de Educadores de Microsoft.
- Caso 2: Docentes en Línea de La Universidad Nacional de La Plata.

- Caso 3: La red de graduados del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías, Flacso Argentina.

Como comienzo del trabajo de campo, se realizó una serie de entrevistas en profundidad a los referentes de las comunidades de práctica de docentes. Una vez completada esta etapa se entrevistó en profundidad a cuatro miembros de cada uno de los casos. Los interrogantes se formularon como preguntas amplias (Taylor et al., 1987) ya que ello permite que los temas emerjan en el escenario. Por tratarse de entrevistas en profundidad, se confeccionó un cuestionario para los referentes de comunidades de práctica, para así relevar aquellas cuestiones pertinentes a la investigación. Inquirimos así acerca del surgimiento de la comunidad de práctica, las búsquedas iniciales, la organización, las dinámicas, la comunicación y la tarea de gestión, entre otros. Asimismo, se diseñó un segundo instrumento destinado a los miembros participantes de las comunidades de práctica, con el objeto de relevar aquellas cuestiones pertinentes a la investigación: estructura de la comunidad, procesos de producción, comunicación, participación entre otros interrogantes.

En paralelo, se realizó un trabajo de análisis documental, a partir del cual se releva información de los documentos y producciones que realicen en las comunidades de práctica. En este sentido, fue importante comprender e interpretar el modo en que se utiliza el lenguaje: “Los investigadores de campo deben partir de la premisa de que las palabras y símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en los mundos de sus informantes” (Taylor et al., 1987, p. 72). Para ello, debimos sumergirnos en el universo semántico, en los códigos compartidos y en los repertorios que las comunidades de práctica acunán.

De la lectura de las entrevistas y del análisis documental comenzaron a aflorar las primeras construcciones que organizaron esta etapa de análisis por capas. El proceso de interpretación se realizó en tres instancias progresivas en las cuales nos fuimos distanciando gradualmente del trabajo empírico. La aproximación al análisis de datos cualitativos se realizó combinando procedimientos analíticos, de comparación constante, procedimientos de codificación explícita y el estilo de desarrollo de teoría a partir de la generación de ideas, nuevas categorías y sus propiedades, hipótesis e hipótesis interrelacionadas. Fue un constante ir y venir del campo o la empiria a la interpretación teórica y vuelta al campo, hasta que los sentidos que se recuperaban empezaban a tener fuerza, persistencia, recurrencia. Esto nos permitió avanzar en construcciones de dimensiones y rasgos teóricos interpretativos.

ALGUNOS HALLAZGOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

A modo de hitos o momentos de este proceso de investigación, nos es posible reconocer tres grandes momentos que se vinculan no sólo con entradas deliberadas al trabajo de campo, sea para avanzar en nuevos casos o validar construcciones con los actores, sino también con momentos específicos en nuestro propio proceso de acercamiento y construcción a la empiria.

En una primera etapa aparecieron las siguientes cuestiones como centrales:

1. Existen búsquedas intencionales centradas fundamentalmente en el *poder* de los docentes para generar cambios en las instituciones, la potencia de trabajar con otros, espacios diferentes para la formación.
2. Realizan un proyecto destacado el programa Educadores Expertos de Microsoft, que busca destacar la innovación y la integración de la tecnología en la educación, la publicación mensual de docentes en línea de la UNLP, denominada el tema del mes, y los grupos de trabajo en la Red de graduados del Pent.
3. La organización interna. Cada una de las comunidades de práctica cuenta con una organización interna que guía y ordena la participación de los miembros. Por un lado, la organización *gamificada*, por otro lado, la organización *en red*, y por otro lado la organización a partir de *tópicos de interés*.
4. Estrategias de participación, que las comunidades desarrollan para generar procesos de interacción con y entre los miembros. Proyectos específicos en colaboración; debates y diálogos tematizados; microexperiencias de capacitación; estrategias de creación de contenidos.
5. Perfiles docentes. Es posible afirmar que se trata de docentes abiertos a compartir, que buscan formarse de manera constante, crecer en la docencia, y que comparten experiencias de manera solidaria y generosa.

En una segunda aproximación comenzamos a preguntarnos qué es lo que hace que estas comunidades se sostengan en el tiempo y perduren.

A partir de los cinco rasgos mencionados comenzamos un proceso más deliberado de comprensión de los componentes que reconocimos son generadores de sentido de comunidad y cohesión:

1. Se sostiene con fuerza la idea de proyecto destacado que organiza la agenda de cada comunidad y estructura lo que allí sucede.
 - a) Sin embargo, no es en todos los casos igual. La estrategia es distinta: en un caso se trata de una estrategia de comunicación, en el otro de una estrategia de pertenencia, en el otro caso se trata de una estrategia de interacción.
2. Es posible observar estrategias de interacción con y entre los miembros a partir del aliento a proyectos en colaboración y la promoción de espacios para la creación de contenidos. Construir diálogos educativos que trasciendan lo específico y conectan educadores que comparten preocupaciones.
3. Estas comunidades de prácticas se sostienen sobre la idea del encuentro con el otro y las estrategias de trabajo en colaboración. Vivenciar en primera persona estas experiencias es lo que permite luego trasladarlas a las aulas. Se trata de *docentes interpelados por la tecnología*, que buscan en la comunidad de práctica un espacio para actualizarse, en un proceso que va mucho más allá del acceso a contenido o a la capacitación entendida desde una perspectiva clásica.
4. El empoderamiento del docente que trabaja con tecnologías como estrategia para fortalecer la práctica se vincula en estos casos a una visión del docente como agente de cambio.

Estos componentes, generadores de sentido de comunidad y cohesión permiten recuperar una serie de dimensiones que impactan desde el punto de vista pedagógico en las maneras de pensar la recreación de las prácticas y aparecen con potencia las siguientes construcciones:

- Las ideas centrales que ordenan y configuran la participación de los miembros: los proyectos destacados y una gran idea organizadora.
- Colaboraciones potentes que se gestan en los diferentes espacios de las comunidades de práctica.
- Prácticas transformadoras, docentes que se sienten interpelados por el contexto cambiante y veloz del territorio tecno pedagógico.
- Fuertes lazos de identificación entre colegas.

A partir de lo expuesto, nos es posible reconocer algunos rasgos estructurantes de las comunidades práctica de docente focalizadas en Tecnología Educativa:

1. Tiene una *arquitectura* que permite dar cuenta de la manera en que el espacio se configura. Estas arquitecturas permiten anticipar movimientos y formas de participación. En este sentido, como venimos trabajando, cada una de las comunidades de práctica presenta rasgos de arquitectura que organizan y estructuran las acciones de los miembros:
 - impulsa las acciones e interacciones a partir de una publicación mensual; la periodicidad es un rasgo importante,
 - propone la gamificación y organiza el proceso de producción para obtener insignias y,
 - organiza los flujos de trabajo alrededor de grupos configurados en función de los intereses de sus miembros.

2. Otra cuestión que aparece con un lugar destacado en la voz de los entrevistados es la colaboración, pero una *colaboración potente*. La colaboración es percibida por los miembros y moderadores de las comunidades como uno de los elementos más valorados que se experimentan en las comunidades de práctica. A lo largo de la investigación hemos destacado cómo la colaboración es valorada positivamente y es uno de los factores que impulsa a los miembros a integrarse a estas comunidades.

Colaborar implica involucrarse de manera comprometida en un continuo proceso de comunicación, en el cual el conocimiento se construye como condición de acuerdos progresivos hacia entendimientos comunes. En las diferentes entrevistas, aparece mencionada la colaboración de diferentes maneras: encuentros entre colegas, el trabajo de manera conjunta a partir del diseño de una clase compartida, diferentes construcciones colaborativas como glosarios o repertorios bibliográficos, el diálogo e intercambio de ideas, el diseño de proyectos íntegramente colaborativos.

Las colaboraciones tienen potencia cuando permiten prácticas disruptivas en contextos adversos; posibilitan búsquedas experimentales en contextos heterogéneos y facilitan la construcción pedagógica con un otro que comparte las mismas inquietudes, formatos, y espacios y propuestas de interacción con colegas.

3. La búsqueda de formación y actualización, combinada con la necesidad de contar con espacios flexibles y diferentes a los tradicionales, aparece mencionada en la muestra como una de las búsquedas que orienta a los docentes a acercarse a las

comunidades de práctica. Se valora la instancia de formación en un entorno diferente, se habla de comodidad y familiaridad entre colegas, propuestas de formación de nuevo tipo, entendiendo a la formación como un espacio donde confluyen las búsquedas de los docentes, el diseño de contenidos con diferentes formatos, y espacios y propuestas de interacción con colegas. Voy a decir que estamos ante *docentes cazadores de vanguardias*, donde la búsqueda constante de nuevos formatos y la necesidad de innovación profesional aparecen como rasgos valorados por estos docentes. Al denominarlos de este modo, nos referimos a que se trata de docentes que, interpelados por la tecnología, buscan innovar en sus prácticas, explorar nuevos formatos para completar su formación y buscan en la formación un espacio para la reconstrucción de experiencias.

4. Difundir los contenidos que se producen en cada una de las comunidades aparece como una consigna expresa, relacionada con los elementos estructurantes de cada comunidad. En este sentido, dar a conocer que estas comunidades existen, detectar y promover prácticas innovadoras, propiciar puntos de encuentro entre educadores, generar nuevos espacios con nuevos formatos para el intercambio profesional y concebir a la propia comunidad como objeto de aprendizaje aparecen como acciones fuertemente relacionadas con las ideas centrales de las comunidades de práctica, que estructuran las interacciones y el flujo de movimiento de los participantes. Desde la gestión de estas comunidades comienzan a aflorar valoraciones de algunas dimensiones para la experimentación, y la comunidad de práctica es resignificada como un espacio donde canalizar búsquedas de contenidos, de colegas, de propuestas no tradicionales de formación. Como espacio de encuentro: entre colegas y con otros expertos pero que comparten una misma visión profesional, como espacio de formación profesional no tradicional, que detecta áreas de vacancia para cubrir con formatos flexibles, alterados y diferentes a la formación profesional sistematizada, lugar de fortalecimiento de vínculos profesionales e institucionales. Espacio de investigación a partir de la experiencia en tanto se constituye como un objeto de aprendizaje. Al respecto, es interesante recuperar las palabras de una de las coordinadoras entrevistadas. La idea es pensar en *laboratorios de prácticas* que permitan explorar y enriquecer las experiencias de descubrir de manera colectiva.

5. La producción aparece fuertemente entrelazada con la colaboración: se verifica una forma de producir que es colaborativa, y una forma particular de colaborar que es productiva. Por eso identifico *colaboración productiva*, *producción colaborativa*. Cuando los actores hablan de producir o de colaborar, hablan de términos ontológicamente unidos. De allí que al hablar de “producción” nos refiramos a una producción original que deviene de un proceso de colaboración. La colaboración es importante si la comprendemos como una verdadera instancia de intercambio, negociación y apropiación de sentidos. Es preciso entenderla como parte esencial del juego de creación y producción de contenido en y para la comunidad.
6. Finalmente, reconocemos el valor de estas participaciones e involucramiento como parte de una búsqueda más profunda: la transformación de las propias prácticas docentes. Voy a hablar de *prácticas transformadoras*. A partir de la participación en comunidades de práctica, todos los actores entrevistados hicieron mención a una serie de cambios y transformaciones en sus prácticas docentes. Afirman que participar en estos entornos impacta en la manera de planificar un proyecto, porque no se trata de pensarlo de manera solitaria, sino de concebirlo a partir de un proceso de diálogo e interacción junto con otros colegas. Al hablar de transformación y de cambio se hace referencia a situaciones nuevas que los docentes reconocen como producto de su participación en estas comunidades de práctica y en torno a la colaboración, la innovación en sus rutinas, la solidaridad y la generosidad al compartir el conocimiento, formar y capacitar a sus pares, el compromiso con la participación activa en la comunidad de práctica. Dar y recibir en la comunidad.

Finalmente, resulta interesante comentar que, en estos tiempos caracterizados por el cambio, tiempos de revisiones de programas, de políticas y de propuestas, estas reflexiones compartidas nos invitan a reencontrarnos con las construcciones desde una fuerte preocupación por los procesos de actualización docente necesarios en estos nuevos tiempos. En este sentido, recuperamos como aprendizaje de este proceso de investigación:

- La fuerza de la colaboración, cuando se trata de una colaboración potente,
- La fuerza de la producción, cuando deviene en colaboraciones productivas y producciones colaborativas.

- La potencia de territorios organizados en tanto arquitecturas tematizadas, que posibilitan la anticipación y el fluir de la interacción.
- La experiencia de prácticas en movimiento y transformación en los escenarios digitales comunitarios como *laboratorios de prácticas* fomentan la “chispa” y “osadía” de (re)crear *práctica transformada*.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea. (2004). La experiencia escolar de maestros “Inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de educación*. (Número 34/3).
- Buckingham, David (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, Nicolas; Calister, Thomas (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Fullan, Michael; Hargreaves, Andy (1996) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, Michael (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Toronto: Pearson.
- Levy, Pierre (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, David (2010). *El aprendizaje pleno: principios para transformar la educación*, Buenos Aires: Paidós.
- Rigal, Luis; Sirvent, María Teresa (2015). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (Manuscrito final en revisión). Buenos Aires.
- Rodríguez Illera, José Luis (2008). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. En Rodríguez Illera, J.L. (Ed.) *Comunidades Virtuales de práctica y de aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sadin, Eric (2018^a [2013]). *La humanidad aumentada*. Buenos Aires: Caja Negra editora.

- Salomon, Gavriel. Perkins, Dabid y Globerson, Tamar (1992) Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (4: 13): 6-22. 10.1080/02147033.1992.10820997.
- Sanz, Sandra (2012). *Comunidades de práctica. El valor de aprender de los pares*. Barcelona: Editorial UOC.
- Serres, Michel (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE.
- Sibilia, Paula (2012) ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta Fresca
- Sirvent, María Teresa (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: FFyL, UBA. Cuadernos de Cátedra.
- Taylor Steve y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Verón, Eliseo (1985). El análisis del “Contrato de Lectura”, un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media. En *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. IREP: París.
- Vezub, Lea Fernanda (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? en Alliaud, Andrea. y Suárez, Daniel. (coord.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y Formación docente*. Buenos Aires: Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Parte IV
Tecnología, educación y pedagogía

IMPLICACIONES DE LAS TIC EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Lina Rosa Parra Bernal y Alejandra Agudelo Marín

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas se han constituido en el principal escenario para que el profesor pueda implementar estrategias innovadoras que potencien aprendizajes en los estudiantes. Reconocer las experiencias innovadoras que involucran el uso de las tecnologías digitales es el propósito central de la investigación de la cual se deriva este texto. Aspectos como las motivaciones, propósitos, situaciones y contextos educativos que han dado origen a la transformación de la práctica a partir del desarrollo de acciones innovadoras se constituyen en el abordaje central de este texto. La investigación nos ha permitido concluir que la implementación de estrategias innovadoras con uso de las tecnologías posibilitan la diversificación del aula, la construcción colectiva del conocimiento y la generación de ambientes de aprendizaje lúdicos e interactivos.

Se destaca el rol de las tecnologías como agentes mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de proyectos tecnológicos, la gamificación y la utilización de herramientas como blogs, software educativo, software para programación y animación, plataformas LMS, entre otras. La interdisciplinariedad se hace evidente en la mayoría de las prácticas analizadas, puesto que el desarrollo de los proyectos tecnológicos se realiza con el apoyo de diferentes áreas

de conocimiento, lo que fomenta en los estudiantes el pensamiento crítico, lógico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Estas experiencias han aportado al desarrollo curricular, se han constituido en proyectos que hacen parte de la dinámica institucional y han permitido el desarrollo sociocultural, puesto que algunas de estas experiencias han sido presentadas por los estudiantes fuera del país. En este sentido, se reconoce que la integración de las tecnologías y la innovación generan transformaciones en las prácticas pedagógicas.

ESTRATEGIAS INNOVADORAS CON USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

La irrupción de las tecnologías en el escenario educativo ha producido cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual se ha caracterizado por la utilización de nuevas estrategias pedagógicas que, apoyadas en la interactividad, la comunicación y la simultaneidad que las tecnologías ofrecen, han permitido la configuración de ambientes de aprendizaje más enriquecidos. Es por esto que, para el profesor de hoy, se hace necesario reconocer el valor pedagógico de las herramientas digitales y cómo estas contribuyen al desarrollo de una buena práctica pedagógica. En este sentido, “las tecnologías digitales pueden usarse convencionalmente, para hacer más de lo mismo, o disruptivamente, para producir cambios de carácter cualitativo o cuantitativo y que permitan expandir la oferta educativa a poblaciones que usualmente no tienen oportunidades de aprendizaje” (Lee e Im, 2014; Sunkeung Pang, 2016), citado por (Galvis, Duart, 2020)

La pandemia derivada del COVID-19 ha situado al profesor frente al reto de innovar en estrategias, entornos, recursos y técnicas que le permitan diversificar el aula y convertirla en un espacio abierto de diálogo, interacción y construcción colectiva del conocimiento, para lo cual las tecnologías digitales se han constituido en el gran aliado en la nueva ecología del aprendizaje, en donde las redes sociales, las plataformas, las comunidades virtuales y aplicaciones educativas han sido fundamentales en el desarrollo de procesos educativos.

Desde esta perspectiva, el profesor se está convirtiendo en el agente generador de cambio desde su práctica pedagógica, al incorporar estrategias apoyadas en las tecnologías que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, como se evidencia en la investigación, desde la cual se han identificado estrategias aplicadas por los profesores que parten de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y que están contextualizadas con el plan de estudios, los propósitos de formación y las competencias que se esperan desarrollar. A continuación, se presenta una breve descripción de algunas de las experiencias analizadas:

Cuadro 1
Experiencias de prácticas pedagógicas innovadoras

| Experiencia 1 | | |
|---|--|---|
| Criterio | Descripción | Herramientas |
| La práctica pedagógica plantea problemas del contexto cotidiano de los estudiantes | <p>Las estrategias pedagógicas mediadas por las tecnologías y utilizadas durante el desarrollo de las clases son contextualizadas al plan de estudios y las necesidades del contexto educativo.</p> <p>En la mayoría de las clases se privilegia el trabajo y aprendizaje por proyectos con la utilización de diferentes programas para programación y animación en 3D con los que se fomenta el desarrollo de las competencias digitales.</p> | <p>Diseño de actividades pedagógicas que utilizan software como Scratch, Alice, Arduino.</p> <p>Se utilizan videos, sopas de letras y diferentes juegos diseñados para cada una de las unidades temáticas.</p> <p>Se cuenta con un website en el que se presenta todo el material de apoyo teórico, conceptual, de ejercitación y evaluación del curso.</p> |
| La práctica pedagógica resuelve situaciones de aprendizaje que promueven competencias, habilidades y destrezas. | La práctica se caracteriza por la utilización de diferentes recursos digitales, desde los cuales se promueven competencias como creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico, pensamiento lógico y tecnológico, manejo de información, apropiación de tecnologías y trabajo colaborativo. | |
| Experiencia 2 | | |
| Criterio | Descripción | Herramientas |
| La práctica pedagógica plantea problemas del contexto cotidiano de los estudiantes. | <p>Las tecnologías se articulan a la práctica pedagógica para fomentar la motivación y el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de las diferentes temáticas.</p> <p>El profesor se apoya en las tecnologías para presentar recursos y actividades en forma lúdica, convirtiendo el aula en ambiente de aprendizaje interactivo.</p> | <p>Blog, videos, audios, fotografía, software educativo</p> <p>Navegadores para la consulta de información.</p> |
| La práctica pedagógica resuelve situaciones de aprendizaje que promueven competencias, habilidades y destrezas. | La estrategia pedagógica sustentada en el aprendizaje por proyectos permite que los estudiantes desarrollen habilidades como creatividad, resolución de problemas, pensamiento tecnológico y pensamiento crítico. Puesto que en el desarrollo de esta estrategia los estudiantes participan activamente en la solución del problema abordado. | |

| Experiencia 3 | | |
|---|---|---|
| Criterio | Descripción | Herramientas |
| La práctica pedagógica plantea problemas del contexto cotidiano de los estudiantes. | El profesor diseña estrategias y recursos digitales para generar ambientes de aprendizaje basados en la gamificación, en donde se evidencia la participación, motivación y autorregulación de los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje | Recursos digitales como Padlet, Powtoon, Pixton, herramientas para mapas mentales, Geogebra, Kahoot y Classcraft. |
| La práctica pedagógica resuelve situaciones de aprendizaje que promueven competencias, habilidades y destrezas. | En el contexto de aula, los estudiantes desarrollan competencias sociales, emocionales, cognitivas y digitales. Todo ello enmarcado en procesos de aprendizaje activo basado en la gamificación, en donde los retos y desafíos son la clave del aprendizaje. | |

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior permite reconocer el uso que se hace de las tecnologías en el aula y se destaca el interés por el desarrollo de prácticas pedagógicas que incorporan como estrategia el aprendizaje basado en proyectos, a través de los cuales se promueve la participación activa de los estudiantes, el aula como escenario abierto y de interacción, lo que posibilita que el estudiante se constituya en el protagonista de su aprendizaje, puesto que participa en la detección de las necesidades de su contexto y en la implementación de estrategias para su solución. En este caso, el aprendizaje se constituye en activo, el estudiante aprende desde la acción y la interacción con sus compañeros y la tecnología se convierte en el pretexto para que el estudiante amplíe sus capacidades y fomente sus aprendizajes desde un contexto real, el análisis de los problemas le permite el desarrollo de una mirada crítica a la realidad que habita.

Otro de los aspectos que se destacan como estrategias innovadoras en las prácticas pedagógicas es la evidente interdisciplinariedad en los proyectos, para (Ramírez, 2015, p. 17) la interdisciplinariedad “hace alusión a la interrelación de múltiples puntos de contacto entre las disciplinas en la que cada una aporta sus problemas, conceptos y métodos de investigación”, como sucede en las prácticas analizadas, en las que se presentan proyectos que articulan diferentes áreas del conocimiento como español, matemáticas, artística, dibujo técnico, estilos de vida saludable con la tecnología. Esto demuestra el interés por el trabajo interdisciplinar y colaborativo entre los profesores de diferentes áreas.

Las iniciativas por lo general emergen de un profesor, pero gracias a la relevancia y aporte al desarrollo de competencias y habilidades en

los estudiantes se ha logrado el desarrollo de experiencias desde esta perspectiva, lo que sin duda se constituye en todo un reto para los profesores y en general para toda la comunidad educativa, ya que, para que estas estrategias realmente se conviertan en innovadoras y tengan impacto, se requiere que no solo generen aprendizajes en los estudiantes sino que además puedan salir del aula y ser reconocidas por otros actores académicos que las puedan replicar o adaptar a sus contextos educativos. Esto demuestra el proceso de cambio y mejora continuo que vive la práctica a partir de acciones y estrategias innovadoras.

Asimismo, la gamificación como estrategia pedagógica genera diversas habilidades en los estudiantes, las cuales fortalecen el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la cooperación, la motivación, la autonomía y la metacognición; en palabras de (Teixes, 2015, p. 23), “la gamificación es la aplicación de recursos de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos para modificar los comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación”. La práctica pedagógica del profesor que ha privilegiado esta estrategia en el aula de clase de secundaria se reconoce como posibilidad de cambio y metodología activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de innovación educativa.

La innovación, por tanto, como una expresión de la práctica pedagógica en palabras de (Parra et al., 2020, p. 89) “supone un esfuerzo deliberado y planificado, así como una clara intencionalidad, motivación y participación de los actores involucrados”, lo que se pudo constatar a partir de las prácticas observadas, en las que se presenta un decidido interés del profesor por resignificar su quehacer pedagógico con diversas estrategias motivantes para sus estudiantes, cercanas a sus formas de comunicación y, desde allí, establecer conexión con ellos y brindarles espacios en los que puedan construir sus aprendizajes desde otras lógicas. Así lo expresan (Valenzuela y Ramírez, 2019), quienes plantean que, en el contexto educativo, uno de los apoyos para la innovación es el uso y la integración de tecnologías que promuevan nuevas formas para enseñar y aprender, con la intención de hacer de los estudiantes el centro del aprendizaje y promover la adquisición de nuevas competencias.

Como consecuencia, se reconoce la labor del profesor asociada a las acciones de cambio, lo que está vinculado a las comprensiones de (Rivas, 2000, p. 20) acerca de la innovación como “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada” y a los planteamientos de (Parra, Agudelo, 2021, p. 132) al expresar que “la innovación educativa convoca ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión y la acción, en el marco de la relación sujetoaprendizajecontexto”. De ahí que los

procesos de innovación demanden un profesor que permanentemente reflexione sobre su quehacer pedagógico. Se puede afirmar que esto efectivamente sucede en estas prácticas, donde se identifica la introducción continua de pequeños cambios e innovaciones, las cuales se han ido consolidando de manera continua, han alcanzado impactos en las propuestas curriculares de las instituciones educativas, la socialización y difusión de estas experiencias en concursos internacionales y, lo más importante, se están constituyendo en prácticas exitosas que hacen parte de la cultura y el desarrollo institucional.

Se reconoce el potencial que brindan las tecnologías digitales en la generación y transformación de los ambientes de aprendizaje, en el proyecto de investigación desarrollado, los profesores acuden a estas para establecer canales de interacción y comunicación con los estudiantes (blogs, páginas web y plataformas educativas), el desarrollo de proyectos tecnológicos que involucran la electrónica, la gamificación y la robótica se destacan como los más innovadores, y les han permitido a los estudiantes reconocer otros contextos y abrir nuevos horizontes de vida laboral.

REFLEXIONES FINALES:

LA DECISIÓN DE INNOVAR

Las investigaciones que hemos realizado en el campo de la innovación educativa permiten evidenciar la labor destacada que asume el profesor dentro de los procesos innovadores ya que, dentro del aula, se enfrenta a una serie de situaciones que requieren soluciones inmediatas, lo que lo ha llevado a crear, diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras con las cuales aporta de manera significativa a los aprendizajes de los estudiantes, “la acción docente se caracteriza por ser un proceso de continua toma de decisiones y actos sucesivos con cierta dosis de incertidumbre”, (Rivas, 2000, p. 139). Por lo tanto, la innovación responde a la capacidad del innovador potencial, ya sea el profesor o la comunidad educativa. Como se ha mencionado, la innovación surge de una decisión personal, que implica modificaciones en algunas acciones de la práctica docente. Desde la investigación, se han identificado algunos factores conducentes al desarrollo de las innovaciones en el aula:

- Intencionalidad: se hace evidente desde la capacidad reflexiva del actor innovador para renovar o transformar su práctica a través de acciones de mejora congruentes con los objetivos de cada curso.

- Creatividad: aspecto esencial en todo proceso innovador; la capacidad para generar nuevas ideas o adaptarlas con la inserción de estrategias pedagógicas apoyadas en el uso de las tecnologías digitales, lo que permite dar respuestas pertinentes a los desafíos pedagógicos del aula.
- Pertinencia: las estrategias innovadoras responden a las necesidades del contexto educativo.
- Impacto: toda innovación debe producir cambio, mejora o transformación y en virtud de esto el impacto permite establecer los efectos relevantes generados por la innovación, tanto en los actores desde sus aprendizajes como en toda la comunidad educativa.
- Sostenibilidad: para que realmente exista una innovación es importante que esta experiencia pueda tener continuidad en el tiempo, garantizando la mejora continua.
- Replicabilidad: es importante que estas prácticas innovadoras puedan adaptarse y replicarse en otros contextos

ESTRATEGIAS PARA LA DIFUSIÓN Y APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Para que las innovaciones puedan alcanzar un buen nivel de impacto, se requiere del apoyo decidido de las instituciones educativas, los líderes educativos deben convertirse en un gran aliado dentro del proceso innovador. La innovación se consolida a partir de los saberes y experiencias de los profesores, es por esto que la difusión de la estrategia innovadora a toda la comunidad educativa es una acción importante a desarrollar, ya que contar con el apoyo colectivo puede no solo mejorar la estrategia sino que puede permitir que sea utilizada y adaptada por otros profesores, lo que garantiza una sostenibilidad y replicabilidad de la experiencia para el beneficio colectivo. “Las escuelas innovadoras tienen un personal docente más cualificado y receptivo a las nuevas ideas educativas, sus directivos presentan mayor apoyo activo y directivo a los cambios y las personas del entorno tienen unas actitudes favorables a las innovaciones”, (Mort, 1962, p. 318). Desde el liderazgo institucional, las buenas iniciativas de los profesores pueden ponerse en marcha, favorecer el ensayo y la experimentación de nuevas ideas, destacar el valor de estas propuestas, lo que sin duda contribuye al desarrollo de las innovaciones educativas. El liderazgo institucional debe reconocer que la innovación genera cambios en las estructuras y procesos educativos, para (Rivas, 2000, p. 29) “la innovación educativa es intencionalmente decidida y conducida con el propósito de que

lo nuevo, que se incorpora, comporte una mejora en el ámbito de la institución escolar, en sus estructuras y procesos, para el mejor logro de sus fines”. Lo anterior nos permite plantear que las experiencias más destacadas en la investigación son aquellas en las que el actor innovador (profesor) se ha comprometido con su desarrollo, de tal manera que ha logrado trascender el aula, impactar en la institución educativa y comunicar la experiencia fuera de la institución tanto a nivel nacional como internacional, todo bajo un trabajo colegiado entre profesor y líderes educativos comprometidos con el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Galvis, Álvaro y Duart, Josep (comps.) (2020). *Uso transformador de tecnologías digitales en educación superior*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia y RedUnete. <https://doi.org/10.16925/9789587602456>
- Parra, Lina; Agudelo, Alejandra (2021). Contexto de la innovación educativa en la Universidad Católica de Manizales, Colombia. En Canales, R. y Pérez, C. (Eds). *Formando Profesores para el Sur Diálogos latinoamericanos en torno a la Formación Inicial Docente desde la Universidad de Los Lagos*: 131-149. Rada Tilly: Ediciones del Gato Gris.
- Parra, Lina; Menjura, María Inés; Pulgarín Puerta, Luz; Gutiérrez, Mónica (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Ramírez, María Soledad (2015). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Rivas, Manuel (2000). *Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Teixes, Ferran (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/biblioucm/57758>
- Valenzuela González, Jaime Ricardo y Ramírez-Montoya, María Soledad (Ed.) (2019). *Innovación educativa: tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. <https://elibro.net/es/ereader/biblioucm/128085>

ENTRAMADO DE PRÁCTICAS DIGITALES DE ESTUDIANTES AVANZADOS EN CONTEXTO DE PANDEMIA: ENTRE “SER ESTUDIANTE” Y “SER CIUDADANO UNIVERSITARIO”

Rosa Cicala, Mariela Cogo, Carmen Gómez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, Verónica Frangella, Yoana Giménez, Cintia Bulacio y María Eugenia Sánchez

INTRODUCCIÓN

El proyecto “Prácticas digitales de estudiantes avanzados de los Centros Regionales San Miguel y Campana” de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) tiene el propósito de comprender cómo los estudiantes universitarios avanzados se desenvuelven en una sociedad hipermediatizada (Carlón, 2015) a partir de la indagación de sus necesidades e intereses, con la intención de orientar la formación hacia una mirada analítica-reflexiva respecto de sus propias prácticas digitales. La sociedad hipermediatizada se caracteriza por la convivencia de varios sistemas de medios: el de los medios masivos y uno nuevo, con base en *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, etcétera. Esto ha transformado profundamente el paisaje mediático, las condiciones de circulación y las formas de apropiación de las tecnologías.

Estudiar prácticas digitales de estudiantes universitarios implica articular una perspectiva macro y una micro. Abordar la perspectiva macro implica considerar el entramado de las prácticas digitales en la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016), el entramado de plataformas e interfaces (Scolari, 2019), el entramado de los procesos de algoritmización de la cultura (García Canclini, 2019; Sadin, 2020), etcétera. La perspectiva micro tiene como objetivo comprender los procesos subjetivos de uso, circulación y apropiación de las tecnologías

digitales, considerando la heterogeneidad en las trayectorias de los estudiantes en relación con el acceso a recursos materiales y simbólicos. Esta articulación entre estos dos niveles permite entender a las prácticas digitales como un objeto complejo donde se intenta enfocar lo relacional, –tanto por el tipo de relaciones interpersonales que se habilitan –o no– en los intercambios mediatizados como por las relaciones entre sujetos y objetos digitales donde hay registros automatizados que usan las huellas de nuestras acciones. En esas formas relacionales complejas, se construyen los procesos de apropiación de tecnologías y se reconfiguran en forma dinámica en esta sociedad hipermediatizada.

La investigación la iniciamos a mediados de 2019 y, con no pocas dificultades, decidimos darle continuidad durante las etapas de Aislamiento y Distanciamiento Social Preventivo y obligatorio (ASPO y DISPO). En la UNLu, todo el proceso de enseñanza se desarrolló en forma remota. El contexto de pandemia se presenta como un observatorio del presente que permite evidenciar algunos elementos nuevos y desconocidos de la experiencia estudiantil, invisibilizados en prácticas que ponían el foco en encuentros –simultáneos y basados en la materialidad de los cuerpos.

A través de la premisa de “continuidad pedagógica” –frase muy difundida en todo el sistema educativo– se siguió alentando expectativas igualitarias en un escenario social de mayores desigualdades. A las ya existentes, ahora se sumaron problemáticas relacionadas con la disponibilidad de artefactos tecnológicos, la conectividad, la apropiación de saberes tecnológicos, la convergencia del espacio físico donde se despliegan tareas domésticas, de estudio y laborales, entre otras.

“SER ESTUDIANTE” Y “SER CIUDADANO UNIVERSITARIO” EN PANDEMIA

Gary Fenstermacher (1989) sostiene que “el aprendizaje es un resultado del estudiante, no un efecto que sigue de la enseñanza como causa. La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar; consiste en enseñarle cómo aprender” (Fenstermacher, 1989, p. 155). Es decir, que no es una relación causal donde el/la docente, poseedor/a del conocimiento, lo transmite al/la estudiante. El autor destaca que el aprendizaje es una relación de dependencia ontológica, siendo ésta una vinculación semántica entre los términos enseñar-aprender, donde el primero depende del segundo. En este sentido, los/las estudiantes ponen en juego una gama de actividades vinculadas a la condición de “ser estudiante” (estudiantar), que les permiten realizar las tareas de aprendizaje y que se complementan con las de enseñanza: releen, practican, piden ayuda, repasan,

establecen relaciones con la realidad o marcos teóricos, sitúan fuentes y buscan materiales de estudio.

En el contexto de la sociedad hipermediatizada y, particularmente en la pandemia, ese “estudiantar” estuvo permeado por prácticas digitales. En tal sentido, entendemos a las prácticas digitales como una variedad de estrategias que describen de qué manera los estudiantes seleccionan, producen y comparten información –con y a partir de objetos y plataformas digitales. Con la expresión “prácticas digitales” no nos referimos solamente a las tareas de “estudiantar” sino que incluimos también a las actividades que desarrollan como ciudadanos universitarios tanto para defender sus derechos como para debatir sus formas de representación.

Esta investigación se focaliza en estudiantes avanzados, entendiendo que “hacia la finalización de las carreras, el grupo otorga sentido a la permanencia en la universidad” (Carli, 2012, p. 175). Esta autora concibe a la universidad pública como un espacio de sociabilidad estudiantil en el que se generan encuentros, lazos de amistad, dinámicas comunitarias. Entonces, nos preguntamos: ¿qué estrategias permitieron sostener estas dinámicas en contexto de pandemia? ¿Cómo se entraman las prácticas digitales?

Nuestra investigación permitió identificar algunas situaciones que atravesaron los y las estudiantes para poder realizar sus tareas de estudiantar así como las estrategias y decisiones que toman para llevar adelante sus procesos de apropiación de tecnologías digitales. En este punto, el análisis micro da cuenta de distintas predisposiciones individuales y grupales donde focalizamos en los efectos de producción de sentido; cada sujeto se apropió a partir de su experiencia y saberes previos. Se observaron diversidad de sentidos para desempeñar la tarea de estudiantar, realizados en este contexto, mediatizados por objetos y plataformas digitales.

“Abordar la experiencia universitaria supone varios desafíos. En primer lugar, implica capturar a través de la incursión en las historias individuales y colectivas y en las narrativas –en este caso de los estudiantes– con distintos aspectos de la vida universitaria; en segundo lugar, ahondar en elementos propios de las instituciones, combinando la perspectiva de los objetos con la exploración de los rasgos de las culturas institucionales; por último, realizar una aproximación histórica que no aspira a una comprensión totalizadora sino a identificar y situar algunos fenómenos y problemáticas universitarias específicas.” (Carli, 2012, p. 26)

Una de las preguntas de nuestro trabajo de campo fue: ¿cómo transitaron la cursada en la pandemia? El testimonio de una de las estudiantes da cuenta de estas transformaciones:

Entonces una grababa por la otra, la otra se encargaba de desgrabar, yo me encargaba de los resúmenes, mientras que la otra se encargaba de otra cosa, y bueno, así armamos ese eco grupal... *Antes, era el boca en boca y ahora empezó a ser el digital en digital*, digamos. (énfasis propio) (Entrevistada N°2)

En su relato también expresa las dificultades para sostener este tipo de tareas: “la casa es la casa, la universidad es la universidad”, ya que el espacio físico que posee en su casa para participar en los encuentros sincrónicos se ve afectado por compartir ese mismo espacio con su familia, debiendo pedir a sus convivientes que se mantengan en silencio o no deambulen por la casa. A su vez, la estudiante reconoce también que desapareció el intercambio en los pasillos, imprescindible como lugar de encuentro para la socialización.

DESAFÍOS METODOLÓGICOS AL DESARROLLAR LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Nos interesa explorar los modos en que los/las estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social¹ de la UNLu transitaron la vida universitaria, desplegaron y se apropiaron de diversidad de prácticas digitales. El contexto ya descripto nos invitó a dialogar por medio de las pantallas con nuestros entrevistados, tomando registros fílmicos que luego fueron desgrabados. Realizamos nueve entrevistas en profundidad, ocho de ellas por videoconferencia y una a través de intercambios por *WhatsApp*.

Ernesto Meccia (2021) se pregunta si se puede hacer entrevistas en profundidad en contexto de pandemia, con motivo del planteo de sus tesis y sus resistencias por el carácter irremplazable de la presencialidad. A partir de plantear que la virtualidad sería una mediación técnica que introduce una opacidad en el “sagrado vínculo” entre el entrevistador y el entrevistado, este investigador señala que si la civilización digital está transformando las formas de la cognición y el relacionamiento social, es realista que, por lo menos, nos preguntemos si podemos realizar entrevistas a personas que están formateadas por estos medios electrónicos, gente que los usa habitualmente.

Para esta investigación, consideramos que no afecta la calidad de la tarea de campo la realización de la entrevista mediada por las pantallas; pensamos que puede ser un planteo maniqueo sostener las bondades de las entrevistas presenciales frente a las mediatizadas por

1 Es una carrera de grado que ofrece la UNLu en su sede central (Luján) y en los centros regionales de San Miguel, Campana y Chivilcoy. Ofrece un título intermedio, luego de haber completado el tercer año, de Técnico/a Universitario/a en minoridad y familia.

videoconferencia. Coincidimos con el especialista cuando señala que “un estudio sobre lo real lleve en su construcción la huella de ese mismo real tal vez, debería aliviarnos más que avergonzarnos” (Meccia, 2021, online). Las huellas en los registros de los/las entrevistadas en sus hogares con sus prácticas cotidianas enriquecen la palabra brindada para este estudio. En tal sentido, creemos que las entrevistas se realizaron y se abordaron desde su total complejidad, es decir, desde la misma cotidianeidad que nos ofrecía el contexto.

Además, lo real nos condiciona tanto a los/las entrevistadas como a nosotras como entrevistadoras. Las dificultades con la conectividad fueron a ambos lados de la pantalla, así como la permanencia en nuestros hogares para conectarnos con nuestras situaciones cotidianas.

Para realizar el análisis e interpretación de las entrevistas se identificaron determinadas marcas discursivas como indicios a partir de los cuales formulamos algunas hipótesis, en relación con las siguientes temáticas: apropiación tecnológica, ciudadanía universitaria, estrategias para el trabajo colaborativo en y con plataformas digitales.

PRÁCTICAS DIGITALES ENTRAMADAS EN ESTRATEGIAS SOCIO-COLABORATIVAS

En este texto, compartimos los primeros resultados de la investigación acerca de las prácticas digitales de estudiantes avanzados desde dos perspectivas: prácticas digitales relacionadas con “estudiantar” y prácticas digitales para participar como ciudadanos universitarios.

PRÁCTICAS DIGITALES RELACIONADAS CON “ESTUDIANTAR”

La mayoría de los estudiantes entrevistados asocian “las clases” con encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes, situación que las diferencia respecto a las propuestas de educación a distancia, donde lo asincrónico forma parte de la trama de la clase. Las plataformas digitales nombradas fueron varias: videoconferencias, vivos en *Instagram* o *Facebook*. Otros también refieren a “clases grabadas por los profesores”, disponibles a través de *Youtube* o por el aula virtual.

Más que una descripción de las plataformas digitales utilizadas nos interesa enmarcar el sistema de relaciones que habilita o deshabilita una elección por parte del equipo docente. Es decir, las plataformas digitales elegidas condicionan los posibles modos de comunicación entre docentes y estudiantes, que van desde prácticas espectatoriales a otras más interaccionales. En las primeras, el estudiante es un receptor o tiene una mínima intervención, por ejemplo, los vivos de *Instagram* o *Facebook*. En las prácticas interaccionales se habilita el diálogo entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes entre sí. Por supuesto, la simple elección de una plataforma tampoco determina

los procesos de comunicación que pueden darse. Si bien a través de una plataforma de videoconferencia puede darse un diálogo mediatizado, hay diversidad de factores que lo posibilitan u obstaculizan; entre ellos podemos nombrar el modelo pedagógico subyacente, el tipo de conectividad, la cantidad de participantes, etcétera.

La totalidad de los/las entrevistados/as sostienen el valor de las clases grabadas por los/las docentes en plataformas digitales de entretenimiento como *YouTube* y redes sociales como *Facebook* e *Instagram*, puesto que permiten retomar los contenidos abordados, o bien, recuperar lo trabajado ante la imposibilidad de asistir al encuentro sincrónico.

Más allá de las propuestas de enseñanza que pueden promover o no actividades socio-colaborativas por parte de los estudiantes, la investigación realizada dio cuenta de gran variedad de estrategias utilizadas por los/las estudiantes independientemente de “las clases”.

Todas/os las/las/os entrevistadas/dos afirmaron que, para producir en forma colectiva, recurrieron a la conformación de intercambios en pequeños grupos a través del *WhatsApp*. Estos se articulan con la circulación fluida de interrogantes y sugerencias que, a la vez, también se hacen en grupos grandes de *WhatsApp* constituidos por materia. Identifican a este proceso como una tarea de estudiar que les ha generado buenas satisfacciones.

A través de *WhatsApp* hacíamos videollamadas. Por *Zoom*, viste que se corta, había muchos problemas, no les andaba *Internet*. Entonces, como éramos cuatro, hacíamos videollamada entre mini grupo y hacíamos los trabajos prácticos y, la verdad que con las videollamadas hicimos producciones fabulosas. (Entrevistada N° 6)

El proceso de producción escrita opera mayormente mediado por la herramienta *Drive*. A lo largo de la cursada han logrado armar acuerdos grupales, una génesis que ha sido construida en el devenir de cada cursada mediante revisiones y la búsqueda de resultados satisfactorios. Esto genera una dinámica específica de cada grupo de estudio, en donde el encuentro tiene un anclaje vinculado al tiempo asincrónico y sincrónico, de discusión, de escritura, reescritura y, en los casos de disidencias, vuelven a realizar nuevas llamadas grupales para hacer ajustes.

En la escritura digital, han explicitado acuerdos basados en atributos paratextuales (tipo o color de letra, por ejemplo) para diferenciarse en términos de quién era el enunciador de cada idea; otros seleccionan colores para dar cuenta que algunos de los escritos tienen carácter provisorio, también utilizan comentarios anexos o como parte

del texto para debatir, posteriormente, en encuentros sincrónicos.

El *Drive*, sí. Es una herramienta en la que cada uno, puede ir subiendo [...]. Lo que sí, una de las cosas era coordinar con los compañeros para ver qué es lo que está subiendo cada uno antes de mandarlo, subámoslo en distintas letras, distinto color para poder ver el aporte de cada uno. (Entrevistado N° 3)

En el proceso final de búsqueda de coherencia y cohesión, las/los entrevistadas/os han remarcado la instancia de un horario de lectura sincrónica conjunta de todo el grupo, “a veces a altas horas de la noche”, o en los horarios en que todos los miembros del grupo pudiesen. Han hecho referencia a la necesidad de desplazarse hacia la casa de una amiga o de un familiar para contar con conectividad. Es en esta instancia de cierre de la producción, una práctica común fue recurrir a la videollamada por *WhatsApp* o *Zoom*.

Las cuatro por *Whatsapp*. Ahí nos comentábamos el trabajo e íbamos diciendo qué le pareció esa parte y también nos tirábamos ideas. O sea, cada una trabajaba la pregunta, la subía a la nube y después cuando hacíamos la videollamada, nos poníamos de acuerdo. O sábado a la mañana, o en la semana, tipo nueve, diez de la noche, que es cuando una estaba tranquila en la casa. (Entrevistada N° 4)

En los relatos de las/los entrevistadas/dos predominan prácticas solidarias y espontáneas. Ya sea para compartir o ampliar información independientemente de que alguien lo solicite:

Audios, videos, videollamadas. Nos pasó con una materia que se nos complicó. Nos costó bastante entenderla. Entonces, cada vez que una pensaba que había entendido, quería transmitírselo a la otra y eran videos con explicaciones con los papelitos. (Entrevistada N° 1).

Cabe señalar, también, que las interacciones grupales mediatizadas no estuvieron exentas de conflictos, tal como se evidencian en los siguientes relatos:

Éramos diez haciendo un solo trabajo y eso fue muy complicado en el sentido de ponernos de acuerdo las diez personas. Dividimos los puntos; después, coordinar eso es un poco tedioso en la virtualidad, especialmente cuando somos tantos. (Entrevistada N° 5)

Vos sabes que somos compañeras, que nos conocemos de siempre con las cuales yo siempre trabajé en otras oportunidades y, sin embargo, en esta situación fue un desastre. Tuvimos que pedir supervisión con la profesora porque íbamos a disolver el grupo; fue muy difícil. (Entrevistada N° 6)

PRÁCTICAS DIGITALES PARA PARTICIPAR COMO CIUDADANOS UNIVERSITARIOS

Los/las entrevistados/as identifican su participación como ciudadanos/as universitarias de manera inorgánica en el sentido de no pertenecer a ninguna agrupación política-partidaria específica. Mientras algunas/os entrevistadas/os afirman la necesidad de involucrarse en la militancia política, otras/os señalan la diferenciación de esos espacios.

Yo fui y soy militante política siempre y estuve en un proceso; sé de lo que estoy hablando, entendés, y no me parece que haya que llevar a la universidad los temas que son por fuera de la universidad. (Entrevistada N° 6)

Sin embargo, hay un reconocimiento de la naturaleza política del “ser estudiante” en el que recuperan sus propios posicionamientos político-ideológicos al enfrentar situaciones concretas a lo largo de su trayectoria universitaria.

Yo creo que mi participación política o mis pensamientos políticos son de militancia política por fuera de lo que es la universidad, no están escindidos, no son dos cosas separadas [...] yo no puedo dejar mis pensamientos políticos o mi postura por fuera de lo que es una clase. (Entrevistada N° 6)

Es interesante señalar que suelen responder positivamente a convocatorias, asambleas, marchas, jornadas o eventos, tanto del centro de estudiantes como de otras instancias, en los que se tratan temas que son de su interés general o específico en relación con problemáticas locales. Algunas entrevistadas comentan su decisión de acompañar reclamos y peticiones acerca de la vulneración de derechos que afectan a compañeros/as. Estas acciones no son reconocidas como participación activa del Centro de Estudiantes ni como ejercicio de ciudadanía universitaria.

Finalmente, plantean la dificultad que implicó seguir con estas acciones durante el ASPO y DISPO, aunque también reconocen que esto les permitió participar superando los obstáculos que les generaban los tiempos, distancias y otras ocupaciones laborales o familiares para estar activamente presentes.

Participé por cuestiones que había al principio de la pandemia en donde todos estábamos un poco perdidos. No sabíamos cómo iba a ser, cómo nos iban a evaluar, cómo iba a ser la clase, ni nada. Nos ayudó a orientarnos en el sentido de cómo hacer los reclamos, cómo seguir en la lucha en ese sentido, en medio de una pandemia. (Entrevistada N° 5)

A MODO DE CIERRE

Las prácticas de apropiación de tecnologías, en tiempos de ASPO y DISPO, fue intensa para todas/os las/los estudiantes, quienes resignificaron

los usos. Durante la pandemia, pese a las precarias condiciones, los testimonios del estudiantado dan cuenta de la diversidad de sentidos desde donde se configuran las prácticas digitales tanto en contextos de estudio como para la conformación de espacios de ciudadanía universitaria.

Se han observado usos pragmáticos que resultan recurrentes: para participar de encuentros sincrónicos a los que denominan “clases”, para establecer acuerdos grupales para la producción colaborativa, para la socialización de materiales, para participar de las reuniones convocadas por el Centro de Estudiantes, entre otros.

Para ello, sus prácticas se entramaron en un ecosistema de plataformas complejo y anárquico. De manera informal, y más allá de los espacios institucionales y diversos ofrecidos por la universidad (aula virtual, videoconferencias *Zoom*) predomina el uso de la plataforma *WhatsApp* para realizar llamadas, videollamadas, envío de mensajes y audios. Así lo describe una de las entrevistadas: “Imposible vivir sin *WhatsApp* [...] Por eso digo que [el celular] es como una extensión de uno” (Entrevistada N°2).

La participación de las/los entrevistadas tenían como intención no solo dar conocer sus propias prácticas digitales, sino también hacer visible que muchos de sus compañeras/os quedaron a la deriva, sin posibilidad de continuar sus estudios.

A mí me dolía pensar eso, la gente más joven que abandona y que puede pasar que no vuelvan a retomar, por esta cuestión. Yo les decía que se comuniquen con la universidad, con los Centros de Estudiantes. Esto también tiene que salir del reclamo de los estudiantes. [...] Hay que reclamar esto, porque hoy ya no nos alcanza con que la universidad sea pública. (Entrevistada N° 7)

En este relato se puede visualizar algunas marcas de cómo van construyendo los vínculos entre pares en el marco de la vida universitaria y en el ejercicio del oficio de estudiantes como “agentes autónomos y anónimos o como portavoces del malestar institucional a través de sus representantes, las agrupaciones estudiantiles, con demandas y acciones de diverso tipo” (Carli, 2012, pp. 172-173).

BIBLIOGRAFÍA

- Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carlón, Mario (2015) Público, privado e íntimo: el caso Chicas bondi y el conflicto entre derecho a la imagen y libertad de expresión en la circulación contemporánea. En Castro, P. (org.), *Dicotomía público/privado: ¿estamos no camino certo?* (pp. 211- 232). Maceió: EDUFA.

- Fenstermacher, Gary (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en Witrok, M. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, Néstor (2020) De los ciudadanos mediáticos a los monitorizados. En *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. México: CALAS.
- Meccia, Ernesto en CLACSO: Desafíos para la investigación social en el contexto de pandemia <<https://www.youtube.com/watch?v=eFtAOL596ss>>
- Scolari, Carlos. (2018) *Las leyes de la interfaz, diseño, ecología, evolución, complejidad*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Jose. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES E INTERSECCIONALIDADES. CONTINUIDAD PEDAGÓGICA Y APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS EN TIEMPOS DEL ASPO

Belén Fernández Massara

INTRODUCCIÓN

Como en el resto del mundo, en la Argentina la pandemia por COVID-19 irrumpió con fuerza. Intelectuales, periodistas, educadores/as, comenzaron a tematizar la política de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).¹ En este escenario de incertidumbre, la educación encuentra los desafíos más importantes de los últimos años. En el Informe de Políticas sobre la Educación y el COVID-19, la Organización de Naciones Unidas ha advertido que el cierre de las instituciones educativas ha afectado a cerca de 1.600 millones de estudiantes (ONU, 2020). En casi todos los países se vienen desarrollando estrategias para sostener los vínculos entre estudiantes y el sistema educativo. Estas medidas comparten los esfuerzos de articulación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con las lógicas tradicionales de enseñanza, las plataformas virtuales y la digitalización de las prácticas, entre muchos otros.

1 La suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos fue establecida a través de la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación y luego extendida por decreto presidencial N° 297/20. Los Estados nacional y provinciales desplegaron un conjunto amplio de acciones para sostener las tareas escolares en los hogares, viabilizar la continuidad pedagógica y garantizar en las escuelas los servicios alimentarios.

El Estado ha implementado la llamada continuidad pedagógica en todos los niveles, bajo el propósito de evitar el abandono, atenuar la exclusión socio-educativa y mejorar las trayectorias escolares de niños/as y jóvenes. Pero llevar adelante ese proyecto no es tarea fácil. Si registra una alta aceptación social, sus condiciones de posibilidad son, al menos, problemáticas. En instituciones aquejadas con carencias estructurales, con culturas institucionales arraigadas en formatos tradicionales, directivos y docentes escasamente preparados para la virtualidad, estudiantes con bajas o nulas oportunidades de acceso tecnológico, la educación no escapa a esta realidad emergente: los cambios visibilizan dificultades preexistentes y agudizan muchas otras.

Considerado un caso ejemplar, la formación docente inicial enfrenta condiciones complejas, sujeta a sus particularidades y en parte comunes a otros niveles no obligatorios. A los institutos superiores se les impone el dilema de redefinir sus orientaciones, adecuadas a una educación virtual de emergencia, al tiempo que sostener y acompañar las trayectorias académicas afirmándose en sus propias lógicas de funcionamiento institucional.

Esta presentación explora sentidos y alcances de la continuidad pedagógica en relación con los procesos de apropiación de tecnologías. Los estudios en comunicación aportan una perspectiva interpretativa en atención a la trama de prácticas, expectativas y percepciones donde se materializan las apropiaciones de TIC en el marco de una política educativa. Entre otros aspectos, la suspensión de las clases presenciales y las adecuaciones de las formas de gestión y enseñanza tensionan las dinámicas propias de la institución, en especial, cuando esta debe reconstruirse en el espacio digital: como espacio habitado, vivido y también disputado.

Tales preocupaciones se inscriben en el NACT Producciones e Investigaciones Sociales y Comunicacionales de la Ciudad Intermedia (PROINCOMSCI), FACSO- UNICEN. Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, la investigación aborda los procesos socio-educativos en Olavarría (Buenos Aires) como ciudad media en el contexto de pandemia, durante el año 2020.

Y conforme al pronunciamiento de la RIAT y el GT CLACSO (2020), se atiende al reconocimiento teórico y político de Internet como servicio público. Allí cobran nueva centralidad las desigualdades en el acceso de vastos sectores de la sociedad, que hoy obturan de maneras muy concretas los procesos de enseñanza y aprendizaje. Empero, este contexto de crisis constituye también un llamamiento al Estado para emprender y orientar políticas públicas ligadas a la integración de tecnologías que promuevan no solo educación de calidad, sino la participación social del conjunto de ciudadanos/as con pleno derecho.

CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este trabajo tiene por objeto generar teoría de acuerdo a la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss, que se sustenta en una primera estrategia: el Método Comparativo Constante, que consiste en realizar simultáneamente la codificación y el análisis (Rut Vieytes, 2004). A medida que se avanza en el trabajo de campo, se codifican y analizan los datos, desarrollando conceptos mediante la comparación continua de acontecimientos y teorías. La segunda estrategia reside en el muestreo teórico, lo cual implica que la recolección de datos y el análisis se realizan casi al mismo tiempo: se seleccionan nuevos casos según su potencial para ayudar a refinar y expandir los conceptos.

Como resultado del análisis preliminar, es posible identificar cuatro grandes dimensiones de análisis: 1- social, en lo que respecta al posicionamiento de la institución frente a la comunidad; 2- institucional, en lo relativo a las decisiones institucionales que pretenden ser discutidas y consensuadas con el conjunto de los actores; 3- pedagógica, las estrategias didácticas en las aulas virtuales que requieren modos alternativos de intervención docente; y 4- tecnológica, que excede ampliamente su aspecto instrumental, el “saber usar” plataformas y recursos para implicar las condiciones materiales y simbólicas de uso. En esta etapa exploratoria, se han comenzado el registro y el análisis de las experiencias del equipo docente y directivo, para continuar con entrevistas en profundidad al conjunto de los actores, sus prácticas, expectativas y disposiciones en las condiciones actuales de la educación virtual de emergencia.

Pensar la continuidad pedagógica requiere una lectura compleja y contextualizada, porque no solamente los formatos de enseñanza y aprendizaje: toda la cultura institucional está obligada a transformarse. Las vinculaciones entre ambas dimensiones pueden ser abordadas desde perspectivas pedagógicas que focalizan en la flexibilidad como una condición central de mejoramiento educativo. Como advierte Rebeca Anijovich, las organizaciones son “sistemas abiertos a su entorno, produciendo modificaciones internas para adaptarse a las circunstancias del contexto, lograr crecer, desarrollarse y/o modificarse para cumplir su finalidad” (2016, p. 35).

Ahora bien, cabe preguntarse cuánto tiene de retórica dominante la premisa de la flexibilidad. Los discursos celebratorios de las tecnologías tienden a cristalizar los imperativos de la adaptación, a la espera de la prometida innovación educativa. Por el contrario, se trata de adaptar los usos tecnológicos a las propias demandas de los actores, ligadas al aprendizaje significativo, al desarrollo social más amplio. Bajo esta perspectiva podemos entender la continuidad pedagógica

motorizada por las TIC como proceso de adecuación del sistema formador a las lógicas de la virtualidad. En todo caso, la flexibilidad implicaría la capacidad de doblarse frente a las influencias externas, pero también la capacidad de volver a nuestro propio eje (Jason Beech, 2019).

La institución no solo utiliza recursos, plataformas y pantallas disponibles sino que todo su proyecto formativo depende de las oportunidades y limitaciones que ofrecen las tecnologías interactivas. Pero en ese proceso encuentra también niveles crecientes de autonomía. El orden institucional dinamiza posibilidades de recrearse en y desde el espacio digital, donde entran los sentidos y las actividades a partir de las cuales la institución se experimenta como totalidad. Las instituciones recrean la tensión constante entre las estructuras dadas, lo instituido, y lo que estructura, lo instituyente. En las definiciones de Cornelius Castoriadis (2003), lo primero implica la trama de representaciones de la realidad a la que los miembros de la sociedad se ciñen. Es lo permanente en las particularidades de cada cultura. Lo instituyente constituye la autodestrucción de la sociedad en tanto instituida, y al mismo tiempo, su autocreación en el orden histórico-social.

¿Cómo se juega esta dialéctica en el contexto de una educación virtual de emergencia? ¿Cómo adoptan –y negocian– las instituciones las comunicaciones y disposiciones emanadas de las autoridades nacionales y provinciales? ¿Cuáles son sus niveles de creación, en los distintos ámbitos de intervención que las instituyen y definen? Y, más específicamente, ¿cuáles son los sentidos y alcances que presenta la continuidad pedagógica en el caso de la formación docente?

El campo de referencia para abordar estos interrogantes remite a la apropiación social de las TIC. Supone una posición crítica en rechazo a los determinismos, aquellos que las ubican en una relación inexorable con sus beneficios sociales. Los Estudios Culturales debaten cierto reduccionismo persistente sobre los medios de comunicación, centrados en las estructuras institucionales y los modos de producción, y apuntan a reconsiderar las relaciones entre esas tecnologías y las formas culturales en que se materializan en coyunturas históricas específicas (Williams, 2009).

Evaluar la centralidad de los esfuerzos por incorporar a las TIC requiere una mirada atenta tanto a los tipos y niveles de uso tecnológico que los sujetos efectúan como a los sentidos que imprimen a esos usos, fundamentalmente centrados en las interacciones con TIC. En el caso del profesorado, deben inscribirse en el marco más amplio de predisposiciones, dado que la ponderación respecto de la pertinencia pedagógica de estos recursos representa el umbral de posibilidad para la implementación de los mismos en la enseñanza.

Estas consideraciones entroncan con una pedagogía crítica que interpela a los profesores no como técnicos, sino como intelectuales públicos. Al decir de Henry Giroux (2013), docentes capaces de promover un compromiso crítico con distintos textos, recursos y registros de significado, mientras estos se transforman en prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula. Conforme a ello, las posibilidades de la continuidad pedagógica están determinadas por las formas de reorganización institucional, las experiencias previas asociadas a la virtualidad, la capacitación y disposición de sus docentes, como las oportunidades efectivas de uso digital por parte del conjunto de sus actores. Los aspectos pedagógicos están hoy, más que nunca, estructuralmente mediados por tecnologías. Es necesario examinar qué implica para docentes y estudiantes apropiarse de las TIC bajo propósitos educativos, en estos escenarios de virtualización obligada.

En suma, los sentidos y alcances de la continuidad pedagógica están asociados a las condiciones materiales y simbólicas de directivos, docentes y estudiantes, algunas limitadas por las oportunidades de acceso, otras regidas por proyectos específicos de cambio educativo. Incluso en estos escenarios de incertidumbre, las instituciones ofrecen cierto nivel de certeza que articulan propiamente con las oportunidades que ofrece la virtualidad: una elucidación sobre los condicionamientos sociales e ideológicos atribuibles a estos dispositivos que animan a los actores a la adopción y adaptación creativa en función de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva (Susana Morales, 2017, 2019). Es de esperar que docentes en formación puedan desarrollar conciencias críticas, socialmente responsables con su entorno.

TECNOLOGÍAS INTERACTIVAS Y CULTURA INSTITUCIONAL

El ISFD N° 22 constituye un caso paradigmático. Tras la suspensión de las clases presenciales, se vienen tomando una serie de decisiones en dos grandes etapas: a- implementación del plan de continuidad pedagógica; y b- seguimiento y evaluación de sus procesos en curso.

La etapa inicial del ASPO generó ansiedades, desconcierto y hasta resistencias en el conjunto de la comunidad educativa, ocupada en diseñar nuevas estrategias y adecuar las existentes para poder gestionar, interactuar, enseñar y aprender en el nuevo escenario, cuando aún había expectativas sobre el retorno a la presencialidad. Avanzado el tiempo, es posible advertir esa relativa estabilidad interpretativa: la institución intenta afirmarse en una identidad en construcción, ampliando sus canales de comunicación y difusión. Delimita a la vez que moviliza sus espacios de participación, desde los más formales como el Consejo Académico y el Centro de Estudiantes, hasta aquellos otros

que rigen informalmente el acompañamiento de la formación, el diagnóstico colectivo de situaciones problemáticas y la búsqueda de soluciones según criterios fundados.

Sin embargo, estas acciones no están exentas de tensiones. Requieren hondos cambios en la cultura institucional. Primeramente, no se cuenta con los recursos ni los tiempos necesarios para dar respuesta acabada a todos los problemas, como los que afectan a las condiciones de conectividad y acceso a dispositivos de buena parte de los/las estudiantes. Las brechas digitales se vieron acentuadas durante la emergencia sanitaria, no solamente en lo relativo al acceso material a computadoras e Internet (en ocasiones, muchos estudiantes tampoco contaban con competencias tecnológicas básicas). La institución ha intentado resolver estas carencias, con el apoyo del equipo docente, mediante la distribución de netbooks disponibles. Del mismo modo, ha intervenido en situaciones de emergencia social y alimentaria.

Se trata de problemas coyunturales que exceden a la institución, pero que la impactan directamente: los niveles de abandono de las cursadas son preocupantes en una gran mayoría de institutos superiores. Es posible dimensionar esta cuestión en orden de la trama social en la que se inscribe este Instituto: un posicionamiento social que convoca una imagen pública constantemente recreada, como su posibilidad (e imposibilidad) de dar respuesta a todos los problemas y delinear estrategias más creativas de extensión a la comunidad.

Así y todo, es posible examinar cómo la cultura institucional de algún modo ha superado la primera etapa de “des-localización”, de quedar imprevistamente “fuera de lugar” para reinventarse desde otro. En esos procesos de re-localización la institución ingresa a los hogares, cobra visibilidad y se realiza en la práctica, desde ese otro lugar que es la virtualidad, pero, al mismo tiempo, la desborda. Cada sujeto recrea sus propias formas de apropiación digital, previas al aislamiento social, y las pone en juego en las nuevas experiencias que la institución le propone y que recrea constantemente. En ese sentido, la tecnología ratifica sus contradicciones: impone distancias y genera acercamientos que hoy serían imposibles de otro modo.

Queda por definir cuál es el “lugar” que ocupa la formación en ese sentido. A los espacios digitales los constituyen los encuentros sincrónicos, las interacciones en el campus virtual, el uso de plataformas y redes sociales, entornos interactivos donde los sujetos transitan sus trayectorias académicas o actividades de trabajo, por lo general desde sus hogares. El campus virtual estuvo sujeto a procesos muy complejos de capacitación y acompañamiento de docentes y estudiantes. Hoy ofrece continuidades en los modos de negociar su utilización pedagógica. La integración tecnológica adquirió la forma de usos más

extendidos, aunque no siempre creativos, en esta segunda etapa orientada a la evaluación de resultados. En sentido más amplio, Internet configura el entorno interactivo donde se materializa el espacio digital. Allí operan esos desplazamientos simbólicos que son producidos socialmente. Al decir de Roxana Cabello:

Es decir, el espacio digital no es natural, sino que lo construimos con nuestras prácticas e imaginaciones, con nuestros recorridos y maneras de habitarlo. Es una construcción permanente, activa e inestable, cuyo resultado no puede pensarse como un todo orgánico, sin fisuras. (2018, p. 75)

Los y las ingresantes merecen mención aparte: esa construcción del espacio digital/ institucional en términos de afiliación es particularmente compleja. La suspensión de la presencialidad profundizó las cursadas de por sí complejas, tanto en los desempeños académicos, en la definición de la grupalidad y en una comprensión más acabada de los propósitos y orientaciones de la continuidad pedagógica. Así lo relataba esta profesora:

Han ingresado a una institución nueva, con sus lógicas, no están familiarizados con las demandas de la virtualidad para afrontar un trabajo académico. Se sienten sobrepasados en la cantidad de información que reciben, no tiene el recurso de acudir al docente cuando no entienden las consignas de trabajo y se sienten agobiados ante la cantidad de actividades (1er. Año del Profesorado de Lengua y Literatura).

Se suman a ello las responsabilidades como padres y madres. Este tema requiere mayores indagaciones desde una perspectiva de género: por qué siguen siendo las mujeres quienes están casi exclusivamente dedicadas al cuidado de hijas e hijos, responsables del acompañamiento de las tareas escolares y del conjunto de las tareas domésticas. Resulta complejo encontrar en los hogares tiempos, espacios y oportunidades para desarrollar habilidades en la virtualidad.

Los ingresantes señalaban que se les está demandando un constante contacto con las plataformas... Pero no saben hacerlo y no cuentan con compañeros que colaboren en ese aprendizaje. Muchos tienen imposibilidades concretas por su falta de manejo de los recursos tecnológicos (profesora de 1er. Año del Profesorado de Filosofía).

Docentes y estudiantes suelen acusar falta de tiempo, saturación de información, condiciones desfavorables para las cursadas en los hogares (habitacionales, familiares, socio-económicas y de conectividad). No obstante, verifican integraciones pedagógicas que combinan soportes digitales y analógicos, intervenciones tradicionales y otras más

novedosas. Los encuentros sincrónicos han logrado en parte aliviar estas tensiones, como lo demuestran los usos cada vez más extendidos de las plataformas de videoconferencia. Pero lo que importa es la disposición de los sujetos a evaluar esos entornos interactivos en función de sus alcances para reorganizar productivamente los aprendizajes. Tales iniciativas pueden tener un impacto positivo porque no están supeditadas al imperativo del uso: definen secuencias didácticas y conjugan el espacio de mediación donde las personas interpretan, negocian y reconstruyen los sentidos de esa incorporación.

APUNTES FINALES

A la par de las dificultades que atraviesan las instituciones formadoras y su comunidad educativa, la crisis habilita también transformaciones que pueden ser lentas, pero sostenidas en el tiempo. Las tecnologías interactivas expresan ese horizonte de posibilidades. La formación docente se enfrenta al desafío de hacer una integración eficiente que escape de las urgencias del momento para imaginar modelos pedagógicos de nuevo tipo. Cambios estructurales como el dominio instrumental de plataformas y recursos devienen necesarios, pero de ningún modo suficientes. Son los cambios en las prácticas los que determinan las respuestas a una política de inclusión digital, y es la experiencia didáctica el filtro por el cual estas propuestas pueden llevarse adelante.

Esta lectura no escapa al hecho de que las TIC representan las contradicciones más agudas del capitalismo tardío: entre su ponderación casi excluyente como lugar material y simbólico en tiempos de aislamiento y como expresión acabada de la brecha digital. O, en otros términos, las contradicciones entre la confirmación de Internet y la conectividad como servicios públicos, y su carácter cada vez más excluyente de vastos sectores de la población. Los entornos tecnológicos devienen fuertemente imaginales y emocionales, donde la institución adquiere densidad material y simbólica. Las experiencias de apropiación digital están mediando las determinaciones de una política educativa como la que encarna el plan de continuidad pedagógica. Así, la formación docente reivindica su potencial político, orientado al cambio.

Concluyendo, la continuidad pedagógica se realiza en instituciones concretas, con culturas particulares inscriptas en un contexto socio-histórico. Hoy ese plan responde a las adecuaciones que gestionan los sujetos involucrados en sus procesos de institucionalización. Retomando a Castoriadis, subyace a lo instituido una potencia instituyente que convierte lo social en algo inestable, y son los actores quienes activan y movilizan esa potencia desestructurante. Pero la etapa postpandemia no será fácil. La formación docente deberá adecuarse a una

modalidad mixta o semi-presencial afirmándose en sus aprendizajes, cuyos alcances todavía no podemos prever. Y asumida la conectividad como servicio público, deberá reclamar iniciativas que propicien condiciones más genuinas y equitativas de acceso digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, Rebeca (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Beech, Jason. (2019). La escuela frente a un mundo desbocado: algunas claves para pensar la relación entre escuela y cambio social. En Lamónica, J. (comp.), *¿A qué se parece la escuela? Diálogos para desandar lo aprendido*. Buenos Aires: Deceducando.
- Cabello, Roxana (2018). *20 minutos en el futuro. Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castoriadis, Cornelius (2003). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Buenos Aires: Tusquets.
- Giroux, Henry (2013). La pedagogía educativa en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII (17). Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776/712>
- Morales, Susana (2017). Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación. En Cabello, R. y López, A. *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Buenos Aires: Rada Tilly, Del Gato Gris.
- Morales, Susana (2019). Derechos digitales y regulación de Internet. Aspectos claves de la apropiación de tecnologías digitales. En Rivoir, A. y Morales, M. J., *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, RIAT.
- RIAT y GT CLACSO (2020). Pronunciamiento conjunto del GT CLACSO Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades y la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales (RIAT). <http://apropiaciondetecnologias.com/documentos/el-acceso-a-las-tecnologias-digitales-como-derecho-humano/>
- Vieytes, Rut (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Ed. de las Ciencias Sociales.
- Williams, Raymond (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

MIGRAR A LA VIRTUALIDAD: TRANSFORMACIONES Y ADAPTACIONES DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO AL NUEVO ESCENARIO

Gabriela Sabulsky, Diana Perez,
Constanza Bosch Alessio y Florencia Ghelfi

PRESENTACIÓN

La propuesta de este artículo se organiza en tres secciones y una conclusión breve. El primer apartado permite visibilizar las condiciones de *ser* estudiante en la universidad de hoy, advirtiendo que las dimensiones analizadas nos ofrecen señales de los contextos personales desde donde se reconfiguran las prácticas de estudio. El segundo plantea recuperar percepciones y valoraciones de los y las estudiantes respecto de la experiencia de transitar de un entorno a otro, advirtiendo que en las expresiones de deseo se reconocen sentidos que los y las estudiantes otorgan a su experiencia. La tercera parte intenta develar finalmente qué acciones realizaron los y las estudiantes en esos entornos virtuales de aprendizaje, las cuales definen sus prácticas de estudio. ¿Qué senderos construyen como itinerarios que les posibilitan *estar* y *aprender* en la virtualidad? En este apartado se propone de forma provisoria tres perfiles tecnopedagógicos, como categorías que reordenan el escenario diverso de prácticas que los y las estudiantes llevan adelante y que entran saberes y condiciones sociales, técnicas y pedagógicas. En las conclusiones compartimos algunas reflexiones sobre lo construido en términos conceptuales y posibles nuevas búsquedas. Desde nuestra perspectiva, este análisis puede arrojar luz sobre los modos en que los y las estudiantes universitarios se apropian de los

entornos digitales a la hora de desplegar sus prácticas de estudio y además contribuir con el diseño y la operatividad de las plataformas educativas para dar respuesta al repertorio complejo de estrategias que despliegan para aprender.

EL FOCO PUESTO EN LAS ESTRATEGIAS DE ESTUDIO MEDIADAS POR PANTALLAS DIGITALES

Cada estudiante es un mundo. A partir de la situación de emergencia sanitaria la experiencia educativa migró al ultramundo (Baricco, 2019), poniendo en tensión las formas habituales de vivir el ámbito universitario, los modos de intercambio entre compañeros y profesores y el acceso a la información, que se resolvía preferentemente a través de libros y compendios bibliográficos. En ese contexto de urgencia, ¿cuáles fueron las estrategias que los y las estudiantes pusieron en juego? “Frente al tsunami de la cuarentena, las herramientas y plataformas digitales se transformaron en balsas para sobrevivir al naufragio social, laboral, educativo y a todo lo demás también” (Fernández, Magnani, 2020, p.1). En particular, las universidades que por siglos se mantuvieron estables migraron a la virtualidad: ¿cómo respondieron los y las estudiantes a semejante transformación? A partir de esta pregunta articulamos nuestro proyecto de investigación,¹ que desde sus inicios (año 2018) se cuestionó sobre las prácticas de estudio mediadas por entornos virtuales de aprendizaje, en nuestro caso poniendo la mira en la plataforma Moodle.

Tomando prestado el análisis que realiza Marcela Martínez (2020) acerca de los virtuales de la enseñanza, pretendemos mirar la situación desde el otro lado del binomio: ¿quiénes son los virtuales del aprendizaje? Según la autora, lo virtual adquiere el sentido de lo posible, de lo que aún no ha tomado forma. De esa manera pretendemos comprender el conjunto de acciones que realizaron estudiantes universitarios a la hora de estudiar en sus nuevas aulas virtuales, llenas de PDF, videos, clases grabadas, actividades y evaluaciones; pensarlas como estrategias en construcción. Si antes el pizarrón y la exposición/explicación marcaban el camino, suponemos que ahora lo hace la convergencia de entornos virtuales educativos y sociales, la hipertextualidad y la multiplicidad de lenguajes a través de los cuales transcurre la enseñanza.

Por otro lado, nos proponemos pensar la migración en términos de un territorio a otro. “El territorio es devenir. Y devenir es ya no comportarse de la misma manera, ni repetir los mismos gestos.

1 “Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje” aprobado por Res.Secyt 472/18

Entrar en contacto con otras cosas, combinarse en otras relaciones” (Martínez, 2020, p.4). Como nuevo territorio genera manifestaciones concretas (Levy, 2007), Pulgarcita y Pulgarcito conocen de otro modo (Serres, 2012), leen y se apropian de la realidad a través de nuevas prácticas (García Canclini, 2015; Scolari, 2018). En este nuevo territorio el lugar de las tecnologías es clave, dado que son su condición de existencia, así como también ciertos saberes tecnosociales (Peirone, Dughera, Bordignon, 2019) que se integran al ámbito educativo a partir de formar parte del repertorio de prácticas del aprendizaje informal (Scolari, 2018).

La perspectiva de análisis pretende reconocer la diversidad de formas de habitar este nuevo territorio, entendiendo que su geografía puede ser más conocida para unos que para otros. Aun viviendo el mismo tiempo y espacio, los y las estudiantes cargan con sus propias historias y experiencias acumuladas y son variadas las condiciones materiales que permiten transitar esta migración con comodidad o incomodidad. “El hecho de ser contemporáneos admite diferencias significativas” (Urresti, 2015, p. 291), volvemos entonces a nuestra pregunta de origen, ahora reformulada: ¿cómo habitaron el nuevo territorio los y las estudiantes universitarios? Buscando respuestas indagamos sobre sus preferencias, sus valoraciones y sus decisiones a la hora de disponerse a aprender,² a partir de un trabajo de investigación cualitativo que desarrollamos con estudiantes de diferentes carreras de la Universidad Nacional de Córdoba.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Según Vasilachis (2006), se recurre a la investigación cualitativa, entre otras razones, cuando se sabe poco acerca de un tema y cuando el fenómeno a estudiar no es cuantificable: tal es el caso del tema planteado para nuestra investigación. Indagar acerca de las estrategias de estudio requiere un dispositivo de indagación complejo, es decir que combina diferentes técnicas y actividades y articula fuentes de información diversas. A su vez, exige un proceso de análisis recursivo –que permite el retorno sobre los núcleos emergentes– y una perspectiva hermenéutica de interpretación (Cols, 2011). Esta perspectiva nos permite que los y las estudiantes aparezcan en su dimensión de sujetos con trayectorias educativas y experiencias individuales. En la búsqueda por reconceptualizar el abordaje de los estilos de aprendizaje, Fariñas (1995) define desde una postura holística que los estilos podrían ser definidos como “las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único

2 Entendida como actitud tendiente a lograr un fin (REA)

e irreplicable de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje” (Cabrera, Fariñas, 2005, p.6). Desde esta perspectiva, el sujeto que aprende vincula al modo de aprender aspectos singulares de su ser: integra a esa relación su historia, su trayectoria como estudiante, sus conocimientos previos y toda la nueva información que procesa de una determinada manera.

Para recoger huellas de estos procesos complejos seleccionamos siete unidades académicas, de diferentes campos disciplinares, y de ellas se recogió información sobre diez estudiantes de cada unidad. Se implementaron dos cuestionarios y la producción de un testimonio en formato de audio (dada la imposibilidad de realizar entrevistas en profundidad por las medidas del ASPO).

La población del estudio se compone de setenta y cinco estudiantes con edades variables, en promedio de veinticinco años para los y las estudiantes de grado y treinta y uno para quienes cursan una segunda carrera. Del total de estudiantes, el 60% trabaja y únicamente el 34% tiene personas a cargo. Todos disponen de computadoras y conectividad en buenas condiciones. El 97% posee computadora de escritorio o notebook para estudiar, aunque el 65% también lo hace desde el celular. En relación a estos dispositivos, el 80% considera que cumple satisfactoriamente con sus necesidades y el 18% que lo cumple en parte, sólo el 2% dice que su dispositivo no satisface sus necesidades. De igual manera, el 80% utiliza de modo exclusivo el dispositivo, en tanto el resto debe compartir su uso. El 97% del grupo accede a Internet a través de un proveedor externo y solo el 3% a través de sus datos del celular.

CONDICIONES DE POSIBILIDAD, EL SUELO DEL NUEVO TERRITORIO

La breve descripción nos plantea algunas condiciones objetivas (materiales) que intervienen en las posibilidades de estudio de los y las estudiantes, que a simple vista no parecen generar dificultades sino por el contrario, parecen buenas condiciones para el estudio en la virtualidad. No se observan diferencias en las unidades de análisis trabajadas. El grupo de estudiantes encuestados dispone de dispositivos tecnológicos para su uso exclusivo y en su mayoría consideran que satisfacen sus necesidades de estudio. En la situación de estudio, casi la mitad de ellos mientras estudia también escucha música y más del 70% alterna de plataforma en plataforma, en simultaneidad pasan del aula virtual, a Google y a WhatsApp, en menor medida también consultan Instagram y Facebook. También se observan prácticas recurrentes (Cicala et al., 2020) como por ejemplo escribir notas y hacer resúmenes en un

cuaderno y tener a mano libros, apuntes y notas. Pareciera observarse convergencia de medios y lenguajes, lo que remite a un entramado complejo y rico en posibilidades cognitivas y de comunicación.

Algunos datos llaman la atención por la notable disminución en los porcentajes: sólo alrededor del 20% de las personas encuestadas utiliza aplicaciones del celular para editar, el 39% escribe notas o resúmenes en sus dispositivos, el 24% no imprime los materiales de estudio y lee desde la pantalla. Estos porcentajes empiezan a desarmar la idea de prácticas homogéneas y, por el contrario, muestran diversidad de formas de apropiación y saberes tecnosociales que se articulan al campo educativo. Más allá de las mismas condiciones materiales, los y las estudiantes no se transforman en su totalidad en los mismos virtuales del aprendizaje. Hacer la migración forzosa exigió ciertas capacidades tecnológicas y rupturas conceptuales que habilitaran las posibilidades técnicas y expresivas de las herramientas digitales.

Esto también se refleja en una tensión interesante, nos preguntamos si las formas de acceder a los contenidos, ahora dispuestos en entornos digitales, significó el despliegue de prácticas hipertextuales. Se consultó acerca de los materiales de lectura y los videos. Sobre los primeros, es interesante cómo se distribuyen los porcentajes entre quienes leen los materiales desde la pantalla, los descargan y los imprimen. La gran mayoría descarga los materiales a su computadora (60%), sin embargo, no imprimen todos y todas. Es interesante el grupo que lee de pantalla (37%) y nunca imprime (23%), mientras tan solo el 9% imprime todo el material que está en el aula virtual y un 42% imprime aquello que luego de revisar tiene que estudiar. Sobre los videos, el 60,5% los ve solo una vez y el 38,2% los ve varias veces. El resto no los ve nunca. El 85,5% los ve de manera fragmentada, con interrupciones para tomar nota, mientras el 9,2% los ve de corrido, el 1,3% mientras lee y 3,9% mientras hace otra cosa en la casa. En particular, si en el aula queda la clase sincrónica grabada, el 49% de los y las estudiantes solo la ve si estuvo ausente, el 41 % la vuelve a ver cuando tiene que estudiar y el 9% no la ve nunca.

Estos datos nos señalan la persistencia de ciertas prácticas vinculadas al ser estudiante pre pandemia: respecto a los materiales textuales la necesidad de descargar, guardar e imprimir como práctica recurrente; respecto a los videos, el verlos de modo fragmentado tomando nota e ir en búsqueda de la clase grabada sólo si estuvo ausente. ¿Logran estas prácticas un corrimiento hacia una gramática diferente? Siguiendo con la metáfora del territorio, ¿se trata de un nuevo paisaje, pero en el cual sus habitantes mantienen ciertas prácticas de lectura, escritura y producción que traen como mochilas del viejo mundo?

Solo para seguir con nuestra metáfora del territorio, nativos digitales y millennials hacen referencia a jóvenes que conocen, saben, controlan, manejan y exploran cómodamente el mundo de las tecnologías. Sin embargo, lo que mencionamos anteriormente, sobre algunos porcentajes que indican prácticas de los y las estudiantes en esos entornos virtuales –que se alejan de lo puramente digital y se acercan más a lo analógico–, nos permite advertir una cuestión interesante: el hecho de que estos y estas jóvenes conozcan tanto de tecnologías, no implica que podrán resolver e incorporar una virtualización de la enseñanza así sin más. Cuando en realidad, hay que aprender a ser estudiante virtual o estudiante en la virtualidad (Da Porta, 2021).

PERCEPCIONES Y VALORACIONES, EL PAISAJE QUE EMPIEZA A DELINEARSE

De acuerdo a lo que venimos desarrollando, migrar hacia lo virtual supuso un movimiento que integró prácticas analógicas y digitales no sin cierto extrañamiento. Si la universidad como edificio era nuestra casa, habitar en la virtualidad implicó sentirse, en parte, extranjero en un territorio no propio, no elegido. Aparecen así múltiples sentidos de la experiencia que se expresan en las respuestas que las y los estudiantes dan a dos preguntas: ¿qué extrañan de la presencialidad? y ¿qué valoran de la virtualidad? Se definen dos categorías a los fines de este análisis: 1. virtualidad valorada y 2. presencialidad recurrente.

La virtualidad valorada es un aspecto significativo que emerge en la pandemia. Los y las estudiantes valoran que las aulas virtuales estén “bien atendidas”, la posibilidad de organizar sus tiempos de estudio, disponer del material bibliográfico y de las “clases grabadas”, el acompañamiento asincrónico; se menciona el cuidado hacia el estudiante en relación a contemplar sus condiciones de cursado. Los y las estudiantes reconocen que la virtualidad es un territorio fértil para estudiar, más allá del cimbronazo inicial. En este sentido, la virtualidad se reconoce por las y los estudiantes como una oportunidad, dado que les ha permitido acceder, ordenarse, continuar y reconocer cuánto pueden estudiar aun en la virtualidad.

Sin embargo, siempre que se migra se vive cierto desarraigo, se extraña la presencialidad en aspectos que claramente no se pueden reconstruir de forma idéntica en la virtualidad. Le llamamos a esta categoría presencialidad recurrente. Los y las estudiantes extrañan el encuentro con compañeros/as, el andar por los edificios, el tomar mate, las miradas y gestos en una clase, y en menor medida escuchar a los y las docentes dar una clase y poder consultarles o debatir. Hay una presencialidad recurrente que atraviesa por momentos la virtualidad valorada como fronteras permeables de dos territorios, hoy por

hoy con bordes porosos. Los y las estudiantes pueden reconocer que necesitan ambos espacios, se puede habitar ambos mundos y quizás este sea un cambio irrevocable. Nos queda por delante investigar qué demandarán de cada uno de ellos.

PERFILES TECNO-PEDAGÓGICOS, MODOS DE HABITAR EL TERRITORIO VIRTUAL

En concreto, ¿podemos reconocer quiénes son los virtuales del aprendizaje?, ¿cómo ha sido la forma que han ido tomando las prácticas de estudio tamizadas entre lo viejo y lo nuevo? Estudiantes que valoran la virtualidad atravesada por una presencialidad recurrente, cuyas prácticas se despliegan forzosamente en los entornos virtuales, ¿qué terminan haciendo? Para ordenar la diversidad, y entendiendo que cada estudiante es un mundo, definimos tres categorías que consideramos pueden resultar valiosas para comprender las estrategias de estudio en la virtualidad y las potenciales demandas que estas puedan generar sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Partimos de la idea de “perfil” –específicamente del uso que este concepto adquiere en el mundo de las redes sociales– para referirnos a un conjunto de modalidades de uso de las tecnologías digitales que una persona adopta y adapta, de manera flexible, para estudiar en un determinado campo disciplinar. Así como los perfiles de una misma persona pueden personalizarse de acuerdo a la red social de la que se trate, creemos que los perfiles tecnopedagógicos pueden ajustarse de acuerdo a la disciplina, a las características de la propuesta del o de la docente e incluso ante las particularidades de los entornos digitales de enseñanza y aprendizaje.

A partir de las recurrencias encontradas, construimos entonces tres grandes conjuntos de perfiles:

Perfil “Gutenberg”: denominamos así a estudiantes que prefieren tecnologías analógicas a la hora de estudiar. Necesitan del papel para leer y de la presencialidad para construir vínculos con sus pares. No obstante, en la virtualidad desarrollaron estrategias de comunicación digital para suplir la falta de contacto presencial con sus docentes y compañeros y compañeras. Una estudiante afirmaba en una de nuestras entrevistas: “Yo siempre voy a preferir tener clases presenciales, a mí me gusta mucho estudiar con las hojas, me gusta escribir y es, digamos, mi forma de que me quede la información y de poder trabajarla mucho mejor”. Otro caso mencionaba: “[A las] filmas me las imprimo todavía y las voy marcando a medida que estoy en las clases, igual que haría en la clase presencial”. Estas prácticas conciben con perfiles tecno-pedagógicos de carácter fundamentalmente analógico.

Perfil “Anfibio”: nos referimos en este caso a un tipo de configuración de prácticas y preferencias híbridas de estudiantes que utilizan tecnologías digitales para emular estrategias de estudio analógicas. Son estudiantes que leen desde la pantalla, utilizan resaltadores y comentarios digitales para dejar su huella en la bibliografía obligatoria, toman notas en un procesador de texto o diseñan con algún software esquemas o diagramas que permitan procesar visualmente la información. Una estudiante con prácticas de estudio “anfibia” señalaba: “se me complica un poco la lectura desde la computadora, los archivos, pero lo que hago por ahí es ir marcando si es pdf con color, con un resaltador *como si estuviera resaltando los apuntes si los tuviera impresos*”. En el mismo sentido, en otra entrevista afirmaban: “También agregó notas, pero todo desde los PDF en la compu”. Se trata de prácticas que podrían haberse resuelto a través de tecnologías analógicas, pero que gradualmente se van emulando de manera digital.

Perfil “Maker”: se trata de estudiantes que alteran sustancialmente los recursos didácticos que los y las docentes proponen en sus prácticas de enseñanza. Se trata de usos de tecnologías digitales que no son fácilmente recreables con herramientas analógicas, entre los cuales se encuentran la posibilidad de transformar un archivo de texto en un audio para escuchar la bibliografía en vez de leerla, el hecho de obtener los subtítulos de un video para poder procesarlo en formato texto, la acción de reproducir una clase a una velocidad más alta para aprovechar mejor el tiempo o, finalmente, el acto de producir “documentos de cátedra” que reúnan una síntesis de la totalidad de interacciones, lecturas o archivos multimedia disponibles en el aula virtual. Estos y estas estudiantes logran *hackear* el formato y el tiempo de consumo de los recursos didácticos para adaptarlos a sus preferencias. Así, quienes optan por escuchar antes que por leer, transforman la bibliografía en “textos parlantes”. Por el contrario, los y las estudiantes que prefieren estudiar a través de la lectura, se apropian de tecnologías que les permiten convertir videos y audios en textos escritos. Las tecnologías, por tanto, se colocan al servicio de las preferencias de aprendizaje de los y las estudiantes. Un perfil “creador” de nuevos recursos didácticos describía en nuestras entrevistas el método que utilizaba para alterar el tipo de lenguaje de acceso: “si es un buen PDF con buena calidad puedo usar el lector de los textos [...], me pongo los auriculares y los escucho a los textos mediante el lector que tiene el Adobe”. Otro estudiante describe cómo utilizaba herramientas para apropiarse de los recursos didácticos en relación al tiempo de consumo: “De hecho me gustan más que las clases sincrónicas porque puedo, no sólo detenerlos para tomar nota por ejemplo, o retroceder si hay algo que no me quedó claro y que quiero volver a escuchar o

quiero repensar, sino también una herramienta nueva que me parece fantástica que es poder acelerar los videos”.

SOBRE ADAPTACIONES Y TRANSFORMACIONES

El tiempo de aislamiento nos posicionó en la virtualidad como territorio. Retomamos a Martínez (2020) cuando dice: “Lo virtual sólo existe cuando lo creamos. Lo virtual, al igual que un territorio, necesita ser realizado para tener efectos concretos. La virtualidad actualiza el estado de las cosas”. (Martínez, 2020, p.4). En función del estudio de indagación que llevamos adelante, al parecer los virtuales del aprendizaje fueron estudiantes activos y activas que no repitieron los mismos gestos sino que, por el contrario, pusieron en marcha las estrategias que les permitieron asumir las situaciones de aprendizaje. Crearon un territorio virtual con rasgos particulares, no homogéneos. Más allá de los entornos virtuales creados para la enseñanza, los y las estudiantes siguieron caminos propios, mostrando que un territorio no se delimita desde afuera sino que se construye desde adentro.

Así, el pasaje de la universidad letrada al mundo de las pantallas implicó la puesta en marcha de estrategias impensadas, al menos para una gran mayoría de estudiantes universitarios. Identificamos prácticas que emulan la presencialidad, en esta suerte de presencialidad recurrente que se sostiene en un nuevo territorio y, en el otro extremo, prácticas que apoyadas en la virtualidad valorada exploran sus posibilidades, se apropian de ella y construyen recorridos más autónomos y críticos.

Hasta aquí entonces podemos decir que los y las estudiantes migraron hacia la virtualidad en un juego dialéctico de adaptaciones y transformaciones de índole personal, aun siendo parte de un colectivo social (el ser estudiante de la UNC). Más allá de las particularidades, se observó una familiaridad con lo extraño que sin duda puso en tensión prácticas analógicas pre pandemia, de fuerte raigambre institucional (especialmente para los perfiles “Gutenberg”). Por otro lado, algunas formas de resolver las prácticas de estudio (nos referimos a quienes definimos como “Maker”) mostraron una ductilidad que comienza a evidenciar el disfrute del nuevo paisaje, posiblemente dando cuenta de transformaciones más profundas en el modo de estudiar. Sin embargo, el proceso de investigación debe profundizar sobre nuevas líneas de indagación que permitan enriquecer este estudio exploratorio. Se podría indagar acerca de los mecanismos que ponen en juego los y las estudiantes “Gutenberg” para sortear la virtualidad y mantener sus prácticas analógicas a pesar del entorno tecnosocial que los rodea; también se abre un universo hoy aun no descripto acerca del tipo de prácticas de los y las estudiantes “Maker” que logran

hackear las tecnologías y las derivaciones de ello en la construcción de sus conocimientos, esto último enmarcado en prácticas de consumo culturales. Y nos quedan dos grandes desafíos. Por un lado, vincular estas prácticas (Gutenberg, Anfibio y Maker) a los modos de construcción de conocimientos en las trayectorias académicas de las y los estudiantes de la universidad, entendiendo que el territorio virtual invita a recorridos más diversos, expansivos y creativos en esa construcción. Por último, indagar en las formas particulares en que los y las estudiantes de los tres perfiles tecnopedagógicos habitan y tensionan los entornos digitales de enseñanza y aprendizaje a la hora de concretar sus prácticas de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Baricco, Alessandro. (2019) *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Cabrera Albert, Juan Silvio, y Fariñas León, Gloria. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Iberoamericana De Educación*, 37(1), 1-10.
- Cicala, Rosa., Cogo, Mariela., Gómez, Carmen., Maldonado, Juana., Parodi, Andrea., Frangella, Verónica., Giménez, Yoana; Bulacio, Cintia. (2020) Prácticas digitales de estudiantes universitarios avanzados. Un estudio de caso de la carrera Ciencias de la Educación en una universidad pública de Argentina en *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur*. Agudelo Marín, Alejandra., [et al.]; coordinación general de Roberto Canales Reyes; Consuelo Herrera Carvajal. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Montevideo: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales; Chile, Universidad de Los Lagos.
- Cols, Estela (2011) *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Da Porta, Eva. (11 de junio de 2021). [Presentación en panel]. Encuentro provincial de experiencias de acompañamiento entre estudiantes | Acompañar(nos) entre pares en la Universidad.
- Fariñas León, Gloria (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza'*. Editorial Academia: La Habana.
- Fernández, Eleonora, Magnani, Esteban. (2020) "Infancias, plataformas y cuarentena. *Anfibio*. Julio. <http://revistaanfibia.com/ensayo/unico-cable-hacia-mundo/>
- García Canclini, Nestor (Dir.). (2009). Extranjeros en la tecnología y en la cultura. Barcelona Ariel. (Fundación Telefónica. Cuaderno; 15).

- García Canclini, Nestor (2015) ¿Cuánto y cómo se lee? De los libros a las pantallas, en Quevedo, L. (comp.), *La cultura argentina hoy. Tendencias*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 287-318.
- Levy, Pierre (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martínez, Marcela. (2020) Los virtuales de la enseñanza. *Ignorantes*. <https://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>
- Peirone, Fernando., Dughera Lucila. y Bordignon, Fernando. (2019) Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio, en Finkelievich, S.; Feldman, P.; Girolimo, U. y Odena, B. (comp.). *El futuro ya no es lo que era*. CABA: Teseo Press.
- Scolari, Carlos Alberto. (ed.) (2018b) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Serres, Michel. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, Marcelo. (2015) Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados. Los jóvenes ante la emergencia del campo tecnológico digital, en Quevedo, L. (comp.), *La cultura argentina hoy. Tendencias*. Buenos Aires: Siglo XXI. (pp. 287-318).
- Vasilachis de Giardino, Irene (Coord.) (2015). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

EDUCACIÓN A DISTANCIA O DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN: VULNERACIÓN DE DERECHOS, REVUELTA Y PANDEMIA EN CHILE

**Roberto Canales Reyes, Cristina Alarcón Salvo
y Consuelo Herrera Carvajal**

EDUCACIÓN, ENFOQUE DE DDHH Y CONTEXTO

La educación es el motor de desarrollo de las naciones, países y pueblos, en el Marco Internacional de los Derechos Humanos en sus distintos Pronunciamientos, Convenios, Asambleas y Pactos han ratificado su importancia, así la Declaración Universal de DDHH del año 1948, en su artículo 26 plantea: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”. En una primera instancia las naciones consagran los derechos civiles y políticos, para luego avanzar en los económicos, sociales, culturales y ambientales.

Al revisar la historia, se puede señalar que Chile tuvo una tradición republicana al respetar la consolidación de la democracia, con una educación pública de prestigio, donde el Estado asume su rol de garante en función de los requerimientos del contexto histórico social y cultural. En los años sesenta el foco residía en incorporar a la población a procesos de alfabetización, en ese entonces en plena reforma agraria y con proyecciones de transformación social y con fuertes políticas de alfabetización rural. Para atender a los segmentos más desfavorecidos, sobre todo en la formación de adultos surge la educación popular.

Es inevitable no referirse a la influencia que tuvieron, en el marco de las transformaciones que sufría la educación de adultos durante los sesenta, los escritos y metodologías del educador brasileño Paulo Freire. Como se sabe, éste debió abandonar su país natal a consecuencia del golpe militar de 1964, refugiándose en Chile hasta comienzos de los setenta (Morales, 2011 p. 79)

En los años setenta, se mantiene el fortalecimiento de la educación pública, el presidente recién asumido, Salvador Allende plantea un proyecto de una sociedad distinta, más inclusiva y justa, con nuevos valores, anhelando una reforma educacional que prepare a las personas para estos nuevos retos y desafíos. Sin embargo, en septiembre de 1973 este avance se ve truncado con el golpe de Estado propiciado por sectores civiles y militares.

Así, en los años ochenta se instala una lógica de funcionamiento en el contexto de la economía social de mercado, modelo neoliberal que poco tenía de social, donde lo privado se estimula y prevalece sobre lo estatal. En el ámbito de la Educación, dicha lógica se plasma en la instalación en forma autoritaria y poco democrática de la Constitución de la República del año 1980, contexto que intencionadamente debilita al máximo el rol del Estado a nivel de políticas públicas y sociales como protector y garante de derechos, que abandona su función principal de abogar por una educación para todos y todas.

Lo lamentable de dicha situación, es que con el advenimiento de la democracia de los años noventa, el sistema neoliberal en términos generales se mantuvo relativamente intacto durante los siguientes treinta años, con reformas más, reformas menos, se profundiza la mercantilización de la educación, promoviendo que las familias deban velar por el derecho a educar a sus hijos e hijas. El modelo neoliberal destaca el hecho que cada familia pueda “elegir” el tipo de educación que desean se les imparta, debiendo pagar por ella, incentivando fuertemente el acceso y cobertura desde el punto de vista de la demanda y estimulando la oferta a nivel de entidades privadas que administran y gestionan la educación como un negocio, no obstante ello con aportes estatales, entidades que muchas veces privilegian la rentabilidad y el negocio en desmedro de la calidad del servicio educativo.

Así, la educación se transforma, en palabras del presidente de la República Sebastián Piñera en un “bien de consumo”, esto implica que quien tiene los recursos económicos paga y accede, y aquellas familias que no pueden financiar los estudios de sus hijos e hijas simplemente deben ingresar a la desmejorada educación pública y se les niega la posibilidad de elegir, lo que va en contra de lo que plantea la propia Constitución del 80.

En la actualidad, la nueva institucionalidad de la educación en Chile progresivamente está intentando recuperar el rol del Estado y velar por la calidad del proceso, a saber; la Ley N° 20.370 Ley General de Educación (publicada septiembre de 2009) deroga la resistida Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media, la cual fue publicada en el diario oficial el último día del gobierno de la dictadura militar en el año 1990. La nueva ley mantiene la normativa respecto a la educación superior, sin embargo el Estado crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y articula al Ministerio de Educación con el Consejo Nacional de Educación; Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, situación que luego se plasma en la Ley N° 20.529 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica, Media y su Fiscalización (publicada en agosto de 2011). Los nuevos retos serán no solo medir calidad con las pruebas estandarizadas sino más bien preocuparse por el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y adultos.

En el mismo sentido, se publica la Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública en noviembre 2017, la cual permite que la enseñanza parvularia, básica y media dejen en forma progresiva de ser administradas directamente por los municipios o a través de las Corporaciones Municipales, que tanto daño le hicieron al sistema público, y se traspase el servicio educacional a una nueva entidad estatal denominada Servicios Locales de Educación Pública (setenta a nivel nacional).

Así entonces, los esfuerzos a nivel de política pública han estado en avanzar lentamente en el fortalecimiento de lo público sobre lo privado; sin embargo, el modelo neoliberal permanece, lo que permite coexistir a lo menos tres modelos: la educación privada, los colegios particulares subvencionados que funcionan bajo el sistema de subsidios o “boucher” entregados por el Estado para estimular la demanda a través de subvenciones y el modelo de carácter estatal y público, el cual demanda un mayor fortalecimiento a nivel de recursos, inversiones y mejoras sistémicas para lograr aprendizajes de calidad de los niños y niñas que a él acceden.

Esta realidad en perspectiva del enfoque de derechos humanos presenta distintos desafíos: si se revisan algunas características de los Derechos Económicos Sociales y Culturales DESC, el principio de disponibilidad en el ámbito de la educación en estos últimos cuarenta años en Chile no ha estado a la altura de las circunstancias, toda vez que no se ha contado con programas en cantidad y calidad suficiente para garantizar la entrega de un buen servicio educativo. Situación similar acontece con el principio de accesibilidad, que implica poner

en práctica la igualdad y no discriminación y por cierto se ha visto agravado desde la revuelta y la pandemia con el distanciamiento y la educación en línea.

En el mismo sentido, se está al debe en lo concerniente al principio de aceptabilidad, especialmente lo referido a servicios pertinentes y de calidad en la educación según contextos, ya sea urbanos o rurales, toda vez que existen estratos socioeconómicos diferenciados y segregados que no han logrado participar del proceso educativo en igualdad de condiciones, agudizado en el periodo de revuelta o pandemia, por las escasas o nulas cobertura y conectividad, las ausencia de recursos tecnológicos disponibles y planes de datos a financiar por las familias.

Para finalizar, en relación al principio de adaptabilidad, lo que implica adecuarse a las necesidades territoriales, culturales y socio históricas, especialmente a las condiciones de género, interculturalidad e inclusión en el contexto educativo, se presentan niveles de desigualdad en la cobertura de dicho servicio y muchas veces con connotaciones de discriminación, entregando soluciones estandarizadas y centralizadas sin considerar las necesidades de los territorios y su gente.

REVUELTA Y PANDEMIA PROFUNDIZAN LA DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN

Tal como se presenta anteriormente, la adaptabilidad y aceptabilidad de la educación en Chile se han visto especialmente desafiadas en el contexto actual.

Desde octubre de 2019, las demandas sociales históricamente conocidas y trabajadas por la población culminaron en una serie de protestas y movilizaciones, denominada revuelta popular (hablaremos más de revuelta que de estallido social, en el entendido que una revuelta popular se construye, es histórica, mientras que al usar el término estallido, los medios y políticos hacen creer que “no se veía venir”) que dejó en evidencia no sólo la desigualdad que se ha ido acentuando en la sociedad chilena, bajo el alero del modelo neoliberal impuesto en dictadura, sino que también pusieron en jaque a la élite política y económica del país; la cual respondió con brutal represión a la población. El Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) reportó que durante la primavera de 2019 y otoño de 2020, se interpusieron un total de 456¹ acciones judiciales para la protección de víctimas, su reparación y el esclarecimiento de la verdad sobre violaciones a los derechos humanos causadas por agentes del Estado (INDH 2020).

1 Las temáticas de estas acciones judiciales son variadas, pero destacan los 1082 casos de tortura y otros actores crueles y los 206 casos de tortura con violencia sexual (p. 7)

En noviembre de 2020, tras la firma exclusiva de la élite política chilena del documento Acuerdo por la Paz Social y la Nueva Constitución, se pacta un plebiscito en abril de 2020, en donde se consultaría a la población la posibilidad de un cambio constitucional y la forma de llevarlo a cabo.

En medio de este problemático contexto social, en que las manifestaciones, protestas y vulneraciones a los DDHH no habían cesado, se detecta el primer caso de Coronavirus (COVID-19) en el país en marzo de 2020, el cual llevaría a tomar medidas de resguardo que modificaron el cotidiano de la población, las multitudinarias movilizaciones, marchas, cabildos abiertos y otras formas de organización social.

La contextualización es necesaria para comprender que las dificultades referentes al ámbito educativo no corresponden solo a la complejidad inherente al cambio drástico de la modalidad de las clases, sino que las críticas a la desigualdad y al modelo de educación de mercado, consignadas en la Revuelta, se hicieron mucho más evidentes.

Esta visión de educación, que da importancia al cumplimiento de metas e implementación de medidas que aseguren el éxito financiero de los establecimientos, más que al aprendizaje del estudiantado (Corvalán y García-Huidobro, 2015), ha sido fuertemente impulsada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), cuya gestión ha dialogado pobremente con la realidad socioeducativa nacional, priorizando la “continuidad de la implementación curricular, la preservación de los procesos que concretan la normativa y las políticas a las que adhiere ideológicamente² (...); y la restauración de las clases presenciales como factor crítico para el restablecimiento de la actividad económica del país” (Navarro et al., 2020, p. 179) estallido social y pandemia en Chile”, “type”: “article-journal”, “volume”: “17”, “locator”: “179”, “uris”: [“http://www.mendeley.com/documents/?uuiid=e4ca1904-0da6-436b-952b-44133f89f21d”]], “mendeley”: {“formattedCitation”: “(Navarro et al., 2020, p. 179, aplicando políticas educativas reactivas poco amigables con las subjetividades del estudiantado y profesorado.

Al buscar la presencialidad, los criterios y medidas de gestión de la reapertura de escuelas son aplicables solo a algunos establecimientos educacionales, toda vez que los cursos son numerosos o la

2 Los autores aluden a la insistencia del Ministerio de Educación para aplicar las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), las cuales ha sido duramente criticada por medir de manera estandarizada los conocimientos del estudiantado y generar competencia entre establecimientos educacionales, incentivando la exclusión de NNA con más bajo desempeño, propiciando la reducción curricular y estigmatizando a los establecimientos que atienden a estudiantado en situación de vulnerabilidad social (Falabella y Ramos, 2019).

precariedad de la infraestructura podría entorpecer una sanitización apropiada (Navarro et al., 2020)estallido social y pandemia en Chile”, ”type”:”article-journal”, ”volume”:”17”}, ”uris”:[”http://www.mendeley.com/documents/?uuiid=e4ca1904-0da6-436b-952b-44133f89f21d”]]], ”mendeley”:{”formattedCitation”:(Navarro et al., 2020, es por ello que poco tiene de educación a distancia, más bien de distancia en la educación.

Asimismo, las medidas en torno a las clases virtuales también se decidieron en torno a supuestos que demostraron estar alejados de la realidad nacional: el hacinamiento en algunos hogares, el acceso limitado a internet o a paquetes de datos y la baja disponibilidad de computadores, haciendo casi inviable esta modalidad. Del mismo modo se vieron afectados el apoyo y el seguimiento al estudiantado, aumentó la carga laboral del profesorado y las problemáticas del confinamiento hicieron mella en los contextos de aprendizaje (Navarro et al., 2020)estallido social y pandemia en Chile”, ”type”:”article-journal”, ”volume” :”17”}, ”uris”:[”http://www.mendeley.com/documents/?uuiid=e4ca1904-0da6-436b-952b-44133f89f21d”]]], ”mendeley”:{”formattedCitation”:(Navarro et al., 2020.

Frente a esta realidad, la claridad del imaginario de escuela y educación plasmado en las políticas nacionales de enseñanza toma especial importancia. Se transforma en un punto clave a la hora de construir un relato de política educativa (Navarro et al., 2020)estallido social y pandemia en Chile”, ”type”:”article-journal”, ”volume”:”17”}, ”uris”:[”http://www.mendeley.com/documents/?uuiid=e4ca1904-0da6-436b-952b-44133f89f21d”]]], ”mendeley”:{”formattedCitation”:(Navarro et al., 2020, pues en el caso de Chile, desde la reactividad de las medidas ministeriales se desprende una narrativa centralista y neoliberal.

Centralista porque deslegitima la realidad de conectividad y de estados de confinamiento de otros territorios ajenos a la capital nacional; y neoliberal porque los esfuerzos por retornar a la modalidad presencial se justifican en proteger la economía del país, replanteando las labores del cuidado de niños, niñas y adolescentes.

Así entonces, se presenta la paradoja educación a distancia o distancia en la educación, esto último se ha vivenciado en instituciones de enseñanza parvularia, básica y media, que se vieron obligadas a enfrentar la no presencialidad en la educación producto de la revuelta popular de octubre del 2019, la que se prolongó el 2020 y 2021 por la pandemia.

Profesores/as y el sistema en su conjunto tuvieron que adaptarse a la educación a distancia y realizar docencia a través de las tecnologías digitales; sin embargo esta situación vino a agudizar aún más los niveles de desigualdad social comentados, en el entendido de que miles

de familias tienen limitado o nulo acceso a internet desde casa, con dispositivos fijos o móviles insuficientes para acceder a la información digital emanada tanto de la escuela como del teletrabajo, temática agravada por la situación económica nacional, pérdida de empleo o rebaja en las remuneraciones: en Chile ha existido distancia en la educación.

VULNERACIÓN DE DERECHOS A NIVEL DE LA EDUCACIÓN

En Chile los derechos fundamentales de las personas han sido vulnerados en el ámbito de la educación. Al observar esta realidad en el contexto del Marco Internacional de los Derechos Humanos, se puede observar los niveles de desigualdad que ha generado la actual Constitución de la República de Chile para con sus ciudadanos. Revisemos a lo menos tres grandes ámbitos: a) en primer lugar, la Carta Magna explicita que el Estado no tiene responsabilidad preferente para velar por el derecho a la educación, b) en segundo lugar, el Estado sólo asegura el acceso a la educación, pero descuidando la calidad y equidad que se entrega por parte de los establecimientos educacionales y c) en tercer lugar, la familia, cuidadores, padres o madres no tienen el derecho a escoger el establecimiento para que sus hijos e hijas cursen la enseñanza preescolar, básica, media o universitaria.

Antes de comentar cada uno de los apartados anunciados, recordaremos aspectos de la actual Carta Magna, en el capítulo III, de los Derechos y Deberes Constitucionales de la Constitución Política de la República de Chile, en su artículo 19, inciso 10°, la Constitución asegura a todas las personas el Derecho a la Educación, no obstante discutiremos y tensionaremos lo siguiente:

“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”.

“Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”.

“El Estado promoverá la educación parvularia”.

“La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad”.

“Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”.

“Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”. Por último, en el inciso 11° se plantea que “Los padres tienen el derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”.

a) *El Estado no tiene responsabilidad preferente para velar por el derecho a la educación*: Revisando los incisos antes compartidos de la Constitución vigente en Chile, podemos percatarnos de que quienes tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos e hijas, según la Constitución, son los padres, asumiendo el Estado una actitud secundaria, de arbitraje y otorgando especial protección al ejercicio de dicho derecho. Al revisar esta situación en el contexto del derecho internacional, recordemos nuevamente el artículo 26 de la DUDH: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental...”. Y en el numeral 3 indica: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. Así entonces, no es lo mismo que los padres tengan el deber de educar a sus hijos, según la Constitución actual, que escoger el tipo de educación que desean que reciban sus hijos. En palabras de Bellei (2020), la libertad de enseñanza debiera garantizar el pluralismo, con proyectos con especificidades e identidades culturales, cuestión contraria con la libertad de discriminar y excluir justificando el proyecto educativo.

Por otro lado, la Constitución plantea que es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación, rol que le debería corresponderle al Estado.

En general, el Estado en la actual Constitución permanentemente está promoviendo, estimulando, supervisando y tercerizando servicios que le corresponde asumir como derechos fundamentales, considerando los compromisos adquiridos en el marco internacional de los DDHH, así: “El Estado es el primer titular de obligaciones en materias de derecho internacional, luego las leyes y las políticas nacionales deben detallar cómo se cumplirán dichas obligaciones a nivel nacional, provincial y local” (Canales, 2021 p.108)

b) *El Estado sólo asegura el acceso a la educación, pero descuidando la calidad y equidad*: Si bien es cierto que la educación pública básica y media son gratuitas en Chile, se garantiza explícitamente solo el acceso, no haciéndose cargo del componente esencial que es la calidad y la equidad. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13, numeral 1, señala “que los Estados Partes reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y que debe

fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Ya en el 2015, el informe del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas sobre la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño en Chile advierte que existe un alto grado de segregación en el sistema escolar; diferencias en la calidad de la educación, limitada cobertura en las zonas rurales, además de un preocupante deterioro de las condiciones materiales en los centros de enseñanza pública (Informe Defensoría de la Niñez, 2020).

Belei (2020) plantea que en una nueva Constitución para Chile, el Estado debería garantizar a lo menos tres condiciones básicas para fortalecer la educación, a saber: recursos para el aprendizaje de todos y todas (materiales, textos, tiempo para que los docentes puedan atender a los estudiantes, conectividad), luego un currículum desafiante, relevante e integral (no sólo prepararlos para las pruebas estandarizadas SIMCE, PTU, TIMS, etc.) y en tercer lugar, contar con equipos de profesionales docentes competentes para atender a los ciudadanos del siglo XXI.

c) La familia, cuidadores, padres o madres no tienen el derecho a escoger el establecimiento para que sus hijos e hijas cursen la enseñanza preescolar, básica, media o universitaria. La Constitución de 1980 plantea en el artículo 19, inciso 11° que “Los padres tienen el derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”. Esta situación es discutible, debido a que los padres y madres muchas veces son discriminados por no contar con los recursos económicos suficientes para pagar los aranceles que cobran los establecimientos educacionales donde ellos quieren hacer uso del derecho preferente de educar a sus hijos e hijas. La libertad de enseñanza se ha planteado como enriquecimiento de privados, sin considerar que la educación pública debería tener un valor superior a la privada, como es la lógica en los países desarrollados donde el Estado de bienestar está por sobre el subsidiario.

La educación pública, la educación de toda/os, siempre tiene como único propósito el bien común; la educación privada no, porque su propósito es servir el interés de su dueño; la educación pública garantiza el derecho universal a la educación sin distinciones arbitrarias. (Bellei, 2020 p.3)

El Estado debe mejorar las condiciones de goce de los derechos sociales a través del tiempo, a esto se le denomina progresividad. Por otro lado, la no regresividad implica la prohibición de adoptar políticas y medidas o sancionar normas jurídicas que empeoren la situación de los derechos sociales de la población. (Mercosur DDHH, 2014)

APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

Considerando el contexto descrito, la pregunta que surge al alero del marco de los Derechos Humanos es: ¿qué desafíos están pendientes en Chile en materia del derecho a la educación? La respuesta es diversa, sin embargo, se nos presenta la oportunidad con la redacción de la nueva Constitución. En palabras de Bellei (2020), en este nuevo contexto la educación pública debe ser garantía del derecho, la libertad de enseñanza debe enriquecer el campo de la educación para tener una visión amplia y ambiciosa a este derecho y se debe considerar la educación y el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

El estado debe dedicar el máximo de los recursos disponibles para asegurar a todas y todos el derecho a la educación, su promoción, respeto, protección y garantía. Debe promover una cultura digital a nivel de competencias ciudadanas, que fomente el respeto, la convivencia escolar, la ética y el autocuidado en ambientes digitales (Canales, 2021).

El Estado debe recuperar el rol de garante de una educación de calidad, equitativa, inclusiva, para todos y todas, debe fortalecer la gratuidad en enseñanza parvularia, básica y media y profundizar en la gratuidad en la enseñanza superior; debe focalizarse en la calidad de los aprendizajes, sobre todo de quienes más dificultades tienen para ello, en este sentido no abocar toda la política pública evaluativa en pruebas estandarizadas de tipo paramétricas, ya sea SIMCE, PTU o TIMS a nivel internacional, sino más bien complementar en el ámbito de las habilidades para la vida, en fortalecer la ciudadanía, formación integral, el género, la inclusión y la interculturalidad.

El pueblo de Chile está recuperando la esperanza de establecer la educación como un derecho fundamental y garantizado. Existen desafíos pendientes, sin embargo los ciudadanos y ciudadanas se han expresado en forma masiva en el plebiscito del 25 de octubre de 2020, instancia en la cual el 80% de ellos y ellas ha aprobado la opción de elaborar una nueva carta magna para el país; y en mayo de 2021, se ha elegido a 155 mujeres y hombres representantes de todos los sectores de la sociedad, en forma paritaria y con 17 escaños reservados para pueblos originarios, momento histórico donde la mayoría ha expresado que la educación debe ser un derecho fundamental y el Estado garantizar no solo el acceso, sino la calidad del servicio prestado, considerando una concepción de un ciudadano crítico, reflexivo, solidario y respetuoso de los derechos humanos de todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

Bellei, Cristian (2020) El derecho a la educación en la nueva Constitución chilena <https://www.ciperchile.cl/2020/09/27/el-derecho-a-la-educacion-en-la-nueva-constitucion-chilena/>

- Informe anual del INDH en Chile (2020) Covid y Derechos Humanos en Chile.
- Corvalán, Javier y García-Huidobro, Juan Eduardo (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, 66, 1–16.
- Canales-Reyes, Roberto. (2021) La educación como un derecho. Chile en tiempos de pandemia. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.22, n.48, p.106-121, jan/abr.2021 <http://dx.doi.org/10.5965/198472382248221106>
- Constitución Política de la República de Chile. Extraído de la biblioteca del Congreso Nacional. https://www.camara.cl/camara/doc/leyes_normas/constitucion_politica.pdf
- Falabella, Alejandra y Ramos, Claudio (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de La Educación*, 11, 66–97.
- Defensoría de la Niñez (2020) *Informe anual 2020. Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile*. <https://www.defensorianinez.cl/informe-anual/wp-content/uploads/2020/11/ia2020.pdf>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2020). *Reporte general de datos sobre violaciones a los derechos humanos*. Datos desde 17 de octubre de 2019 e ingresados hasta 13 de marzo de 2020. <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2020/04/Reporte-INDH-19-de-marzo-de-2020.pdf>
- Instituto Nacional Derechos Humanos Chile. (Diciembre 2015). *Cartilla Informativa: Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/903>
- Instituto Nacional Derechos Humanos Chile. (Diciembre 2015). *Cartilla Informativa: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)*. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/898>
- Morales, Francisco (2011) Educación de Adultos en Chile. Alcances y Perspectivas *Paulo*. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 10, N° 10, diciembre 2011
- Navarro, Luis; González, Luis Eduardo y Espinoza, Oscar (2020). Educación, estallido social y pandemia en Chile. *Barómetro de Política y Equidad*, 17, 177–221.
- Rossi, Julieta y Moro, Javier (2014) Ganar derechos. Lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derechos. Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH)

MODELOS DIDÁCTICOS MEDIADA POR TIC PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS REALES EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Isabel Jiménez Becerra

INTRODUCCION

La resolución de problemas como estrategia metodológica se ha instaurado en la didáctica contemporánea para operacionalizar el currículo, el cual concede importancia al análisis y solución de problemáticas sociales. Sus principales aportes consisten en plantear el carácter ideológico del curriculum, cuyo efecto del aprendizaje se concentra en fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico.

Esta propuesta tiene sus orígenes en la teoría crítica de la enseñanza (Kemmis, 1993) la cual busca generar un puente entre la educación y la sociedad. Precisamente es ahí donde el currículo logra su alineación pedagógica, al experimenta una impertinencia positiva basada en la construcción de un pensamiento crítico práctico que se pregunta, investiga y resuelve diversos problemas reales.

En opinión de Gaete (2011) los contextos universitarios tienen como misión asumir cada vez más su compromiso social, donde surge un desafío importante para desarrollar metodologías de rendición de cuentas. Para esto, se hace necesario mostrar los caminos didácticos y la forma como se articulan los problemas sociales al currículo, algo que Pagès (1994) denominó currículos sociocríticos.

Una mirada similar es la planteada por Salas (2000) sobre la universidad del tercer milenio y que está íntimamente relacionada

con el concepto de relevancia práctica. Este tipo de práctica está centrada en lograr que aquello que se enseña responda a cuatro retos fundamentales, a saber: “(i) la equidad, calidad y eficiencia, (ii) la flexibilidad curricular y la pertinencia social, (iii) la inserción, interacción y compromiso social de la universidad con el país, y (iv) la modernización y descentralización de los procesos académicos administrativos” (Salas, 2000:138).

Por su parte, Segredo (2000) apoya la articulación de los problemas sociales al currículo desde el marco de la investigación (Jiménez, 2020a), identificando problemas y sugiriendo alternativas para superarlos. Su propuesta apunta a que los problemas son la base para avivar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. No obstante, autores como Gaete (2011) y Villarruel (2010) plantean que no existe una sinergia entre estos discursos con las prácticas reales de enseñanza, siendo las mismas de orden tradicional y alejadas del contexto social.

Esto llevó a indagar sobre las metodologías que aportan a la enseñanza como didáctica, no solo concebido como un dispositivo para la selección y transmisión de contenidos, sino como la expresión pluridimensional del proceso de formación que se lleva a cabo en la institución educativa. Sin duda, eso se constituye en la más clara expresión del vínculo entre educación y sociedad, así como entre teoría y práctica, considerando que “el problema central de la teoría del curriculum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad, por el otro” (Kemmis, 1993: 30).

Fue así como se identificaron ejemplos para demostrar los avances sobre el tema -sin articulación de TIC y solo en el marco de las estrategias didácticas- en algunos contextos universitarios de diferentes partes del mundo. Desde el año 1993 se incorpora y prevalece la metodología basada en el Aprendizaje Basado en Problemas -ABP- en escenarios educativos como las Escuelas de Odontología en Dublín, Hong Kong, Bangkok, Sidney y Brisbane en Australia; la Universidad de British Columbia en Canadá. En Estados Unidos, la Universidad del Sur de California, el McMaster University de Canadá (2009), el Maastricht Holanda (Universiteit Maastricht PBL-site, 2009) y la Universidad de Malmö en Suecia (2009).

En cada uno de estos espacios presenta una colección de contenidos programáticos que son expuestos por el profesor, transformándose por una enseñanza de corte experiencial más integrado y organizado en problemas de la vida real, donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento. Esto muestra la relevancia del tema en el contexto universitario mundial.

EL OBJETO DE ESTUDIO PROPUESTO EN EL MODELO DE ENSEÑANZA POR RESOLUCION DE PROBLEMAS

A partir de los resultados evidenciados en distintos escenarios académicos, se logra definir cómo la resolución de problemas consolida el aseguramiento de un aprendizaje real y significativo, al abordar y resolver problemas reales que traen beneficios a la sociedad. Esto emerge en un objeto de estudio resultado de un proceso de investigación, con lo que se logra el planteamiento de modelos de enseñanza prácticos capaces de articular las dinámicas sociales a la enseñanza con un toque de servicio, humanismo e innovación. En la Figura 1 se exponen los componentes y actores de este modelo.

Figura 1



Fuente: elaboración propia

El presente objeto de estudio plantea la responsabilidad de generar una pertinencia curricular cuyo centro epistemológico son los problemas sociales, integrado a experiencias de aprendizaje reales. Desde ahí, se busca una concordancia pedagógica a la luz de las necesidades entre las universidades, el sector productivo y el Estado siendo esta una relevancia práctica en los procesos de enseñanza en la Educación Superior.

Es así como, tanto el diseño currículo como la movilización de estrategias metodológicas prácticas, implican una adecuada construcción y operacionalización impactando factores como la calidad educativa desde la enseñanza misma. Al respecto, Kemmis (1993) relacionó la calidad con la práctica de enseñanza, al opinar que:

La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el

aprendizaje formativo del alumno. Mas la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad sociocrítica (Kemmis, 1993: 48).

LA RESOLUCION DE PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA

Al ahondar en el objeto de interés, surgen una serie de interrogantes relacionados con ¿qué es la resolución de problemas en la enseñanza? ¿qué tipo de situaciones resuelve? ¿qué tipos de modelos didácticos posee, transversalmente, esta estrategia metodológica? Como parte de las posibles respuestas, se reconoce el concepto de problema definido por Woods, Crowe & Hoffman (1985) como una situación estimulante para la cual el individuo no tiene respuesta; es decir, el problema emerge cuando el individuo no puede responder eficazmente a la situación.

A partir de este planteamiento, según Garrett (1986) se presentan dos tipos básicos de situaciones no resueltas: la primera denominada problemas reproductivos, como aquellos que pueden resolverse aplicando algoritmos o procesos preestablecidos en las prácticas de enseñanza desconectadas del contexto. Estas pueden ser tipificadas como puzles. El segundo tipo de problemas, en el que se enmarca el enfoque sociocrítico, son de corte creativo, como aquellos que requieren de la construcción original por parte de quien resuelve, de la solución y del proceso que incide en la toma de decisiones, bajo un componente creativo e innovador.

Esto implica afinar la mirada al concepto de resolución, el cual – en el efecto del aprendizaje del enfoque sociocrítico de la enseñanza–conlleva al descubrimiento por parte de quien se enfrenta a él. También, a la construcción de nuevos elementos de su conocimiento, que apuntan a resolver problemas que requiere la consideración de sus actores y retos del modelo propuesto. Estos problemas reales en el sector productivo deben ser investigados en el marco de la educación superior, en pleno reconocimiento de su impacto al Estado y a su política pública.

MECANISMO MENTALES PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS

Diferentes teorías sobre el tema concuerdan que la resolución de problemas posee un artefacto compuesto por una red de asociaciones de ideas, propias del individuo. Estas, a su vez, someten a una solución de ensayos y errores, generando operaciones de agrupamiento y reorganización adecuada para abordar y resolver una situación.

La teoría de Wertheimer (1954) basada en el planteamiento del *productive thinking* implica que la verdadera naturaleza de las operaciones

de agrupamiento, que conllevan tanto a definir como a resolver un problema, genere una perturbación estructural que desaparece con la solución. En este sentido, se da lugar a una nueva y más perfeccionada estructura: la resolución de un problema que se percibe, se observa, se plantea, se investiga, se implementa, se evalúa y se resuelve.

COMPONENTES COGNITIVOS PARA RESOLVER UN PROBLEMA: RESOLUCIÓN Y PENSAMIENTO CREATIVO

Guilford (1967) plantea una analogía entre las fases para resolver un problema (*problem solving*) y las etapas del pensamiento creativo (*creative thinking*). Ambos escenarios pueden presentar articulaciones a nivel de modelos didácticos que, en sus secuencias y estrategias, apuntan a desarrollar estas dos competencias de manera simultánea. Algunos ejemplos son los enfoques de aprendizaje metacognitivos (Flavell, 1987) los estilos de aprendizaje (Kolb, 1984) y la pedagogía conceptual ((De Zubiria y De Zubiria, 1987); o las metodologías articuladoras como el trabajo por proyectos, el desarrollo del pensamiento crítico (Dewey, 1978) y la cooperación escolar (Freinet, 1999).

De igual manera, la técnica didáctica de estudio de caso o “*Case System*” cuyo origen se remonta el año 1914 en el programa de Derecho en la universidad de Harvard, donde se pretendía que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Todos estos modelos implican el uso de las habilidades de pensamiento superior-tal como lo plantea Guilford (1967), para resolver problemas, como actividad didáctica que operacionaliza los currículos cuando los problemas a resolver son reales.

En cuanto al aprendizaje de los procesos para resolver problemas, que favorece el pensamiento divergente, es necesario tener en cuenta las representaciones sociales (Jodelet, 1991, Jiménez, 2018b) o experiencias previas que poseen los estudiantes, las cuales emergen del contexto (esto incluye los saberes que poseen el sector corporativo y el propio Estado, así como sus necesidades). Asimismo, las propias habilidades de pensamiento que antes estaban aisladas entre sí, tal vez como producto de prácticas emergentes de contenidos memorísticos y bancarios, resultado de un enfoque de corte técnico. Al respecto, se comprende que este tipo de enseñanza:

Se caracteriza por tener un carácter más informativo que formativo, y por poner más el énfasis en el currículum prescrito y en lo que debería hacer el profesorado que en el currículum práctico, en lo que ya está haciendo y en los problemas que realmente tiene. Se ocupan más de las formas que del fondo de los problemas curriculares (Pagès, 1994: 48).

En consecuencia, enmarcar la enseñanza y el aprendizaje dentro de un modelo que contenga actividades didácticas cuyo propósito sea la resolución de problemas, aporta a mejorar las capacidades de pensamiento de quienes se exponen a esta experiencia.

APROXIMACION METODOLOGICA DEL MODELO DIDACTICO MEDIADO CON TIC PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS: SUS ORIGENES

Proponer un modelo didáctico con mediación TIC (Jiménez, 2020c) implica reconocer su esencia metodológica que operacionaliza el efecto de su aprendizaje: la resolución de problemas reales, donde los contenidos programáticos vienen a ser recursos que aportan a su solución. Por consiguiente, se presenta un modelo didáctico con estas características, producto de los diversos resultados de investigación en el proyecto Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje (Jiménez, 2018d), el cual ha logrado identificar algunas apuestas de problemas prácticos y actuaciones que ejecuta el profesorado para la enseñanza.

Estas problemáticas se concretaron en tres campos de acción, a saber: la psicología del aprendizaje -centrado en el alumno, para explicar cuáles son los componentes o procesos cognitivos; las estructuras conceptuales del currículo y los caminos metodológicos para abordar su alcance; y, los saberes didácticos del profesorado como el enseñante, focalizada en la representación social que posee sobre la misma para redimensionar sus prácticas apoyado de su trasposición con el uso de las TIC.

La Figura 2 presenta los componentes problémicos del proyecto, así como sus retos, donde los currículos están articulados a la estrategia metodológica de resolución de problemas, hace parte de algunos de los resultados del Reto 2 “didácticas a partir de los ambientes de aprendizaje”.

Los resultados del Reto 2 han centrado en identificar cuáles son los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de las rutas didácticas, para articular modelos pedagógicos, metodologías y estrategias que, acompañados con TIC, fortalezcan la práctica pedagógica. Las TIC han aportado a los principales alcances del currículo, desde la creación de contenidos en plataformas como Moodle (*Modular Object-Oriented*), *Dynamic Learning Environment* (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) o Modelo Canvas o *Bussiness Model Canvas*, acompañadas de actividades con herramientas que robustecen los ambientes de aprendizaje.

Figura 2



Fuente: Retos de investigación del Proyecto de Didácticas Innovadora mediadas por TIC.

Los procesos de aprendizaje se complementaron, tanto en los ambientes como en el uso de los recursos, desde la construcción reflexiva de las unidades didácticas que evidencian la ruta y los resultados de aprendizaje esperados. Es así como, la resolución de problemas y los estudios de caso que emergen del sector productivo son traídos a las universidades, en el marco de los retos o conocidos como *hackáthones* donde se pone a prueba el pensamiento crítico, la capacidad inventiva y la innovación que viven un ciclo didáctico.

Para esto se configuran los siguientes momentos, a saber:

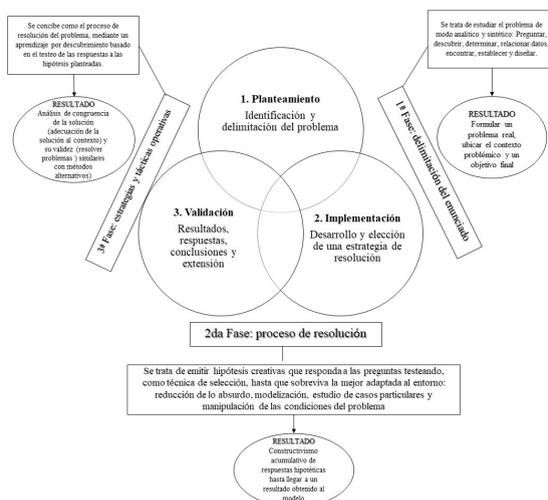
- a) El planteamiento de problemas.
- b) Proceso de investigación y análisis de necesidades y soluciones acorde al contexto.
- c) Planteamiento de soluciones elaboradas críticamente.
- d) Prototipo y testeo del producto a presentar para resolver.
- e) Aparición de nuevas soluciones elaboradas y probadas.

En este orden de ideas, Pagés (1994) opina que los alcances de este tipo de modelos, basado en la resolución de problemas reales, se caracterizan en las habilidades o capacidades propias del pensamiento social. Esto quiere decir que fomentan la curiosidad, la capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los problemas; así como conocer las razones para estudiar determinadas temáticas y bajo una manera específica de resolver situaciones concretas.

DISEÑO INSTRUCCIONAL Y PEDAGOGICO DEL MODELO DIDACTICO MEDIADO POR TIC PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS: UNA PROPUESTA PARA SU IMPLEMENTACION

La resolución de problemas, como eje central del modelo didáctico responde a unos procesos cíclicos que corresponden a la actividad científica de la experiencia. Aquí los resultados finales no son más que la situación a partir de nuevas situaciones; esto implica unas fases que tienden a estandarizarse y que hacen parte de la dinámica para resolver cada problema real. En la Figura 3 se presenta la ruta de aprendizaje para experimentar y aprender a resolver problemas desde: la delimitación del enunciado o planteamiento, fases de resolución o implementación, estrategias y tácticas operativas en el marco de la resolución.

Figura 3



Fuente: elaboración propia.

Esta actividad científica se articula dentro del diseño instruccional y pedagógico que, en conjunto, comprende el modelo didáctico mediado por TIC para la resolución de problemas (Jiménez, 2021e). Cada una de sus fases posee un núcleo donde se ubica la situación problemática a resolver. Dicho contenido es producto de los datos o necesidades del sector productivo, la misma que debe ser resuelta por el estudiante aplicando las fases de la actividad científica.

También cuenta con un recurso alternativo llamado las guías de aprendizaje, cuyo espacio posee los componentes teóricos que

emanan del plan de estudios y que han sido clasificados y ordenados por el profesor, como herramientas claves para resolver el problema al que se enfrenta. Es aquí donde los contenidos programáticos adquieren una razón de ser, siendo su uso un aspecto significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la Figura 4 se observan los componentes del modelo y la correlación con el procedimiento que implica la resolución de problemas, a partir del objeto de estudio planteado.

Figura 4
Diseño pedagógico e instruccional del modelo didáctico por resolución de problemas



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, los otros componentes del modelo como las pruebas, donde se desarrolla la fase 2 de la actividad científica, permite poner a prueba diversas hipótesis creativas con los problemas a resolver. Con este propósito, se plantean modelados para generar experiencias de aprendizaje, donde se busca que los estudiantes tanteen hipótesis hasta que sobreviva la mejor adaptada al entorno: reducción de lo absurdo, modelización, estudio de casos particulares y manipulación de las condiciones del problema.

CONSIDERACIONES FINALES: EL ASEGURAMIENTO DEL APRENDIZAJE

La resolución de problemas, como estrategia metodológica embebida en los diversos modelos didácticos de corte experiencial, centran su aprendizaje en la manipulación de las condiciones del problema, hasta llegar a soluciones posibles en el marco de su actividad científica. El manejo real de las situaciones problemas que, para el caso de este modelo propuesto, deben surgir de la articulación de su objeto de estudio y sus actores: entre el *Estado* y su política pública; el *sector productivo* y los problemas reales; la *universidad* y sus prácticas de investigación.

Cada uno de estos elementos suponen el máximo grado de dificultad, al centrar su actividad en la creación de corte innovador que, puestas en el marco de la investigación junto al prototipo y testeo, permiten cristalizar la fase final de la resolución de problemas. Estas estrategias operativas hacen parte del proceso de resolución, mediante un aprendizaje por descubrimiento basado en la elección de las respuestas a las hipótesis planteadas.

Su resultado en las experiencias de aprendizaje permite analizar la congruencia del resultado, que comprende la adecuación de las hipótesis testeadas y la solución del contexto problémico. Es ahí donde surge una sinergia entre los datos compilados y su relación con las respuestas presentada; así como la validación de la solución, cuando el modelo presentado puede ser implementado en otro contexto con problemáticas similares.

En cuanto a las TIC como didáctica emergente en la educación superior que responde a los retos del siglo XXI, la ecología del aprendizaje (Coll, 2013, Jiménez, 2018,d) permite una reconfiguración de la educación, para responder a otras necesidades en el marco de los problemas reales. Sin embargo, es fundamental la operacionalización de los currículos (Pagés, 1994) y los modelos didácticos (Jiménez y Segovia, 2020) que aseguren la experiencia pedagógica, en la apropiación de estas estrategias dentro del aula.

Esta propuesta demuestra ser un camino novedoso por explorar a partir de la implementación de este en otros contextos educativos. Autores como Cormier (2008) en el caso del *Mobile learning* los PLEs (*Personal Learning Environments*) (Jiménez, I., Salamanca, y López. 2018), han generado algunas aproximaciones puntuales para presentar modelos de enseñanza que articulen los problemas reales al currículo (Castañeda y Soto, 2009, 2010; Ivanova y Chatti, 2011).

No obstante, se continúa en la búsqueda de apuestas más ambiciosas, centradas en la construcción y presentación de modelos didácticos con mediación TIC (Jiménez y Segovia, 2020), acompañadas de secuencias didácticas claras. Especialmente, proyectos que

materialicen los alcances de los currículos sociocríticos y que permitan comprender su alcance en los diversos objetos de estudio; así como, su impacto en la variedad de programas que hacen parte de la Educación Superior; los cuales poseen un punto de encuentro en estrategias metodológicas como la resolución de problemas.

REFERENCIAS

- Castañeda, L., y Soto, J. 2009 “Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado” en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (Sevilla), Vol. 35.
- Castañeda, L., & Soto, J. 2010 “Building personal learning environments by using and mixing ICT tools in a professional way” en *Digital Education Review* (Barcelona), Vol. 18.
- Coll, C. 2013 El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, en *Aula de innovación educativa*, <https://core.ac.uk/download/pdf/20319227.pdf>
- Cormier, D. 2008 “Rhizomatic education: Community as curriculum” en *Innovate: Journal of Online Education*, Vol. 4, N° 5. <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss5/2>
- De Zubiria, M., y De Zubiria, J. 1987 “*Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*”. Bogotá: Plaza & Jane.
- Dewey, J. 1978 “*Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*”. Madrid: Losada.
- Flavell, J. 1987 “Speculations about the nature and development of metacognition” en Weinert, F. y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freinet, C. 1999 “*La Escuela Moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*”. Madrid: Morata Ediciones.
- Gaete, R. 2011 “La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: el caso de España” en *Revista de educación* (Madrid), Vol. 355.
- Garrett, R. 1986 “Issues in Science Education: Problem Solving Creativity and Originality” en *International Journal Science Education*, Vol. 9, N° 2.
- Guilford, J. 1967 “*The Natural of Human Intelligence*”. México: McGraw Hill.
- Ivanova, M., & Chatti, M. 2011 “Competences mapping for personal learning environment management” en *Proceedings of the The PLE Conference 2011*. <http://journal.webscience.org/569/>

- Jiménez, I. 2020a. Modelo didáctico tecnosocial: una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el estudio de los conflictos sociales. *El Futuro del Pasado*, 11, pp. 637-658. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.021>.
- Jiménez, I. 2018b. Representación Social del Conflicto Colombiano en los maestros de Básica Primaria. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jiménez, I. 2020c. Rasgos y tendencias de la Didáctica con TIC: retos a partir de la nueva ecología del aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 46(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200215>
- Jiménez, I. 2018d. *Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje*. Chía, Cundinamarca
- Jiménez, I. 2021e. Modelo Didáctico sociocrítico mediado por TIC: aportes a la ecología del aprendizaje. En: Recio, Ajejas y Durán (Eds). *Nuevas técnicas docentes*. (1ª Ed. pp. 191-197) Pirámide. ISBN: 978-84-368-4261-6
- Jiménez, I., y Segovia, Y. 2020 Modelos de integración didáctica con mediación TIC: algunos retos de innovación en las prácticas de enseñanza. *Revista Culture and Education*. *Revista Culture and Education*. <https://doi.org/https://doi:10.1080/11356405.2020.1785140>.
- Jiménez-Becerra, I., Salamanca-Espinosa, L. A., y López-López, L. G. 2018. Implementación de entornos personales de aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Folios*, 47, 119-132.
- Jodelet, D. 1991 *La représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kemmis, S. 1993 *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kolb, D. 1984 *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pagès, J. 1994 “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado” en *Signos. Teoría y práctica de la educación* (Barcelona), Vol. 8, N° 13.
- Salas, R. 2000 “La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos”. *Educación Médica Superior* (La Habana), Vol. 14, N°2.
- Segredo, A. 2000 “Diseño Curricular por competencias. Escuela Nacional de Salud Pública” en <http://www.monografias.com/trabajos16/disenocurricular-competencias/disenocurricular-competencias.zip>

- Universiteit Maastricht PBL-site. 2009 “Universiteit Maastricht PBL-site”. <http://www.unimaas.nl/pbl/>
- University Malmö. 2009 “Página oficial Universidad de Malmö” en <https://mau.se/>
- Villarruel, M. 2010 “Calidad en la educación superior: un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los centros educativos de América” en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 8, N°5.
- Wertheimer, M. 1954 *Productive Thinking*. New York: Harper and Brother.
- Woods, D., Crowe, C., & Hoffman, T. 1985 “Challenges to Teaching Problema-Solving Skills” en *Chem. 13 News*, Vol. 115.

APRENDIZAJE CON PANTALLAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE CERO A SEIS AÑOS. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EN EL MARCO DEL PROYECTO APP2FIVE

Gabriela Raynaudo, Monserrat Pose
y Silvina Casablanca

INTRODUCCIÓN

Actualmente, nuestro mundo está atravesado por continuos y diversos desarrollos tecnológicos. En cierto modo, la tecnología se ha convertido en la vía principal tanto para informarnos como para comunicarnos. Los niños y niñas están inmersos y son actores dentro de esta expansión, por lo que disponen, cada vez más, de dispositivos tecnológicos y diversas pantallas accesibles, tanto en el hogar como en las instituciones educativas a las que asisten (Raynaudo, 2020; Rideout, 2017).

El presente trabajo expone los principales resultados de una revisión sistemática realizada en el marco del proyecto de investigación y cooperación internacional *App2five*,¹ dirigido por la Dra. Lucrezia Crescenzi Lanna (UVIC-UCC) y la Dra. Mariona Grané-Oró (UB). Cabe destacar que el consorcio de investigación está compuesto por universidades de España, Argentina y Brasil. Fruto de los esfuerzos de dicha colaboración, se ha publicado recientemente el libro *Infancia y Pantallas: evidencias actuales y métodos de análisis* (Crescenzi-Lanna

1 Proyecto de investigación PGC2018-096233-A-I00, financiado por Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+I, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), como entidades financiadoras. España. Más información: <http://app2five.org/>

y Grané, 2021) cuyos capítulos fueron escritos por investigadoras e investigadores participantes del consorcio. El equipo de investigación del PENT FLACSO² Argentina coordinó el análisis inicial sobre la interacción y el aprendizaje con tecnologías en la primera infancia.

MÉTODO

La metodología empleada consistió en la revisión bibliográfica de fuentes científicas sobre aprendizaje e interacción con tecnología en la primera infancia (0-6 años). Se realizó una búsqueda bibliográfica siguiendo las cuatro fases del *framework* SALSA: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis (Grant y Booth, 2009, citado en Codina, 2018). Para las búsquedas se utilizaron las palabras claves: *learning, technology, touchscreen, toddlers, young children, child-computer interaction*, en las siguientes bases de datos: *Google Scholar, Wiley Online Library, Research Gate* y Academia, aplicando el filtro temporal 2009-2019. A los resultados arrojados se sumaron textos pertenecientes a años anteriores a 2009 que reportaban datos relevantes para contextualizar y explicar la temática de interés. El *corpus* final analizado quedó constituido por ochenta y seis artículos. A continuación, se exponen los hallazgos más relevantes de dicho análisis en torno a tres ejes: la interacción con tecnología en la infancia, el aprendizaje con tecnología y las variables que impactan en el aprendizaje.

RESULTADOS

INTERACCIÓN CON TECNOLOGÍA EN LA INFANCIA

La primera infancia es una etapa clave del desarrollo vital. Padres, madres, educadores, profesionales de la salud y demás actores interesados en el bienestar infantil se encuentran constantemente interpelados por cómo gestionar el uso de tecnología en la niñez. Por otro lado, la gran globalidad que alcanzaron las pantallas y los dispositivos móviles despertó controversias en relación al tiempo de uso y a su impacto en la infancia. Actualmente, las directrices de los organismos especializados hacen foco principalmente en la calidad del contenido y en el contexto de uso de las pantallas (AAP, 2015, 2016; Barr et al., 2020; SAP, 2020). Estas recomendaciones han desplazado en cierta medida a aquellas que meramente atinaban a limitar el tiempo de exposición (AAP, 2011; 2013). Además, actualmente se otorga un rol esencial a los padres como guías en el uso de entornos virtuales, tanto para actividades educativas como de entretenimiento.

2 El equipo PENT FLACSO está integrado también por Corina Rogovsky, Alejandro Cota, Francisco Cardozo, Eugenia Bosch, Bettina Berlin, Carolina Wotjun y Nahuel Audisio.

Estas recomendaciones han cobrado especial importancia en la actualidad, especialmente en relación con la crisis pandémica que atraviesa el mundo por el virus del COVID-19. Si bien los datos sistematizados son aún incipientes es posible intuir que, debido a la necesidad de aislamiento y de mayor permanencia en los hogares, los niños y las niñas han estado más expuestos a distintos tipos de pantallas durante los últimos años (Arufe-Giráldez et al., en prensa). Previamente a la pandemia, los datos ya mostraban un uso mayor al sugerido por los organismos especializados, tendencia observada a nivel mundial (APP, 2011; 2013, 2017), en Latinoamérica (CERLALC, 2019) y particularmente también en Argentina (Raynaudo et al., 2017; Raynaudo, 2020, Pedrouzo, et al., 2020, Waismana, et al., 2018).

De acuerdo con la Sociedad Argentina de Pediatría (2020), en un contexto de aislamiento donde muchos vínculos y actividades están siendo sostenidos mayoritariamente a través de los medios digitales, las pautas de uso de tecnología están más que nunca relacionadas con la selección de contenido y a la calidad de dicho uso. Las actividades realizadas exceden el uso meramente recreativo, virando hacia funciones sociales y educativas.

APRENDIZAJE CON TECNOLOGÍA EN LA INFANCIA

Aunque los niños y niñas incorporan numerosos aprendizajes a través de la experiencia directa, gran parte de la interacción con el mundo está mediatizada. Las imágenes en televisión, tablets y smartphones actúan como objetos que representan aspectos del mundo real. Para determinar si los niños aprenden con tecnología es imprescindible en primer lugar saber si los niños comprenden lo representado en dichos conceptos. Un concepto extremadamente ligado a estos fenómenos y utilizado como indicador de la comprensión del niño es el concepto de transferencia. La transferencia es la capacidad de aplicar un saber adquirido en una situación pasada a una situación nueva (Perkins y Salomon, 1992) y se trata de un fenómeno implicado en cierta medida en todo proceso de aprendizaje.

Las investigaciones revisadas muestran que antes de los dos años y medio y los tres años los niños y niñas evidencian un “déficit de transferencia”, es decir, una dificultad para conectar lo aprendido en las pantallas con el mundo real. En esta etapa y para ciertas actividades que implican el uso de tecnología, el andamiaje adulto es fundamental para potenciar las posibilidades de aprendizaje, así como también es clave la interactividad en las aplicaciones y la responsividad real o virtual.

A partir de los tres años, las evidencias de aprendizaje con tecnología se vuelven más claras. Este hecho coincide con la maduración de las habilidades cognitivas de los niños, que facilitan la comprensión

de la relación simbólica entre pantalla y referente del mundo real. Son numerosos los estudios que llegan a esta conclusión y abarcan distintos dominios y habilidades: matemáticas (Aladé, et al., 2016; Papadakis, et al., 2016) pensamiento computacional (Sehnalova, 2014); aprendizaje de conceptos y vocabulario (Korat, et al., 2017; Raynaudo y Peralta, 2019).

Es posible sostener que hasta el momento la literatura sugiere que los niños muy pequeños tienen dificultades para transferir la información representada en pantallas a otros contextos. Asimismo, la instrucción y apoyo social de un adulto pueden atenuar dichas dificultades, aunque dependería de factores como el contexto, las características individuales de cada niño y el tipo de apoyo educativo recibido.

Las investigaciones actuales ya no sólo ilustran que el aprendizaje con tecnología es posible, sino que ahondan en las condiciones y variables que lo favorecen. A continuación, abordaremos las variables que impactan en el aprendizaje con tecnología en la niñez.

VARIABLES QUE IMPACTAN EN EL APRENDIZAJE CON TECNOLOGÍA

El análisis de la literatura científica permitió determinar diferentes variables que impactan notoriamente en el aprendizaje mediado por tecnologías en la primera infancia. Dichas variables son la interacción social mediada por tecnología, los niveles de interacción de los niños y niñas con los dispositivos, las características de cada usuario, el tipo y la calidad del contenido que se ofrece y los aspectos del diseño en la presentación de los contenidos. A continuación, se analizan estos aspectos con la finalidad de comprender su relación con los procesos de aprendizaje de los más pequeños.

La interacción social mediada por la tecnología. La interacción social recíproca es especialmente importante para el aprendizaje en la infancia y el aprendizaje mediado por tecnología no es excepción. Por ejemplo, se ha mostrado que alrededor de los tres años, niños y niñas pueden aprender de interacciones en tiempo real a través de videochats. Los niños muestran un mejor desempeño cuando aprenden con este tipo de intercambios en contraposición con medios meramente receptivos. Investigaciones han mostrado que la reciprocidad social en tiempo real con pantallas es efectiva para promover el aprendizaje tanto de acciones (Nielsen, et al., 2008), como de palabras (Roseberry, et al., 2014), y también en el caso de búsqueda de objetos escondidos (Troseth, et al., 2006). La responsividad interpersonal parecería actuar como una señal que indica que se está mostrando información importante a la que atender.

El acompañamiento adulto. La bibliografía parece coincidir en que el acompañamiento de un cuidador adulto y la interacción con los y las

menores incrementan el aprendizaje a partir de pantallas (Raynaudo y Peralta, 2019) e incluso atenúan el déficit de transferencia (Troseth et al., 2006). En su revisión bibliográfica, Troseth, Russo y Strouse (2016) identificaron tres formas principales en que la conducta de personas adultas puede beneficiar el aprendizaje con pantallas de niños y niñas. En primer lugar, las personas adultas pueden ayudar a los/as pequeños/as a mantener la atención y focalizar los detalles importantes, tanto señalándolos mediante gestos como destacándolos verbalmente. En segundo lugar, la atención de personas adultas puede modelar la conducta. Los niños y las niñas suelen mirar la pantalla en respuesta a la dirección de la mirada adulta o imitar la forma en que un cuidador se comunica por videochat (Troseth, et al., 2018). Por último, las personas adultas pueden ofrecer apoyo cognitivo cuando acompañan en el uso de las pantallas: pueden preguntar a los niños y a las niñas sobre el contenido, ayudar a relacionar con otros eventos, apoyar en el aprendizaje de vocabulario pidiéndoles que repitan las palabras o bien ayudarles a comprender el carácter simbólico de las imágenes señalando su correspondencia con objetos del mundo real.

Las características de usuario. Son diversas las características intrínsecas al niño que intervienen en el aprendizaje con pantallas. Según Kirkorian (2018), el alcance del aprendizaje con pantallas de un niño/a dependerá, entre otras cosas, de la intersección entre las demandas cognitivas de una determinada actividad y los recursos cognitivos que el niño/a tenga para realizarla. Entre las habilidades cognitivas que intervienen podemos nombrar nivel de desarrollo lingüístico, ya que se mostró que a mayor nivel de desarrollo lingüístico mayor aprendizaje; control inhibitorio, es decir, el control sobre el propio comportamiento –por ejemplo, los niños que presentan bajo control inhibitorio tocan más veces la pantalla de forma aleatoria y logran menores niveles de aprendizaje–; memoria de trabajo, ya que no se puede aprender si no se recuerda la información; desarrollo motriz, ya que en la interacción con pantallas el niño debe dominar una serie de esquemas de acción relacionados principalmente con la motricidad fina.

Finalmente, también resulta relevante destacar la importancia de las experiencias previas con tecnología de los niños. Dichas experiencias generan determinada expectativa en los niños frente a una actividad con una pantalla. Por ejemplo, el niño puede estar predispuesto a una situación de aprendizaje o puede estar esperando entretenerse con la actividad presentada.

El tipo y la calidad del contenido que se ofrece. La calidad del contenido que se propone es un elemento central para que el aprendizaje suceda. Según Kirkorian, Wartella y Anderson (2008), la posibilidad

de que niños y niñas menores de cinco años aprendan con pantallas está intrínsecamente ligada al tipo de contenido al que se los expone; estos autores incluso sostienen que este es un factor más relevante que el tiempo de exposición.

Diseño de la aplicación o recurso digital. Un contenido de calidad debería estar acompañado por un diseño que considere las necesidades de los niños y niñas y su interacción específica con los dispositivos. Así, se debe tener en cuenta la adecuada inserción de un contenido educativo en el hilo narrativo del programa o aplicación, la posibilidad de que ese contenido pueda verse repetidas veces y la adecuación de la interfaz y las metáforas de interacción de la plataforma.

CONCLUSIÓN

Las investigaciones sobre el uso de tecnologías digitales por parte de niños y niñas indican un aumento de las pantallas en los hogares y en las escuelas. Los niños emplean desde muy pequeños dispositivos tecnológicos para jugar, comunicarse y aprender. Investigar para conocer cómo los niños y niñas más pequeños interactúan con las tecnologías digitales es hoy más necesario que nunca, especialmente a la luz del contexto mundial actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Academia Americana de Pediatría. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5): 1040–1045.
- Academia Americana de Pediatría. (2013). Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, 132(5): 958–961. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>
- Academia Americana de Pediatría. (2015). Beyond ‘turn it off’: how to advise families on media use. *AAP News*, 36(10): 54-55.
- Academia Americana de Pediatría. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5): 1-12. y <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Aladé, Fashina, Lauricella, Alexis R., Beaudoin-Ryan, Leanne & Wartella, Ellen. (2016). Measuring with Murray: Touchscreen Technology and Preschoolers’ STEM Learning. *Computers in Human Behavior*, 62(1): 433-441.
- Arufe-Giráldez, Víctor; Sanmiguel-Rodríguez, Alberto; Zagalaz-Sánchez, María Luisa, Cachón-Zagalaz, Javier; González-Valero, Gabriel (en prensa). Sleep, physical activity and screens in 0-4 years’ Spanish children during the COVID-19 pandemic: Were the WHO recommendations met? *Journal of Human Sport and Exercise*: 173.02. <https://doi.org/10.14198/jhse.2022>.

- Asociación Argentina de Pediatría (2020). *Uso de pantallas en tiempos del coronavirus*. Comité Nacional de Crecimiento y Desarrollo y la Subcomisión de Tecnologías de Información y Comunicación.
- Barr, Rachel; Kirkorian, Heather; Radesky, Jenny; Coyne, Sarah; Nichols, Deborah; Blanchfield, Olivia; Bellagamba, Francesca (2020). Beyond Screen Time: a synergistic approach to a more comprehensive assessment of family media exposure during early childhood. *Frontiers in Psychology*, 11(1283): 1-17.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2019). Acceso a internet y uso de las TIC. En Dossier Primera Infancia. *Lectura digital en la primera infancia*: 57-58 (Colombia: Fundación SM)
- Codina, Luis. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, [documento en pdf, acceso: eRepositorio UPF].
- Crescenzi-Lanna, Lucrezia; Grané, Mariona. (2021). *Infancia y pantallas. Evidencias actuales y métodos de análisis*. Barcelona: Octaedro.
- Kirkorian, Heather (2018). When and How do Interactive Digital Media Help Children Connect What They See On and Off the Screen? *Child Development Perspectives*, 12(3): 210-214.
- Kirkorian, Heather; Wartella, Ellen; Anderson, Daniel. (2008). Media and Young Children's Learning. *The Future of Children Journal*, 18(1): 39-61.
- Korat, Ofra; Kozlov-Peretz, Olla; Segal-Drori, Ora. (2017). Repeated E-book Reading and its Contribution to Learning New Words among Kindergartners. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1): 60-72.
- Nielsen, Mark; Simcock, Gabrielle; Jenkins, Linda. (2008). The Effect of Social Engagement on 24-month-olds' Imitation from Live and Televised Models. *Developmental Science*, 11(5): 722-731
- Papadakis, Stamatis; Kalogiannakis, Michail; Zaranis, Nicholas (2016). Comparing Tablets and PCs in Teaching Mathematics: An Attempt to Improve Mathematics Competence in Early Childhood Education. *Preschool and Primary Education*, 4(2): 241-253.
- Pedrouzo, Silvina; Peskins, Valeria; Garbocci, Ana M.; Sastre, Sergio G.; Wasserman, Jorge. (2020). Uso de pantallas en niños pequeños y preocupación parental. *Archivos argentinos de pediatría*, 118(6): 393-398.
- Perkins, David N.; Salomon, Gavriel. (1992). Transfer of Learning. En: T. N. Postlethwaite, T. Husen, *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

- Raynaudo, Gabriela; Peralta, Olga. (2019). Children Learn a Concept with a Book and an E-book: a Comparison with Matched Instruction. *European Journal of Psychology of Education, 34*(2): 87-99.
- Raynaudo, Gabriela; Sartori, Mariana; Peralta, Olga. (2017). *Tecnologías en los hogares y su uso por parte de niños (0-8 años) en Argentina*. Mérida, México. Memorias del XXXVI Congreso Interamericano de Psicología.
- Raynaudo, Gabriela. (2020). *Educación en el mundo digital. Un estudio empírico con niños preescolares*. Buenos Aires: Teseo Press.
- Rideout, Vicky. (2017). *The Common Sense Census: Media Use by Kids' Age Zero to Eight*. Common Sense Media.
- Roseberry, Sarah; Hirsh-Pasek, Kathy; Golinkoff, Roberta M. (2014). Skype me! Socially Contingent Interactions Help Toddlers Learn Language. *Child development, 85*(3): 956-970.
- Troseth, Georgine L.; Russo, Colleen E.; Strouse, Gabrielle A. (2016). What's Next for Research on Young Children's Interactive Media? *Journal of Children and Media, 10*(1): 54-62.
- Troseth, Georgine L.; Strouse, Gabrielle A.; Verdine, Brian N.; Saylor, Megan M. (2018). Let's Chat: On-Screen Social Responsiveness is Not Sufficient to Support Toddlers' Word Learning from Video. *Frontiers in psychology, 9*(2195): 14-25.
- Waismana, Ingrid; Hidalgo, Elisa; Rossia, María L. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos Argentinos de Pediatría, 116*(2): 186-195.

APRENDIZAJE DE CONCEPTOS CON LIBROS IMPRESOS, LIBROS ELECTRÓNICOS Y APLICACIONES DIGITALES. UN ESTUDIO CON NIÑOS DE CUATRO AÑOS

Gabriela Raynaudo y Olga Peralta

Aunque los niños incorporan numerosos aprendizajes de su entorno a través de la experiencia directa, también, gran parte de la interacción con el mundo se encuentra mediatizada por las imágenes plasmadas en libros, carteles, pantallas, entre otros. Hoy en día, desde muy pequeños, los niños conviven con distintos tipos de dispositivos digitales. El propósito del siguiente trabajo fue estudiar en niños de cuatro años el aprendizaje mediado por imágenes digitales e impresas, así como el impacto de la instrucción en dicho aprendizaje. Se presentan dos estudios empíricos cuasi-experimentales con diseño de pre-test-intervención-post-test.

ESTUDIO 1. EL IMPACTO DEL SOPORTE Y DEL TIPO DE INSTRUCCIÓN

En cuanto al soporte, distintos estudios concluyeron que los libros electrónicos y los impresos son igual de efectivos para el aprendizaje (Willoughby, et al., 2015; Richter, Courage, 2017). Otros estudios encontraron un mejor desempeño con libro impreso (Strouse, Ganea, 2017) y otros con libro electrónico (Ihmeideh, 2014). En relación a la instrucción, existe la idea de que con la mera exposición a libros y dispositivos digitales los niños están aprendiendo. Sin embargo, diversas investigaciones muestran que comprender la información

representada en imágenes y aprender de la misma es un desafío para los niños pequeños y que el tipo de instrucción suministrada incide en la comprensión simbólica (DeLoache, et al., 1999; Peralta, Salsa, 2011). El objetivo de este estudio fue comparar el aprendizaje de un concepto por parte de niños de cuatro años en función del soporte utilizado –libro electrónico y libro impreso– y del tipo de instrucción –con explicación y sin explicación.

METODOLOGÍA

Participantes. Cuarenta niños de cuatro años (rango= 4:0-4:11; M= 4:7 meses). Los niños fueron asignados al azar a cuatro condiciones experimentales: Libro con explicación, Libro electrónico con explicación, Libro sin explicación y Libro electrónico sin explicación. La intervención varió en función del tipo de instrucción según condición, con explicación o sin explicación. Se enseñó el concepto biológico de camuflaje, entendido como la capacidad que tienen los animales de mezclarse con su entorno para evitar ser atrapados por depredadores.

Materiales. Se emplearon dos libros análogos, uno impreso y una digital, los cuales fueron diseñados y contruidos especialmente para la presente investigación.

RESULTADOS

Los resultados mostraron que en condición “Libro con explicación” el porcentaje de elecciones correctas fue de 7,5% en el pre-test y 71,2% en el post-test. Se encontró un efecto significativo de la sesión de lectura con el libro en el desempeño de los niños a lo largo de las fases ($p < .01$). En relación a la condición “Libro electrónico con explicación”, el porcentaje de elecciones correctas fue 12,5% en el pre-test y 61,3% en el post-test. Nuevamente se encontraron diferencias significativas entre el pre-test y el post-test mostrando impacto de la sesión de lectura con el libro electrónico ($Q = 37.257$; $p < .01$).

Los resultados muestran que los niños aprendieron el concepto con ambos soportes.

En cuanto al grupo de la condición “Libro sin explicación”, respondió correctamente un 27,5% en el pre-test y en el post-test un 33,8% (ns). En contraste, en la condición “Libro con explicación”, el porcentaje de respuestas correctas había sido de 7,5% en el pre-test y 71,2% en el post-test ($p < .01$). El desempeño en el post-test fue claramente superior en la condición con explicación que en la condición sin explicación. Los datos muestran de modo contundente el impacto de la explicación del concepto en la resolución de la tarea por parte de los niños. El mismo fenómeno fue observado al comparar las condiciones libro electrónico con explicación y sin

explicación. El grupo “Libro electrónico sin explicación” mostró un 17,5% de elecciones correctas en el pre-test, un 25% en el post-test. No se encontraron diferencias significativas en el desempeño entre pre-test y post-test lo que indicaría que, en esta condición, los niños no aprendieron el concepto. En relación al grupo “con explicación”, recordamos que el porcentaje de elecciones correctas fue 12,5% en el pre-test y de 61,3% en el post-test. Aquí sí se encontraron diferencias significativas entre el pre-test y post-test de ambas condiciones, lo que muestra impacto de la explicación ($Q=37.257$; $p<.01$). Los resultados muestran que la explicación resulta primordial para el aprendizaje del concepto de camuflaje también cuando se utiliza un libro electrónico como medio de enseñanza.

DISCUSIÓN

En el presente estudio se indagó el aprendizaje de un concepto en niños de cuatro años manipulando dos variables: el soporte y la instrucción. En líneas generales encontramos que los niños de cuatro años aprendieron cuando se les brindó explicación. Estos resultados convergen con los de investigaciones que mostraron el impacto de la instrucción en la comprensión y el uso de la información representada en distintos tipos de imágenes (DeLoache, et al., 1999; Maita, Peralta, 2010, 2012; Peralta, Salsa, 2003). Los resultados ilustran la relevancia de la información provista en interacción social, en este caso a modo de explicación, en el aprendizaje de los niños.

Por otro lado, el soporte, papel o digital, no tuvo gran impacto en el aprendizaje del concepto. Esto se alinea con estudios que no encontraron un mejor desempeño con ninguno de los dos medios (Willoughby et al., 2015).

ESTUDIO 2. APRENDIZAJE DE UN CONCEPTO CON UNA APLICACIÓN

En los últimos tiempos surgieron numerosos productos digitales promocionados especialmente para el aprendizaje infantil. Sin embargo, estudios que han evaluado el aprendizaje mediado por estos productos han tenido resultados desalentadores (DeLoache, et al., 2010; Neuman, et al., 2014). El presente estudio pretende aportar evidencia a la discusión en torno al aprendizaje mediado por aplicaciones digitales y el rol de la interacción social.

METODOLOGÍA

Participantes. Sesenta niños de cuatro años distribuidos en tres condiciones experimentales: instrucción grabada: ($M=4:7$, rango= 4:2-4:11 meses; 10 niños y 10 niñas); instrucción

presencial: ($M= 4:6$, $rango= 4:1-4:11$ meses; 10 niños y 10 niñas); instrucción guiada: ($M= 4:7$, $rango= 4:0-4:11$ meses; 10 niños y 10 niñas). Nuevamente, se enseñó el concepto de camuflaje.

Materiales. Se diseñó una aplicación interactiva- APP que se instaló en una *tablet* de 10.1”.

RESULTADOS

Respecto a la condición instrucción grabada, en el pre-test los niños tuvieron un 45% de respuestas correctas y en el post-test un 53,8%. No se encontraron diferencias significativas entre pre-test y post-test. Consideramos que la instrucción de la aplicación no fue suficiente para que los niños aprendan por sí mismos el concepto de camuflaje.

En relación a la condición instrucción presencial, en el pre-test los niños eligieron correctamente un 32,5% y en el post-test un 55%. Aunque la diferencia entre pre-test y post-test no fue significativa, se observa una tendencia ($p=.064$). Aunque esta condición parecería haber facilitado el aprendizaje del concepto, no resultó suficiente. Por último, en la condición instrucción guiada, en el pre-test los niños eligieron correctamente un 30% y en el post-test un 72,5%. Las diferencias fueron significativas. En esta condición, los niños aprendieron el concepto eligiendo el animal camuflado interactuando con la APP y con la guía humana.

DISCUSIÓN

Este estudio indagó si la instrucción y el feedback provisto por una aplicación interactiva podría emular el andamiaje de un adulto. Para esto se diseñaron tres condiciones donde se varió la interacción: instrucción grabada, instrucción presencial e instrucción guiada.

En línea con investigaciones previas (Teepe, et al., 2017; Strouse y Ganea, 2016; Walter-Laager, et al., 2017), encontramos que los niños tuvieron mejor desempeño cuando contaron con mayor presencia social en la condición guiada. Dicha presencia social se materializó a partir de *feedback* específico brindado por la experimentadora en función de las acciones y verbalizaciones de los niños. Los resultados de este estudio muestran que algunos niños pueden beneficiarse de la interacción utilizando una aplicación interactiva, pero que la mayoría de los niños requiere del acompañamiento y guía de un adulto para aprender.

CONCLUSIÓN GENERAL

Los resultados en general muestran que tanto con libros impresos como con libros y aplicaciones digitales la instrucción del adulto es

clave, así como también la cualidad de la misma. Los hallazgos reportados suman evidencia al potencial educativo que tienen las imágenes impresas y digitales siendo, además, la instrucción intencional un aspecto clave.

BIBLIOGRAFÍA

- DeLoache, Judy; Chiong, Cynthia; Sherman, Kathleen; Islam, Nadia; Vanderborght, Mieke; Troseth, Georgine; O'Doherty, Katherine. (2010). Do babies learn from baby media? *Psychological Science*, 21(11), 1570-1574.
- DeLoache, Judy; de Mendoza, Olga; Anderson, Kathy (1999). Multiple factors in early symbol use: Instructions, similarity, and age in understanding a symbol referent relation. *Cognitive development*, 14(2), 299-312.
- Ihmeideh, Fathi (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79(2), 40-48.
- Maita, María; Peralta, Olga. (2010). El impacto de la instrucción en la comprensión temprana de un mapa como objeto simbólico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(1), 47-62.
- Maita, María; Peralta, Olga. (2012). Estrategias maternas de enseñanza de la función simbólica de un objeto. *Cultura y Educación*, 24(1), 259-271.
- Neuman, Susan; Kaefer, Tanya; Pinkham, Ashe; Strouse, Gabrielle (2014). Can babies learn to read? A randomized trial of baby media. *Journal of educational psychology*, 106(3), 815-830.
- Peralta, Olga; Salsa, Analia (2011). Instrucción y desarrollo en la comprensión temprana de fotografías como objetos simbólicos. *Anales de Psicología*, 27(1), 118-125.
- Peralta, Olga; Salsa, Analia. (2003). Instruction in early comprehension and use of a symbol-referent relation. *Cognitive Development*, 18(2), 269-284.
- Richter, Anna; Courage, Mary (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48(1), 92-102.
- Strouse, Gabrielle; Ganea, Patricia (2016). Are prompts provided by electronic books as effective for teaching preschoolers a biological concept as those provided by adults? *Early Education and Development*, 27(1), 1190-1204.
- Strouse, Gabrielle; Ganea, Patricia (2017). Toddlers' word learning and transfer from electronic and print books. *Journal of experimental child psychology*, 156(1), 129-142.

- Teepe, Ro; Molenaar, Inge; Verhoeven, Lynn (2017). Technology-enhanced storytelling stimulating parent-child interaction and preschool children's vocabulary knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(2), 123-136.
- Walter-Laager, Catherine; Brandenburg, Kathrin; Tinguely, Luzia; Schwarz, Jürg; Pfiffner, Manfred; Moschner, Barbara. (2017). Media-assisted language learning for young children: Effects of a word-learning APP on the vocabulary acquisition of two-year-olds. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 1062-1072.
- Willoughby, David; Evans, Mary; Nowak, Sarah. (2015). Do ABC eBooks boost engagement and learning in preschoolers? An experimental study comparing eBooks with paper ABC and storybook controls. *Computers & Education*, 82(1), 107-117.

SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS

ALEJANDRA AGUDELO MARÍN

Licenciada en Tecnología e Informática y Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialización en evaluación de la educación a distancia en entornos virtuales en la Universidad de Granada, España. Docente y tutora de semillero de investigación Universidad Católica de Manizales. aagudelo@ucm.edu.co

CRISTINA ALARCÓN SALVO

Académica de la Universidad de Los Lagos en Chile. Magíster en Ciencias de la Educación mención currículum. Psicóloga. Acreditada como Psicóloga Clínica por la Universidad de Santiago de Chile. Experta en Psicoterapia Integrativa, diversos postítulos en Salud sexual y reproductiva y convivencia escolar. Miembro del GT CLACSO Apropiación de Tecnologías digitales e interseccionalidades. calarcon@ulagos.cl

CONSTANZA BOSCH ALESSIO

Profesora y Doctoranda en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba y Especialista y Maestranda en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Coordinadora de Enseñanza Superior en el Instituto Carlos Alberto Leguizamón y como Facilitadora Pedagógica en el Programa Conectar Igualdad. Integrante del equipo de Investigación del Proyecto *Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje* (Proyecto consolidar 2018-2021 / SECyT- Universidad Nacional de Córdoba). cobosch@gmail.com

MARTA PILAR BIANCHI

Licenciada en Comunicación Social. Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica. Profesora Asociada del Área de Metodología de la Investigación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Docente Investigadora. Miembro del Grupo de Trabajo sobre Internet, Tecnología y Cultura de la Universidad Nacional de la Patagonia. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libros e investigado sobre apropiación digital interactiva y comunidades virtuales. martapilarbianchi@gmail.com

CINTIA BULACIO

Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Ayudante de segunda del Taller II de Narrativas digitales para educación. Integrante de la investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel y Campana* y del proyecto de extensión *El río nos une*. bulaciocintia@gmail.com

ROXANA CABELLO

Doctora en Ciencias de la Comunicación. Socióloga. Investigadora-docente de la UNGS (Argentina), donde dirige el Programa Usos de Medios Interactivos (UMI). Integrante de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales (RIAT). Directora de *Technos Magazine Digital* <http://technosmagazine.com.ar/index.html>. rcabello@campus.ungs.edu.ar

ROBERTO CANALES REYES

Profesor titular de la Universidad de Los Lagos en Chile. Doctor por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Informática Educativa por la Universidad de la Frontera. Profesor de Estado en Historia y Geografía. Diplomado en Derechos Humanos. Coordinador del GT CLACSO *Apropiación de Tecnologías digitales e interseccionalidades*. rcanales@ulagos.cl

SILVINA CASABLANCAS

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, y doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Coordinadora del área de investigación en el Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Docente e investigadora en el Departamento de Educación de la División Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Luján. Sus líneas principales de investigación se centran en los nuevos contextos y entornos de aprendizajes,

el diseño y calidad de los materiales didácticos, la formación docente con integración de tecnologías y la construcción de subjetividades infantiles y juveniles. scasablancas@flacso.org.ar

ROSA CICALA

Magíster en Educación a Distancia. Especialista en Escuela y Nuevas Alfabetizaciones. Licenciada en Enseñanza de las Ciencias. Trabajó en el equipo coordinador de capacitación docente de CePA (1998-2009) y en la Dirección de Currícula (2000-2004), en el área de Informática y Educación. Profesora Adjunta de la UNLu y de UNiPe. Investigadora Categoría III. Directora del proyecto de investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel y Campana* y co-directora del proyecto de extensión *El río nos une* (UNLu). rosa.cicala@gmail.com

MARIELA COGO

Licenciada en Ciencias de la Educación. Capacitadora Equipo Técnico Regional, Área TIC, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Profesora adjunta de Taller I “Desarrollo de material de enseñanza y aprendizaje” y de la asignatura “Producción de material educativo ambiental” (UNLu - División Educación a Distancia). Co-directora del proyecto de investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel*. marielacogo@gmail.com

SÉRGIO RODRIGO DA SILVA FERREIRA

Doctor en Comunicación y Cultura Contemporánea (UFBA) y miembro del Grupo de Investigación en Género, Tecnología Digital y Cultura (GIG@UFBA). sergiorodrigosf@gmail.com

MARIA BELEN FERNANDEZ MASSARA

Doctora en Comunicación (UNLP). Diplomada Superior en Estudios sobre Jóvenes, Medios y Política en América Latina (UNLP). Licenciada y Profesora en Comunicación Social (UNICEN). Profesora Adjunta e investigadora del Departamento de Comunicación Social y Periodismo de la FACSO- UNICEN. Regente y profesora del ISFD N° 22 “Dr. Alsina”, Olavarría, Buenos Aires. Ha publicado libros, artículos y otras producciones en las áreas de las tecnologías interactivas, la educación y el campo de la comunicación/cultura. miacaiara@yahoo.com.ar

VERÓNICA FRANGELLA

Licenciada en Ciencias de la Educación. Ayudante de primera del Taller II “Concepción, diseño y producción de narrativas digitales para educación” (UNLu, División Educación a Distancia). Docente de nivel secundario y educación superior. Integrante del proyecto de

investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel y Campana* y del proyecto de extensión *El río nos une*. jr1670maldonado@gmail.com

ROMINA P. GALA

Licenciada en Sociología (FSOC-UBA) y Profesora en Artes Visuales (EMBA-Carlos Morel). Maestranda en Industrias Culturales (UNQUI). Becaria doctoral CONICET. romina.p.gala@gmail.com

FLORENCIA GHELFI

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Integrante del equipo de Investigación del Proyecto *Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje* (Proyecto consolidar 2018-2021 / SECyT- Universidad Nacional de Córdoba). florghelfi92@mi.unc.edu.ar

MARTÍN ARIEL GENDLER

Licenciado y Profesor en Sociología (FSOC-UBA). Diplomado Superior en Gobernanza de Internet (UDES-UFGRS). Doctorando en Ciencias Sociales (FSOC-UBA) y Becario doctoral del CONICET. Miembro del Equipo Internet, Sociedad y Cultura (E-SIC) del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías (RIAT) y del Grupo de Trabajo *Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades* (CLACSO). Docente UBA y UNPAZ. martin.gendler@gmail.com

YOANA GIMÉNEZ

Lic. en Información Ambiental (UNLu). Ayudante de primera de la asignatura “Producción de material educativo ambiental”. Integrante de la investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel y Campana* y del proyecto de extensión *El río nos une*. yoanagimenez27@gmail.com

CARMEN GÓMEZ

Licenciada en Sociología (UBA). Docente del “Seminario de organización y evaluación de proyectos” (UNLu - División Educación a Distancia). Se desempeña como especialista de investigación en prácticas pedagógicas en Instituto Nacional de Formación Docente Ministerio de Educación de Argentina. Integrante del proyecto de investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel y Campana* y del proyecto de extensión *El río nos une* (UNLu). carmeng46@gmail.com

CONSUELO HERRERA CARVAJAL

Licenciada en Antropología de la Universidad Austral de Chile. Profesional de apoyo en proyectos de investigación y Semillero de Investigación de la Universidad de Los Lagos. Miembro del GT CLACSO Apropiación de Tecnologías digitales e interseccionalidades. consuelo.herrera@ulagos.cl

ISABEL JIMÉNEZ BECERRA

Doctora Cum Laude en Educación en la Línea Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Categoría Asociado II. Investigadora líder en temas de Didáctica, Educación para la Ciudadanía y TIC perteneciente al Grupo de investigación Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. ijimenez@unisalle.edu.co

SILVIA LAGO MARTÍNEZ

Socióloga, con estudios de posgrado en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología (CEA-UBA). Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) e investigadora del Instituto Gino Germani donde dirige el Programa de Investigación sobre la Sociedad de la Información y coordina el equipo de investigación Sociedad Internet y Cultura (E-SIC). slagomartinez@gmail.com

CLAUDIA LAUDANO

Profesora Titular e Investigadora en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Ha escrito numerosos artículos, capítulos de libros y libros sobre la construcción mediática de los géneros, los feminismos y la apropiación de medios y redes sociales digitales para la lucha y ampliación de derechos. claudialaudano@gmail.com

JUANA MALDONADO

Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Docente de “Tecnología Educativa” y del “Seminario de lenguajes y medios” (UNLu, División Educación a Distancia) Integrante del proyecto de investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel y Campana* y de los proyectos de extensión *El río nos une* y *Cineclub digital* (UNLu). jr1670maldonado@gmail.com

PEDRO HENRIQUE MAMEDE BARBOSA

Estudiante de Relaciones Públicas en la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). pedromcomo@gmail.com

FRANCISCO JAVIER MORENO GÁLVEZ

Investigador Contratado Postdoctoral en la Universidad de Sevilla (Programa PAIDI-Doctor 2020). Parte de la información utilizada en este capítulo es fruto del trabajo realizado en torno al proyecto *Nuevas Tecnologías y participación ciudadana. Formas de mediación local y desarrollo comunitario de la ciudadanía digital* (P08-SEJ-03680) financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Junta de Andalucía). javiermoreno@us.es

SUSANA MORALES

Dra. en Ciencias de la Información. Docente a cargo de las cátedras “Teorías de la Comunicación” y “Culturas juveniles”, de cursos de posgrado en el Doctorado Comunicación Social, la Especialización en Lenguaje y Comunicación Digital y la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC). Autora de artículos, libros y capítulos de libros referidos a la apropiación y uso de tecnologías digitales. Es Integrante de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías y Coordinadora del GT Clacso Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades. <https://www.susanamoraes.com.ar/> susanamoraes@unc.edu.ar.

GRACIELA NATANSOHN

Docente e investigadora de la Universidade Federal da Bahia, Brasil. Coordena el grupo de investigación en Género, Tecnologías Digitales y Cultura/GIG@. graciela71@gmail.com.br

ANDREA PARODI

Magíster en Tecnología Educativa (tesis en elaboración). Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de Taller I “Desarrollo de material de enseñanza y aprendizaje” (UNLu, División Educación a Distancia). Integrante del proyecto de investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel y Campana* y del proyecto de extensión *El río nos une*. andiparodi@gmail.com

LINA ROSA PARRA BERNAL

Doctora en Educación de la Universidad de la Salle. Costa Rica. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Ingeniera de Sistemas de la Universidad Antonio Nariño. Docente investigadora de la Facultad de Educación. Líder de la Línea de investigación Educación, Innovación y TIC, adscrita al grupo de investigación Educación y Formación de Educadores de la Universidad Católica de Manizales. lrparra@ucm.edu.co

OLGA PERALTA

Licenciada en Psicología, Master in Sciences por Universidad de Illinois en Champaign-Urbana y Doctora por la Universidad de Buenos Aires. Es Investigadora Principal de CONICET. Sus temas de investigación se centran en el desarrollo cognitivo infantil, específicamente en cuanto al desarrollo simbólico. Se desempeña como Profesora Titular de Psicología Educativa, Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Psicología. peralta@irice-conicet.gov.ar

EDUARDO PEREIRA FRANCISCO

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas (PósCom/UFBA), no grupo de pesquisa Gênero, Tecnologias Digitais e Cultura (Gig@/UFBA), sob orientação da professora Dra. Graciela Natansohn. Mestre pelo PósCom/UFBA, na linha de pesquisa de Análise de Produtos e Linguagens da Cultura Mediática. Graduado em Comunicação Social com habilitação em jornalismo pela Faculdade Social da Bahia (FSBA). eduardo.p.francisco@gmail.com

DIANA PÉREZ

Comunicadora Social. Actualmente Maestranda en Procesos educativos mediados por tecnologías, del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Integrante del equipo de Investigación del Proyecto *Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje* (Proyecto consolidar 2018-2021 / SECyT- Universidad Nacional de Córdoba). diana.perez@unc.edu.ar

DANIEL PICHL

Lic. en Comunicación Social. Especialista en Gestión Universitaria. Doctorando en Comunicación Social. Profesor de Periodismo Digital de la UNPSJB. Responsable de la Editorial Universitaria de la Patagonia. Miembro del grupo de trabajo sobre Internet, tecnología y cultura de la UNPSJB. Autor de artículos sobre periodismo en Patagonia. depichl7034@gmail.com

LAURA NAYARA PIMENTA

Doctora y Master en Comunicación y Sociabilidad por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Licenciada en Relaciones Públicas. lanapi05@gmail.com

MONSERRAT POSE

Profesora de Inglés. Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (PENT Flacso) y maestranda en Tecnología Educativa en la Universidad de Buenos

Aires. Docente y miembro del equipo de investigación del Proyecto *Educación y Nuevas Tecnologías* de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Sus líneas principales de investigación están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías. mmpose@flacso.org.ar

GABRIELA RAYNAUDO

Licenciada y doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, docente universitaria y especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Ejerce como becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con funciones en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Argentina. Forma parte del equipo de investigación del Proyecto *Educación y Nuevas Tecnologías* (PENT) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Sus líneas principales de investigación están relacionadas con el desarrollo y aprendizaje de niños pequeños con dispositivos digitales. raynaudo@irice-conicet.gov.ar

ANA LAURA RIVOIR

Doctora y Máster por el Programa de Doctorado sobre Sociedad de la Información y el Conocimiento (Universidad Oberta de Catalunya, España). Licenciada en Sociología (Universidad de la República, Uruguay) e investigadora y docente del Departamento de Sociología, donde coordina el grupo ObervaTIC (www.observatic.edu.uy). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Presidenta de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2017 – 2019 (ALAS – <http://sociologia-alas.org/>) Con investigaciones, conferencias y cursos de grado y postgrado en universidades e instituciones académicas nacionales e internacionales así como varias publicaciones en temas de inclusión digital, desarrollo humano informacional, desigualdades digitales y tecnologías digitales en educación. anarivoir@gmail.com

CORINA ROGOVSKY

Magíster en Tecnología Educativa en la UBA. Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Especialista en Tecnología Educativa (U.B.A.). Maestra de hebreo y educadora no formal. En el Pent Flacso, está a cargo de la Coordinación pedagógica del diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías y es docente en el mismo proyecto. Es miembro del equipo de Investigación y autora de cursos y experiencias formativas. Es miembro del Departamento de Investigación Educativa en la Organización La Salle. Es coordinadora de Tecnología Educativa en

la Escuela La Salle Florida. Asesora instituciones educativas en temas de Tecnología Educativa. Coautora del libro *Cómo enseñar a aprender. Educación, Innovación y Tecnología en tiempos de crisis*. crogovsky@flasco.org.ar

GABRIELA SABULSKY

Profesora regular de la cátedra Tecnología Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Directora Alternativa de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías, CEA, Fac. de Ciencias Sociales, UNC. Sub Coordinadora pedagógica del Área de Formación Docente y Producción Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas, UNC. Directora del Proyecto de investigación *Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje* (Proyecto consolidar 2018-2021 / SECyT- Universidad Nacional de Córdoba). gsabulsky@unc.edu.ar

FLAVIA ROMINA SAMANIEGO

Licenciada y profesora en Sociología (UBA). Docente universitaria, becaria UBACyT en la maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (Facultad de Filosofía y Letras - UBA). Miembro del Equipo Sociedad, Internet y Cultura y de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías digitales. fsamaniego@sociales.uba.ar

MARÍA EUGENIA SÁNCHEZ

Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Becaria del proyecto de investigación *Prácticas digitales de estudiantes avanzados en los CR San Miguel y Campana*. eugeniia.sanchez@gmail.com

LUIS RICARDO SANDOVAL

Doctor en Comunicación, Profesor Titular del Departamento de Comunicación Social, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina). Integrante del Grupo de Trabajo sobre Internet, tecnología y cultura. lrsandoval@unpata.edu.ar

MÁRCIO SIMEONE HENRIQUES

Profesor del Departamento de Comunicación Social y del Programa de Posgrado en Comunicación Social de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). simeone@ufmg.br

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

Esperamos que la lectura de estos artículos contribuya al debate urgente sobre la direccionalidad que como sociedad queremos imprimir a nuestras prácticas a partir de la integración de las tecnologías digitales en todas las dimensiones de la vida. Para que, desde una perspectiva crítica y lúdica, podamos participar con mejores herramientas en la apropiación de estas tecnologías para la emancipación y autonomía.

Del Prólogo.

Patrocinado por
 **Asdi**
Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional


CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais